



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em História

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)**



Anderson Ribeiro Oliva

Tese de doutorado
Brasília-DF, setembro de 2007

Montagem da Capa: Anderson Oliva

Imagens: Ilustração representando família de africanos capturados por traficantes portugueses na África Central (in JÚNIOR, Alfredo Boulos. *História: Sociedade e Cidadania*, 6ª. São Paulo: FTD, 2003, p. 200).
Fotografia de um africano “actual”, segundo descrição da legenda encontrada junto à imagem (in OLIVEIRA, Ana Rodrigues, CANTANHEDE, Francisco, CATARINO, Isabel, e MENDONÇA, Olávia. *História*, 8. Lisboa: Texto Editora, 1999, p.16).

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)
(1990-2005) / Anderson Ribeiro Oliva; Selma Alves Pantoja. – Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
404 p.

1. História Africana – África - História. 2. África – Brasil – Portugal. 3. Ensino da História da África – Representações – Mundo Atlântico. I. Oliva, Anderson. II. Pantoja, Selma.



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Ciências Humanas
Departamento de História
Programa de Pós-Graduação em História

Título da Tese:

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)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
História da Universidade de Brasília, como requisito
para a obtenção do título de Doutor em História Social,
sob a orientação da Prof^a Dr^a Selma Alves Pantoja.

Brasília-DF
Setembro de 2007

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Selma Alves Pantoja - HIS/UnB (presidente)

Prof. Dr. Valdemir Zamparoni - UFBA

Prof. Dr. Wilson Trajano - DAN/UnB

Prof^a. Dr^a. Nancy Alessio - Necoim/UnB

Prof^a Dr^a. Eleonora Zicari - HIS/UnB

Prof. Dr. Jaime de Almeida - HIS/UnB (suplente)

Resumo

As idéias e imagens que povoam os cenários mentais de brasileiros e portugueses sobre a África e os africanos resultam de um intenso processo de apropriação e invenção do diversificado e heterogêneo conjunto de formas e sentidos utilizados para observar às sociedades daquele continente. Representações formadas por ingredientes herdados de uma longa e multifacetada tradição e por outros fabricados a partir das experiências históricas e diálogos estabelecidos entre esses espaços atlânticos nos dois últimos séculos, o certo é que, boa parte dessas imagens, associa os africanos a uma série de leituras depreciativas, apesar de existirem também os esforços em sentido contrário. A partir desse quadro, a presente pesquisa objetivou refletir sobre o papel desempenhado pelo ensino da história da África, nas escolas lusas e brasileiras, na tentativa de modificar ou preservar essas cenas. A partir da análise do tratamento concedido às trajetórias históricas e das representações elaboradas sobre as sociedades africanas nos manuais escolares de História, a investigação revelou a existência de um quadro ambíguo, que, apesar de sinalizar para algumas mudanças, indica a permanência de um extenso conjunto de representações formuladas sobre a questão. Antes de qualquer outra reflexão ela demonstra a necessidade imperiosa de repensarmos a inserção da temática no ensino em ambos os países e de reforçarmos as fileiras de historiadores dedicados a observar a África e suas realidades.

Abstract

The images and ideas inhabiting the mindset of the Brazilian and the Portuguese people about Africa and the Africans are the result of an intense process of invention and appropriation of the diversified and heterogeneous set of forms and meanings used to observe the societies of that continent. They are representations shaped by ingredients inherited from a long and multifaceted tradition and by others produced by the historic experiences and the dialogs established among these Atlantic spaces in the last two centuries. It is certain that a significant part of these images associates Africans to a series of derogatory readings, although there are also efforts made towards the opposite direction. Based on this context, this study aimed at reflecting upon the role played by the teaching of African History in the Brazilian and Portuguese schools, in the attempt of modifying or preserving these images. By analyzing the treatment given to the historic trajectory and to the representations created about the African societies in the History textbooks, this investigation has found an ambiguous picture. Although it signals some changes, it indicates the permanence of a wide range of representations formulated about the issue. Before any other reflection, it demonstrates the absolute need of rethinking the inclusion of this topic in the educational curricula of both countries, as well as the engagement of more Historians devoted to observe Africa and its realities.

Para Cauã e Luciana

Agradecimentos

Esta é, muito provavelmente, a parte mais complexa e difícil da escrita da Tese. Percorridos os tortuosos e estimulantes caminhos da escolha do objeto, da busca e leitura das fontes e dos longos meses de escrita e reescrita do texto, chegamos ao momento final do trabalho. Espaço reservado à reflexão e à autocrítica, e dedicado ao exercício de lembrar o papel daqueles que estiveram envolvidas em todo seu processo. Os esquecimentos são imperdoáveis, mas esperamos que aqueles, aqui esquecidos, nos entendam, o desgaste foi realmente muito grande. Mas, tenham uma certeza, durante os momentos de euforia e confiança, que permearam nossa trajetória, todos foram lembrados.

Ao mesmo tempo, assim como na seleção do que investigar e do que reservar para um espaço futuro de reflexões, tivemos que fazer escolhas e, por isso, intencionalmente, mencionaremos apenas os nomes das pessoas e instituições mais presentes na construção desse trabalho. Portanto, agradeço, principalmente:

À Universidade de Brasília, espaço intelectual que me acolheu por longos treze anos e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por ter possibilitado minha permanência por um ano em Portugal, período fecundo para o trabalho e para vida.

À amiga, incentivadora e orientadora Selma Pantoja. O convívio intelectual e humano dos últimos sete anos foi fundamental para minha formação como historiador. Seus trabalhos, sua seriedade e sua extrema competência no ofício compartilhado irão me acompanhar a cada artigo, capítulo ou livro que eu venha escrever e alguma, desavisada editora, queira publicar.

À professora Isabel Castro Henriques que, muito mais do que ser minha orientadora no decorrer do doutorado *sandwich*, realizado junto à Universidade de Lisboa, conquistou minha admiração pela qualidade e pela lucidez impressionantes de suas reflexões acerca da história africana.

À família, de sangue e de afinidade, pela condição de espectadora vibrante e de apoio necessário nas várias etapas deste projeto. Obrigado pelos empréstimos, pelos abraços, pelas palavras de incentivo, mesmo sem saber do tamanho do problema vivido, e pelo respeito sempre compartilhado.

À Luciana, por confirmar aquilo que sempre tive certeza. Seus sentimentos por mim e por nosso pequeno Cauã, parecem ter diluído, com dedicação e muita paciência, os intensos silêncios em que me envolvi. Obrigado por ter me agüentado nas horas em

que nem meu corpo suportava acompanhar meu espírito, atormentado pelas idéias e inquietações. E, principalmente, por vibrar, como ninguém, pela concretização desse trabalho. Você é de fato minha grande companheira.

Ao meu pequeno Cauã. Espírito lúcido e amigo que reencontro com especial alegria. Filho, obrigado por acordar comigo todas as manhãs e participar intensamente da escrita do texto, sua disciplina e tranqüilidade foram fundamentais para mim. O pai, agora, poderá te acompanhar como você merece.

Sumário

Considerações Iniciais.....	01
Capítulo 1. A construção dos olhares sobre a África	
1.1 As representações entre diálogos.....	16
1.2 As representações e a questão do Outro no ensino da história africana.....	32
Capítulo 2. Os africanos entre representações	
2.1 A África sob os olhares dos antigos: a <i>Aethiopia e os Aethiops</i>	40
2.2 Os herdeiros de <i>Cam</i> , o imaginário medieval e os espaços físico-celestiais.....	47
2.3 Descoberta da África ou contatos mais intensos?.....	55
2.4 Sob as lentes da ciência e sob o peso dos “impérios”	66
2.5 A reinvenção da África e o espelho despedaçado.....	74
2.6 As imagens da África nos últimos anos do século XX.....	82
2.7 Em síntese.....	87
Capítulo 3. De indígena a Imigrante	
3.1 As construções imagéticas colonialistas.....	91
3.2. No “mundo” que o português criou o espaço reservado aos africanos.....	97
3.3 De “indígena” a Imigrante.....	101
3.4 O lugar da África nas escolas portuguesas.....	106
3.5 Entre Imaginários e notícias.....	108
3.5.1 A África nas páginas da revista <i>Visão</i>	112
3.5.2 A África Portuguesa e os portugueses na África.....	115
3.5.3 Conflitos, Guerras e Massacres.....	120
3.5.4 Um continente perdido: tragédias, violência e doenças.....	125
3.5.5 O fim do <i>apartheid</i> nas páginas de <i>Visão</i>	126
3.6 Os reflexos da África no espelho imaginário português.....	133
Capítulo 4. Uma história esquecida	
4.1 Diálogos atlânticos interrompidos.....	135
4.2 A negação da África.....	140
4.3 Notícias de uma África brasileira.....	145
4.4 Os africanos na <i>Formação do Brasil Contemporâneo</i>	148

4.5 As origens da <i>Mama África</i>	152
4.5.1 A invenção de uma África mítica.....	156
4.6 A África nas escolas brasileiras.....	158
4.7 A África no universo mental brasileiro: os anos 1980 e 1990.....	161
4.8 O continente a partir do prisma dos <i>mass media</i> brasileiros.....	162
4.8.1. A África submersa pelas “Guerras, Massacres e Violência”	165
4.8.2 A África do <i>apartheid</i>	171
4.8.3 A África das “Tragédias”, da “Fome” e das “Epidemias”	175
4.8.4 Um mundo “Tribal”	181
4.8.5 Uma “Nova” África	186
4.8.6 As viagens de Lula: reflexos de um imaginário.....	192
4.8.7 As imagens da África nas páginas de <i>Veja</i>	193
4.9 Em busca de uma síntese.....	195

Capítulo 5 - O ensino da história da África em perspectiva atlântica

5.1 O que dizem os textos oficiais: nas trilhas do prescrito.....	198
5.1.1 O caso brasileiro: a LDB, os PCNs e a Lei 10.639/03.....	198
5.1.2 A LDB e os PCNs.....	202
5.1.3 A Lei 10639/03.....	208
5.1.4 O caso português.....	212
5.1.5 A Lei de Bases do Sistema Educativo.....	213
5.1.6 Os Programas Escolares e os estudos africanos.....	215
5.2 Nos campos do vivido.....	221
5.2.1 O caso brasileiro.....	222
5.2.2 O caso português.....	227
5.3 As histórias contadas.....	231
5.3.1 Os livros didáticos brasileiros.....	234
5.3.2 Os manuais escolares em Portugal.....	238
5.4 Diálogos Atlânticos.....	243
5.4.1 O que dizem os especialistas no Brasil.....	244
5.4.2 O que dizem os especialistas em Portugal.....	251

Capítulo 6 - Lições sobre a África

6.1 Índícios de mudanças em meio às continuidades, o caso brasileiro.....	259
6.1.1 A abordagem da História da África até o século VII.....	267
6.1.2 A abordagem da História da África entre os séculos VII e XVIII.....	272

6.1.3 A abordagem da História da África entre os séculos XIX e XXI.....	292
6.2 O caso português. Uma história quase esquecida.....	302
6.2.1 A abordagem da história da África até o século VII.....	307
6.2.2 A abordagem da história da África entre os séculos VII e XVIII.....	313
6.2.3 A abordagem da História da África entre os séculos XIX e XXI.....	328
Considerações Finais.....	341
Referências Bibliográficas.....	344
Anexos	
Anexo I.....	371
Anexo II.....	374
Anexo III.....	376
Anexo IV.....	378
Anexo V.....	390
Anexo VI.....	397

Considerações Iniciais

Posturas reveladoras

Luanda, terça-feira, 13 de julho de 2004, 18:30 horas. Minha chegada ao Aeroporto Internacional 4 de Fevereiro foi acompanhada por um movimento incomum no saguão destinado ao *Check In*. Um grupo de passageiros, portugueses na maioria como ficaria sabendo logo depois, vociferava contra os funcionários angolanos, tanto os responsáveis pelo embarque, como os membros da companhia *TAP Air Portugal*. O “pessoal de solo” havia interrompido a emissão do cartão de embarque do voo, marcado para as dez horas da noite, com a justificativa de que o início do procedimento, antecipado para as 17:00 horas, tinha sido finalizado. Porém, ninguém foi comunicado sobre o fato, e, mesmo quem possuía a passagem confirmada não pôde embarcar.

Para simplificar a história, a companhia portuguesa havia vendido mais bilhetes do que lugares no avião, devido ao retorno para Portugal de alguns expositores que participavam da Feira Internacional de Luanda (FILDA), e teve que arranjar uma maneira alternativa para “dar a notícia” aos passageiros. Dessa forma, o grupo de uns 15 portugueses, eu e dois casais de brasileiros (colegas de trabalho e professores universitários), ficamos de fora do voo. Começava agora uma outra história, a dos estereótipos e imagens elaboradas sobre os “africanos”¹, por europeus, americanos e pelos próprios angolanos.

Alguns portugueses, mais exaltados, afirmavam aos murmúrios entre seus pequenos grupos: “*isso só está a acontecer por que estamos em África*”². Ou então: “*como esses gajos não aprenderam nada conosco*”. Outros, diante da demora de uma resposta final dos funcionários sobre os motivos da confusão e dos procedimentos a tomar, resmungavam: “*como essa malta é desorganizada*”. Uns, mais contidos, porém não menos perturbados, diziam que “*só estavam a desejar sair daquele sítio o mais rápido possível*”.

¹ É claro que esses “africanos”, mencionados no decorrer da presente e breve narrativa, se confundem com os angolanos. Não podemos desconsiderar que na ótica ocidental, comungada por brasileiros e portugueses, a fusão entre a identidade continental – *africano* – com as referências as suas populações de múltiplas origens é um exercício mental recorrente. A incapacidade de perceber as especificidades das sociedades que habitam o continente leva a construção de um olhar homogeneizante sobre as realidades e histórias africanas. Neste caso, as identidades nacionais sucumbem perante uma imagem opaca e simplificada.

² As transcrições das falas aqui citadas não são precisas, já que não são frutos de entrevistas ou de gravações. São na verdade resultado de anotações que fiz *in loco*, ao observar o desenrolar da situação. Por isso, algumas palavras ou frases não foram anotadas com precisão. Mas o sentido final foi preservado.

É claro que, essas palavras não eram pronunciadas por todos, muitos mantinham calma aparente. Conversando com naturalidade esperavam a solução que seria dada pelo pessoal da companhia. Três dos colegas brasileiros, mais tranquilos, escutavam o desabafo da mais inquieta entre nosso grupo, em sua primeira viagem a Angola, que repetia como quem entoava um mantra: *“que lugar mais desorganizado. Tudo é uma bagunça, nunca mais voltarei à África”*.

É evidente que esses depoimentos ou reclamações não possuem força empírica alguma para comprovar as discriminações, estereótipos ou referências imagéticas presentes nos imaginários português ou brasileiro em relação aos angolanos/africanos. Porém, eles não deixam de ser reveladores da existência, em parte dessas sociedades, de um certo conjunto de imagens depreciativas acerca da África e suas gentes. No caso do aeroporto, no entanto, o que os mais incomodados não se aperceberam foi que a desorganização e a responsabilidade do ocorrido eram da empresa área portuguesa, europeia, e não dos angolanos, africanos.

No alto da tensão, por volta das 22:30 horas, quando alguns passageiros invadiram a parte administrativa do aeroporto cobrando um posicionamento do supervisor da equipe de solo e discutiam com os seguranças, o fornecimento de energia elétrica foi interrompido e as luzes se apagaram. A comoção dos passageiros foi geral, além das lamuriosas reclamações e frases de espanto, um pouco de medo se fazia presente nas vozes. Segundos depois a “luz voltou” e ela se fez acompanhar da exclamação de um funcionário angolano. Suas palavras revelavam um outro imaginário - as leituras de alguns angolanos sobre eles mesmos - e um certo tom de ironia para com os portugueses: *“somos angolanos oh pá! Este país esteve em guerra muitos anos, não é um fechar de luzes que nos vai assustar”*.

Neste momento, já me encontrava confuso com as ações e reações presenciadas e convicto estava de que minha estadia em Luanda iria se estender por mais dois ou três dias, quando percebi, entre dois colegas brasileiros e um jovem empresário luso-angolano (como ficaria sabendo mais tarde), algum tipo de articulação ou combinação. Aproximei-me e seus comentários voltaram a mexer com minhas reflexões, um tanto amarrotadas pelo cansaço. O empresário afirmava, convictamente, que se não déssemos uma *gasosa*³ para o funcionário angolano do embarque, nossa situação não seria resolvida. A artimanha não se concretizou, pois segundos depois o ronco do motor do *airbus* da *TAP* fez rachar as pequenas expectativas de voltarmos para Lisboa naquela noite. O desapontamento foi geral. Só nos restou ir para as *carrinhas* e de lá para o hotel...

Fechando a história procuremos nos deter sobre seus espectros, ou melhor, os reflexos imaginários. Para os portugueses que estavam no aeroporto, os angolanos - e parece que qualquer outro povo negro-africano - seriam incapazes de organizar um aeroporto, seriam

^{3 3} A expressão designa o uso de instrumentos financeiros ou materiais para obtenção de favores ou serviços prestados por funcionários ou autoridades angolanas.

preguiçosos para resolver os problemas e seriam corruptíveis. Para alguns angolanos, a história das guerras recentes e a necessidade de improvisar perante as carências ou ausências, teriam condicionado ou tangido suas identidades de forma inegável. Por fim, para alguns dos brasileiros, a África e Angola seriam mundos desorganizados, perdidos em sua homogeneidade e marcados por vícios também comuns a algumas realidades brasileiras. Encerrada essa história nos voltemos às intenções do presente trabalho.

Apresentando o objeto de estudo

Não costumo iniciar minhas reflexões com tão longas participações livres no texto, já que, as mesmas, exigem dos leitores uma certa dose de paciência. E, efetivamente, essa não é uma postura que posso exigir. Porém, neste caso, foi difícil encontrar outra forma de chamar a atenção para algumas questões-chaves, que justificam e delimitam os objetivos aqui perseguidos. Partimos da premissa da existência de uma multissecular tradição de imagens e representações - que não são homogêneas, idênticas, e muito menos exclusivas - formuladas sobre a África e suas populações, ao longo de vários e diversificados contextos espaços-temporais, e que, associam aos africanos um grande número de estigmas e leituras depreciativas, apesar de existirem também os esforços em sentido contrário. Enfim, mesmo que os referenciais mentais elaborados sobre o “continente negro”, pela tradição Ocidental⁴, tenham sofrido bruscas alterações, mutações e apropriações, eles revelam um exercício marcado muitas vezes pelo desprestígio e interdições lançadas sobre aquela região do globo. Talvez, os eventos ocorridos naquela noite, no aeroporto de Luanda, sejam resultados, mesmo que parciais, dessas idéias que circulam sobre a África.

Ao mesmo tempo, não podemos ignorar que de certos contextos e espaços específicos, como aqueles formados no mundo atlântico nos últimos dois séculos, também são enviados sinais bastante nítidos de suas leituras e entendimentos sobre os universos africanos, marcados pelas especificidades e diferenças das relações aí estabelecidas.

Dessa conjuntura de elementos emerge nossa investigação. A presente pesquisa se propõe a tratar dois grandes objetos. O primeiro intento seria o de realizar um mapeamento sobre as representações e idéias circulantes sobre a África e os africanos no imaginário Ocidental, ao longo de uma extensa perspectiva temporal, e, mais especificamente, nos universos mentais de brasileiros e portugueses, nos dois últimos séculos. O segundo, se propõe a analisar a forma como a história da África e os africanos foram abordados nos livros didáticos, produzidos entre

⁴ Parece-nos certo que as imagens que circulavam sobre a África na Antigüidade Clássica não são as mesmas daquelas fabricadas no início da Era Moderna, ou ainda dos conjuntos imaginários que caminham conosco nos dias atuais. Sobrepor esses contextos é uma tarefa que só pode ser definida pela simplificação e implosão das fronteiras histórico-temporais. Porém, não podemos ignorar o fato de que algumas dessas imagens - transformadas pela ação do tempo -, singraram os séculos, se reinventando e se acumulando na perspectiva de classificar e observar aos africanos.

1990 e 2005, também no Brasil e em Portugal. Assim, um, servirá como pano de fundo para o outro, ou como atividade preparatória, e, portanto de grande relevância, para realizamos a análise de maior fôlego a que nos propusemos. No caso, não encontramos outra forma de descrever a proposta intentada, a não ser denominá-la de *diálogos*, tanto entre suas duas partes componentes, como, conseqüentemente, entre seus ingredientes constituintes.

A primeira questão envolve um triplo exercício parcialmente já descrito. Buscaremos, inicialmente, mapear em cinco diferenciados espaços temático-temporais algumas das representações ou imagens formuladas sobre o continente e suas gentes, quase sempre a partir dos filtros visuais ocidentais. Realizamos, portanto, uma incursão por determinados circuitos da Antigüidade Clássica, do Medievo europeu, do início da Era Moderna, do período de implantação e consolidação dos “Impérios Coloniais” em África, e, por fim, do final do século XX (quando tentamos identificar as cenas mais visualizadas sobre o continente nas últimas duas décadas). Em meio a esse conjunto inaugural de leituras tentamos destacar também os esforços de intelectuais e pensadores africanos e afro-americanos, ao longo do século XX, em destruir o velho espelho que refletia uma imagem distorcida e desfocada da África, ao mesmo tempo, em que, se esforçavam por esculpir uma nova arquitetura definidora da africanidade.

Ainda dentro do estudo do campo das representações buscamos delinear, com maior especificidade, as formas imagéticas e conceituas sobre os africanos, e as intensidades com que estas foram construídas, nos universos mentais de brasileiros e portugueses ao longo dos dois últimos séculos, apontando para seus ingredientes, singularidades, ritmos próprios, além das semelhanças (se houverem), nesses dois espaços atlânticos. Lembramos ainda, que as tarefas até aqui propostas não são de todas inéditas, existindo uma importante tradição de investigações e textos que se dedicaram a pensar algumas dessas questões. Essas leituras, associadas, cruzadas ou interpostas, serão nossas condutoras em grande parte desse esforço. No entanto, para completarmos nossas inquirições sobre os imaginários brasileiro e português sobre a África, no que se refere aos últimos anos, vasculhamos as páginas de duas revistas de circulação semanal em ambos os países, em intervalo temporal similar (para a revista *Veja* - 1991-2006-; para a revista *Visão* - 1993-2006), na tentativa de sistematizar ou materializar parte das idéias que circulavam sobre esse objeto histórico, físico e humano⁵. Sabemos da limitação desse exercício e o quanto os meios de comunicação devem ser vistos apenas como mais um dos ingredientes componentes das forças geradoras e perpetuadoras de imagens sobre determinado tema nessas sociedades. Apesar disso, defendemos a iniciativa, pelo menos como um reflexo parcial desses imaginários.

Enfim, feito isso, chegaremos ao objeto que desde o começo do projeto, responsável pelos marcos originais da presente investigação, vem nos perseguindo e estimulando: mapear e

⁵ As revistas foram a *Visão*, para o caso português, e a *Veja*, para o caso brasileiro.

analisar a forma como alguns dos manuais escolares⁶ de História utilizados nas escolas brasileiras e portuguesas, abordaram a História da África e como os africanos foram representados por meio de imagens e textos ao longo dos capítulos em que aparecem.

Temos consciência da abrangência da tarefa proposta. Por isso concentraremos nossos esforços interpretativos nos manuais elaborados entre 1990 e 2005, e voltados para o que no Brasil, correspondiam, no intervalo temporal eleito para investigação, aos quatro últimos anos do Ensino Fundamental (5^a a 8^a série), e, em Portugal, correspondem ao 3^o ciclo do Ensino Básico (7^o ao 9^o ano). As análises irão se concentrar no mapeamento, análise e reflexão dos seguintes aspectos:

a. Verificar a relevância concedida à História da África nos materiais didáticos analisados, reconhecendo se o continente aparece com um tratamento proporcional dado a outras regiões e contextos históricos, levando em consideração que a maior ênfase dos textos poderá se concentrar nas histórias nacionais ou regionais;

b. Analisar as formas como os africanos e a História da África foram representados e tratados por meio de imagens e textos nos manuais escolares em questão, identificando os principais momentos cronológicos e históricos abordados;

c. Observar se as temáticas tratadas e as imagens veiculadas possuem algum papel de manutenção ou desconstrução nas imagens geradas sobre os africanos e observadas em nossas incursões anteriormente realizadas. Enfim, se elas de fato permitem a construção de novos olhares sobre a África, que não encubram seus problemas, mas revelem outras faces do continente e de suas sociedades;

d. Analisar os conteúdos e abordagens realizadas acerca da História da África observando se os mesmos estão adequados às recentes pesquisas do campo da historiografia africana e africanista e se as categorias e conceitos empregados se encontram demarcados por acertos, imprecisões ou generalizações;

No caso, compete esclarecer que, no Brasil, foram observadas 39 coleções de livros didáticos de História, das quais, 22 livros, da 5^a a 8^a séries, receberam um tratamento analítico. Em Portugal foram identificadas 20 coleções de História, sendo que 24 manuais, do 7^o ao 9^o anos de escolaridade, foram eleitos para análise. Entre as coleções brasileiras encontramos oito livros

⁶ Ao longo do trabalho iremos alternar a denominação daquilo que no Brasil comumente se chama de *livro didático* e em Portugal é referido como *manual escolar*. Sabemos da existência de diferentes significados para a idéia de livro e manual. Porém, a partir da apreensão dos usos e sentidos destinados a esses materiais nos dois países em questão, chegamos à conclusão de que eles mais se aproximam e se confundem do que se diferenciam. Portanto, livro didático e manual escolar, aparecem em nosso texto para expressar o mesmo tipo de material empregado nas escolas e salas de aulas no Brasil e em Portugal no recorte temporal eleito para investigação.

que apresentavam capítulos específicos da História da África até o século XIX, e outros dois que trabalhavam com a temática em tópicos extensos. Por isso dedicaremos uma atenção especial a esses textos. No caso português, nenhum livro possuía um capítulo específico acerca do assunto, sendo que, em alguns deles encontramos tópicos extensos (2 a 4 páginas). Já nos outros (a maioria), a abordagem da África se infiltrava e confundia com o tratamento dado a outras temáticas.

Creio que transformar essas indagações discursivas em questões pontuais possa clarificar nossas intenções: Quais são as representações que compõem os imaginários de brasileiros e portugueses quando o assunto é a África e os africanos? Que referências conceituais e imagéticas, professores e estudantes carregam para as salas de aula acerca da trajetória histórica desse continente e de suas sociedades? Qual é o papel e o lugar destinados à África no entendimento da história da humanidade e quais são as representações mais recorrentes veiculadas sobre os africanos nos livros escolares de história para esse grupo de sujeitos tão singulares?

Sabemos que responder a essas perguntas de forma simples e generalizante não é uma saída correta. Sabemos ainda que (em um alerta obrigatório para que nossos apontamentos não deságüem no campo das interpretações superficiais) existem outras imagens para além daquelas citadas como “coletivas” ou “gerais”. Assim como, também existem grupos de indivíduos e parcelas dessas sociedades que construíram ou internalizaram, ao longo de suas trajetórias, leituras diferenciadas acerca da África e dos africanos, atentando para suas complexidades e cosmovisões diversificadas. Apesar disso, e apesar de tentarmos escapar das generalizações, até por que conceder espaço a todas as leituras e visões sobre a África seja algo impossível, fiquemos com o que de fato é geral e coletivo, e, portanto, mesmo que aparentemente, compartilhado pela maioria dos brasileiros e portugueses – em seus espaços específicos. Reservemos às divergências dos olhares o papel de sinalizadores dos caminhos heterogêneos seguidos por essa trajetória de símbolos mentais e imagéticos construídos sobre os africanos.

Não defendemos aqui, como já afirmamos e reafirmamos, a existência de um conjunto homogêneo, atemporal e cristalizado de imagens que circulam sobre eles em alguns espaços atlânticos. Porém, é quase certo que do passado – recente ou multissecular – e do presente, nos chegam exemplos e reflexos de uma série de comportamentos e construções imagéticas que lançam os africanos e seu continente para uma condição, muitas vezes, depreciativa. O tratamento inadequado ou inexistente sobre as trajetórias históricas das suas sociedades ocorre tanto nos meios de comunicação e nas telas do cinema e nos desenhos televisivos, como nas salas de aulas.

Neste caso, para minimizar os descuidos com a história africana é preciso conceder atenção, não apenas para as regiões de onde saíram milhões de indivíduos trazidos pelo tráfico ao Brasil, ou que compunham o “Império Português”. A postura que se espera de docentes e

estudantes envolve a percepção de uma África como um amplo e complexo conjunto de experiências e circuitos históricos, marcados pelas suas incontestáveis condições de palco das ações humanas e pelas profundas relações que foram construídas com aquele continente por meio do mundo Atlântico.

No entanto, para além do simples ato de lembrar o lugar ocupado pela África nas referências mentais de brasileiros e portugueses, procurar-se-á aqui reconstruir a trajetória das representações elaboradas sobre os africanos ao longo dos séculos de contatos entre as sociedades do continente com outros povos. Achamos apropriados também, percorrer um caminho complementar que esclareça e articule o nosso objeto de pesquisa com outros dois pontos: os trabalhos que abordaram a questão das representações sobre a África pelas perspectivas teóricas; e as reflexões acerca dos processos ligados às construções de identidade entre os próprios africanos. Por isso, reservaremos algumas linhas para o entendimento de como a identidade africana foi redesenhada ou apropriada pelos próprios africanos.

Entre justificativas e panoramas

O ofício de historiador ou de professor – não consigo percebê-los tão separados – habilita-nos à compreensão e análise da humanidade em sua trajetória no tempo. Isso não pode ocorrer apenas por adoração às pesquisas ou ao poder de contar histórias. Voltar ao passado apenas por erudição ou curiosidade não é a nossa tarefa. O passado comunica o presente, o presente dialoga com o passado. Só assim nossa árdua função se recobre de significados e de sentidos. Desconfio que os alunos também pensem assim. Se o estudo da História da África, pensado como um dos objetos visitados pelas investigações tuteladas pelos campos das Ciências Humanas e Sociais, é, hoje, tema de importância inquestionável, no caso do tratamento do assunto nos bancos escolares brasileiros e portugueses a questão adquire uma tripla contribuição.

Primeiro: é preciso que docentes, estudantes, autores de manuais escolares, editoras e governantes reconheçam a relevância do estudo da História da África, tanto pelas dinâmicas observadas ao longo de suas múltiplas trajetórias históricas como pelas suas contribuições ao patrimônio histórico da humanidade. Não é assim que fazemos com a Mesopotâmia, a Grécia e a Roma Antigas, ou ainda com o Renascimento Cultural, a Reforma Religiosa e as Revoluções Liberais da Era Moderna.

Segundo: os brasileiros são frutos do encontro ou desencontro de indivíduos oriundos das diversas sociedades ameríndias, européias e africanas. Às redes de intenso comércio que foram estabelecidas no Atlântico Sul, juntam-se os diversos conjuntos humanos que construíram as formas de pensar e de organizar as diversas esferas de seu cotidiano, como na cultura política, nas percepções de estética, nas noções cosmológicas, e assim por diante. Para Portugal ninguém

pode negar o inquestionável papel desempenhado pela África e pelos africanos na montagem do “império ultramarino” português do início da era moderna. Além disso, o entendimento da história de Lisboa durante os séculos XV e XVI está vinculado à presença de milhares de africanos nas estruturas de trabalho e serviços da cidade. Não seria diferente com as relações imperialistas sobre a África dos séculos XIX e XX, assim como, com a intensa imigração de africanos para Portugal, nas últimas três décadas.

Terceiro: a abordagem das novas pesquisas sobre o passado e o presente da África concede instrumentos para alunos, professores e as sociedades como um todo reconstruírem suas referências de identidade e imaginárias, conseguindo retirar dessas histórias elementos que venham valorizar, redefinir ou reafirmá-las, participando da fundamental tarefa de explicar suas múltiplas realidades e identificar seus mecanismos empregados para observar ao Outro. Além disso, a partir do contato com o mundo europeu, a história da África, recebeu quase sempre um papel secundário, daí também a importância de reelaboração dos conceitos históricos sobre a África, no esforço de reformatar imagens e sentidos formulados sobre os africanos.

Enfim, se os espaços atlânticos estão historicamente relacionadas e, se, nos desdobramos para pesquisar e ensinar tantos conteúdos e temas, por que não dedicarmos um espaço efetivo para a África em nossos programas escolares e projetos de pesquisa.

Um último elemento a apontar relaciona-se com o aumento do número de alunos matriculados nas séries relacionadas ao Ensino Fundamental e Básico, respectivamente, correspondente a uma massificação do ensino⁷, reflexo das metas seguidas por esses Estados estabelecidas nos últimos trinta anos. No Brasil, o crescimento do público escolar foi coincidente com o amadurecimento de uma historiografia africanista e das mobilizações sociais e políticas que levaram a promulgação da lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história africana nas escolas, reforçando a perspectiva já impressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de História, de 1998. Em Portugal, o período foi caracterizado, entre outras coisas, pelo aumento dos contingentes populacionais de imigrantes africanos e de seus descendentes, e pela elaboração de leituras mais pontuais sobre a história da África. A partir desse quadro podemos supor que o material didático produzido e utilizado nas escolas por esses países Atlânticos, tenha reforçado seu papel como um instrumento de grande importância para a construção e reconstrução do imaginário elaborado por seus alunos e professores.

Levando em consideração ainda que a situação econômica não seja muito favorável para parte dos habitantes desses espaços atlânticos – no Brasil e Portugal com seus contingentes de desempregados ou trabalhadores mal remunerados, muitos deles afro-descendentes, para o primeiro país, e africanos, para o segundo, podemos supor também que, em muitos casos, o

⁷ Ver, para o Brasil os dados apresentados pelo Ministério da Educação, Censo Escolar 2006 (MEC, 2007). Para Portugal ver, as estatísticas escolares, (GIASE, 2006).

único espaço que possa interferir ou competir com as imagens que circulam diariamente nos meios de informação e na mídia, é a escola, e mais especificamente o trabalho realizado em algumas disciplinas, como a História. Além disso, sabemos que o contato com os conteúdos, inclusive de História, será realizado, quase sempre, por meio dos livros didáticos. Por isso acreditamos ser de grande necessidade um estudo acerca da elaboração desse material e suas possíveis influências na construção de representações e conhecimentos por parte dos alunos.

Estrutura da Tese

Para atingir a sistematização dos temas e assuntos proposta pela pesquisa e, ao mesmo tempo, preservar a coerência do trabalho, optamos por compor um texto com seis capítulos, cada um deles abordando temas-chaves para a melhor definição do objeto, e, para instrumentalização e realização, propriamente dita, de nossas análises.

Nos dois primeiros capítulos, procuramos percorrer dois caminhos fundamentais para instrumentalizar nossos objetivos. No primeiro as intenções concentraram-se no debate historiográfico acerca das representações, contextualizado ou conduzido aqui pela perspectiva da historiografia africanista. A idéia central foi fornecer às temáticas posteriormente abordadas - com a reconstrução da trajetória das representações sobre os africanos - a cobertura ou o amálgama das tendências explicativas teóricas e dos significados das próprias representações. Fazem parte dessa revisão autores como Valentim Mudimbe, Achille Mbembe e Kwame Appiah, entre outros. Neste mesmo capítulo realizamos também uma breve incursão panorâmica sobre como a questão das representações se apresenta, pela ótica de alguns historiadores, no ensino da história no espaço atlântico observado.

No capítulo seguinte, a tentativa foi a de mapear a trajetória das representações elaboradas no Ocidente sobre a África e os africanos, nos cinco recortes anteriormente citados - Antigüidade Clássica, o Medievo europeu, o início da Era Moderna, o período de implantação e consolidação dos "Impérios Coloniais" em África, e o final do século XX, quase sempre em uma abordagem panorâmica. A intenção foi a de identificar as principais formas interpretativas, imagens ou leituras elaboradas sobre o continente e suas populações. Perceber de que maneira esses conjuntos de imagens foram reformatados, desconstruídos e apropriados ao longo dos séculos, é uma tarefa fundamental para o entendimento de como foi possível localizar e inverter a repetição dessas imagens nos manuais escolares.

No terceiro e quarto capítulos nossos esforços giraram em torno da tentativa de reconstruir parte dos imaginários contemporâneos brasileiro e português sobre a África e os africanos. Reconhecer as diferentes trajetórias que cercaram esses países em suas relações com a África é fundamental para especificarmos as singularidades e as semelhanças que marcam seus

repertórios imagéticos e discursivos. Como já havíamos comentado, para além da consulta aos trabalhos de especialistas acerca da questão tentaremos também completar nossa construção desses imaginários a partir das análises de reportagens das revistas *Veja* (brasileira) e *Visão* (portuguesa), que abordaram a África sob os mais diversos prismas.

O quinto capítulo será destinado à reconstrução das trajetórias seguidas pelos estudos africanos nos países investigados nas últimas duas décadas. Observar as motivações, usos, transformações, ausências e permanências da história da África na legislação escolar, nos centros de pesquisa e nos espaços de formação de professores, nestas regiões, parece permitir a identificação das relações entre suas próprias histórias e as diretrizes que conduziram as práticas educacionais. Esse exercício também é revelador das possíveis explicações sobre a maior ou menor relevância concedida à temática nos currículos e manuais escolares de História, ao longo desse tempo. Tentaremos ainda realizar um balanço da produção historiográfica nos dois países sobre a questão do ensino da história africana. Perceber até que ponto os temas aqui levantados foram pensados ou ignorados por outros pesquisadores serviram como elemento de estímulo à nossa pesquisa.

Por fim, no sexto e último capítulo, podemos encontrar o elemento motivador de nossa investigação, a essência do trabalho. Todos os capítulos anteriores serviram como etapas preparatórias para as ações executadas nesta parte final da Tese. No caso, analisaremos os manuais utilizados no Brasil e em Portugal em busca das representações e das abordagens da História da África. As análises ocorreram por país, seguindo alguns recortes temáticos. Preocupamos-nos em apresentar tanto os equívocos cometidos como os acertos encontrados. É evidente que, quanto maior foi a atenção dedicada pelos autores a determinado assunto, maior será o espaço reservado para a análise. É claro também que corremos o risco de muitas vezes nos tornarmos repetitivos. Mas acreditamos seguir a melhor trilha possível para nossas reflexões.

Capítulo 1

A construção dos olhares sobre a África

O debate entre os especialistas e a questão das representações no ensino da História

No concerto sócio-cultural contemporâneo, marcado pelas reinvenções identitárias e pelas dinâmicas da comunicação, o papel ocupado pela África na construção das referências históricas e dos conhecimentos múltiplos que compõem os universos mentais de brasileiros e portugueses parece ainda confinado a um conjunto cristalizado/fossilizado de estereótipos⁸ e informações superficiais. Frutos de sociedades singulares e complexas, apesar dos espaços de intercessão e dos desencontros em suas trajetórias, seus sujeitos históricos acabam por refletir, se não na totalidade, pelo menos em sua grande maioria, as *imagens* da África produzidas e reproduzidas a partir das experiências históricas vivenciadas no decorrer dos séculos XIX e XX.

No entanto, parece-nos plausível afirmar que, a essa carga contemporânea de idéias geradas sobre o continente e sobre os africanos, soma-se outra, de configuração heterogênea e diversificada, que nos chega ao presente, de forma mais ou menos intensa, a partir de uma série de leituras construídas sobre esses objetos em momentos diferentes ao longo dos últimos dois milênios. É claro que, em termos gerais, podemos identificar nesse extenso recorte temporal contextos espaços-temporais diversos entre si, heterogêneos em suas próprias trajetórias e que guardam claras distinções interpretativas reservadas ao exercício de olhar e representar aos africanos. Mesmo que não exista uma linha contínua no tempo ligando essas representações – marcadas pelas especificidades de cada contexto – e, muito menos, tenha sido criado um modelo hegemônico entre elas, é provável que existam intercessões nas perspectivas de se observar à África, ou, ainda, que tenha ocorrido algum tipo de influência direta ou indireta entre seus conceitos, categorias e imagens.

Assim, ao mesmo tempo em que podemos encontrar um conjunto heterogêneo e não exclusivo, nas interpretações construídas pelos ocidentais acerca das práticas culturais, das formas de organização, das estéticas e das *cosmovisões* das sociedades daquele continente, percebemos algumas mensagens similares.

⁸ Em nossas abordagens o significado de estereótipo seguirá a definição trabalhada pelo historiador português José da Silva Horta acerca da representação dos africanos nas literaturas de viagens dos séculos XV e XVI. Neste caso “o estereótipo é a idéia que temos de [algo ou alguém], a imagem que surge espontaneamente, logo que se trata de [um determinado assunto]. É a representação de um objecto (coisas, pessoas, ideais) mais ou menos desligada da sua realidade objectiva, partilhada pelos membros de um grupo social com um certa estabilidade” (Laurence Bardin, *Análise de conteúdo*, apud Horta, 1991: 209-10).

Não podemos esquecer também, que, no último século, vários pesquisadores⁹ se esforçaram na tentativa de desconstruir os argumentos tendenciosos formulados durante a presença colonial européia - como as teses que negavam aos conjuntos societários abaixo do Saara o ingresso na história e que tachavam os africanos de incapazes de construir civilizações complexas e sofisticadas¹⁰. Em direção paralela a essa, ainda no mesmo período, ocorreu um debate bastante complexo entre historiadores, filósofos e antropólogos que se dedicaram a repensar o papel de suas sociedades na trajetória histórica da humanidade e a própria definição das identidades africanas¹¹, causando uma verdadeira revolução na maneira de se observar ao continente.

Por fim, compete especificar de qual África falamos. É claro que, pela própria temática abordada pela pesquisa, existe uma tendência de nos aproximarmos da chamada “África de língua portuguesa”, em detrimento de outros espaços e contextos africanos. De fato, isso irá ocorrer, pelo menos como um forte indício, nos trechos da tese que se debruçarão sobre a leitura dos universos mentais portugueses construídos sobre as regiões que foram integradas ao “Império Colonial” português. No entanto, não podemos deixar escapar um elemento central nas relações imaginárias construídas sobre os universos africanos. Se, para especialistas e investigadores contemporâneos, existe um forte ingrediente definidor da heterogeneidade e da diversidade no continente - nas esferas históricas, filosóficas, culturais, políticas - para um número significativo de observadores, do presente e do passado, ela não passava, muitas vezes, de um espaço amorfo e homogeneizado¹².

E, mais do que isso, entre aqueles que buscaram demarcar as diferenças internas ao continente, poucas vezes chegou-se a um consenso absoluto sobre quais critérios e modelos empregar. Por exemplo, para determinados observadores, ela foi pensada a partir das heranças coloniais européias - África Anglófona, Francófona e Lusófona. Para outros, sua divisão seguiria um referencial religioso - África islâmica, cristã ou das Religiões Tradicionais. Outro critério

⁹ Entre os vários intelectuais que poderíamos associar à perspectiva de defesa e do reconhecimento da África como um indispensável objeto das investigações históricas podemos citar alguns dos nomes mais conhecidos entre os estudiosos do continente: Ki-Zerbo (1982); Diop (1987); M'Bokolo (2003); Birmingham (1992); Curtin (1982); Fage (1982 e 1995); Davidson (1974 e 1981), Miller (1995), entre vários outros.

¹⁰ Não argumentamos aqui no sentido de reafirmar a existência de múltiplas e complexas civilizações, sociedades e formações políticas em África antes da presença européias do século XIX. Isso nos parece óbvio e inquestionável. O cerne do problema é lembrar a incapacidade ou “distrofia” visual das perspectivas eurocêntricas de olhar o *Outro* e a recorrência em interditar suas fórmulas de organização e construção de mundo. Ou seja, independente de ter conhecido grandes ou pequenas civilizações, formações políticas complexas e extensas, o que incomoda ainda é desconsiderar, desclassificar ou rebaixar as estruturas políticas, os padrões societários, as cosmovisões, as práticas culturais de outras sociedades apenas por elas diferirem daquela comungada pelo universo do observador.

¹¹ Acerca desse objeto existe um intenso e heterogêneo debate, que será apenas parcialmente apresentado aqui. Entre outros autores que se dedicaram à questão ver os seguintes trabalhos: Appiah (1997, 1997 (a) e 2000); Mudimbe (1988 e 1994); Mbembe (2001); Gilroy (2001).

¹² Acerca do tema, ver os trabalhos do antropólogo Wilson Trajano Filho, Trajano Filho (2004 a: 25) e (2005:4).

empregado foi a tentativa de agrupar, dentro de extensas regiões ou áreas, as sociedades que teriam alguns ingredientes ou características que pudessem ser pensadas em conjunto – África do Norte, Ocidental, Central, Austral, Oriental. Por fim, ela também foi dividida em dois grandes conjuntos - a África acima do Saara (Branca) e a África abaixo do Saara (Negra)¹³.

No entanto, seja qual for o critério empregado, esses espaços só passaram a existir no imaginário ocidental¹⁴ a partir do século XV, mesmo que antecedido pela percepção de que ali habitava uma “humanidade diferente” ou um grupo de “gentes negras” que tinham sua condição humana questionada. Parece-nos difícil, portanto, adotar apenas o referencial geográfico, religioso, cultural, lingüístico ou de ascendência negro-africana para definir as regiões ou áreas africanas, já que esses ingredientes aparecem de forma incompleta, sendo necessário uma associação entre os mesmos para encontramos uma definição mais acertada. Apesar disso, na busca de uma aproximação com o nosso objeto de estudo, e seguindo a escolha de grande parte da historiografia ou dos manuais escolares, nosso foco concentrou-se na tentativa de mapear e classificar os olhares direcionados sobre a região habitada por populações negro-africanas, chamada por alguns de “África Negra”, e, por outros, de “África subsaariana”. Como definição complementar não iremos ignorar algumas outras definições que percebiam (em) o continente como um espaço amorfo e homogêneo. Para ser mais claro, apenas como um rótulo ou termo ao qual se associam imagens e idéias: a “África”.

Dessa forma concentraremos nossos olhares também na construção de uma percepção mais geral de África que, formulada pelas perspectivas de leitores de fora e de dentro do continente, acabou por fabricar uma espécie de manto comum de referências, quando os assuntos tratados eram suas histórias e suas características. É óbvio, que não somos adeptos dessa leitura, mas é ela que participa, com contundência, da fabricação de um grande número de imagens geradas sobre a África e os africanos, nos espaços atlânticos aqui investigados. Ou seja, a “África”, entendida como um conjunto sócio-geográfico-temporal de observação e análise será tratado aqui com os cuidados definidores do ofício do historiador. Porém, sua construção como objeto de estudo levará em consideração as definições formuladas sobre o continente de forma mais ampla e geral pelos olhares leigos.

Enfim, independente de qual conjunto de representações estejamos falando, nos parece que, um dos resultados de maior impacto de suas manipulações, tenha sido o de lançar as populações e características histórico-culturais africanas para uma condição de importância secundária na trajetória histórica da humanidade. Deixemos claro que não ignoramos as exceções espelhadas por alguns escritos deixados por europeus, americanos, árabes ou africanos que

¹³ Sobre algumas dessas configurações ver, Costa e Silva (1996: 17).

¹⁴ Para o imaginário islâmico, as relações com a África subsaariana e da costa oriental africana são mais remotas, atingindo um período que se estende do século VII ao X.

discordavam da perspectiva pessimista e taxativa sobre as populações encontradas em África¹⁵, mas parecem existir sombras - de múltiplas formas e tamanhos - recobrando grande parte das imagens elaboradas sobre o continente e suas populações.

Como a temática central da pesquisa envolve o estudo das representações elaboradas sobre os africanos e a análise de como a História da África foi tratada pelos livros didáticos brasileiros e portugueses acreditamos que, observar apenas o conjunto de referências e imagens que circulam atualmente acerca da África, não seja uma tarefa suficiente. Assim, no decorrer de nosso trabalho também nos esforçaremos em identificar algumas das imagens da África e dos africanos empregadas para desenhar as fronteiras entre a “africanidade” e o resto da humanidade, encontradas nos diferentes repertórios mentais ocidentais, formatados em um longo recorte temporal que se estende da Antigüidade Clássica ao século XX. Para isso, procuraremos especificar as trajetórias contemporâneas das representações dos africanos nos imaginários brasileiros e portugueses dos últimos dois séculos.

Dessa forma, no quadro definidor das representações elaboradas sobre o continente e suas regiões, buscaremos o entendimento, no próximo capítulo, das imagens construídas sobre a África pensada nesse sentido homogeneizado. Já no capítulo 3, que abordará a construção da idéia de África e dos africanos no universo mental português dos últimos dois séculos, para além de referência geral sobre o continente, as atenções se voltarão também para as imagens elaboradas sobre os espaços africanos ocupados por Portugal. E, no capítulo 4, o alvo será a construção da idéia de África no Brasil.

No entanto, antes de reconstruirmos esses conjuntos de imagens e discursos - tarefas de nossos próximos capítulos - faremos uma introdução à questão, percorrendo algumas das múltiplas definições e opções teóricas e metodológicas emprestadas às *representações*, pensadas como um objeto ou categoria de análise da História. Neste caso, também não nos afastaremos dos estudos africanos. Elegemos para essa incursão conceitual os apontamentos de um grupo de historiadores e filósofos¹⁶ que se dedicou à análise da fabricação das imagens da África, tanto a partir das lentes construídas por aqueles que observavam aos africanos, como das lentes

¹⁵ Por exemplo, para o período anterior ao século XVI, são conhecidos alguns registros de pensadores ou viajantes que não compartilhavam dessa percepção, pelo menos não para todo o continente. Um dos casos mais citados é o do viajante e historiador árabe Ibn Khaldun que, entre os séculos XIV e XV percorreu o norte africano deixando conceituada obra - *Prolegómenos* - sobre determinadas sociedades da região. Ao mesmo tempo em que questionava as leituras depreciativas elaboradas sobre alguns dos conjuntos socioculturais da área ele afirmava que, ao sul do Sudão, não haveria civilização e os seres de lá deveriam ser mais parecidos com “animais mudos de que com humanos dotados de razão” (Coquery-Vidrovitch, 2004: 753). Para os últimos dois séculos os exemplos são ainda mais substantivos (ver Fage, 1981: 46-58). De qualquer forma é possível perceber, em um grande número de relatos e escritos gerados sobre os africanos ao longo da trajetória enfocada, um forte sentido de ambigüidade, já que, ao mesmo tempo em que desqualificavam aos africanos eles elogiavam determinadas características das sociedades observadas. O próximo capítulo, em parte tratará desse assunto.

¹⁶ Entre os vários pesquisadores que se debruçaram sobre as questões acerca das representações elaboradas sobre ou pelos africanos podemos citar os seguintes autores: Kwame Appiah, Achille Mbembe, Valentim Mudimbe, Alfredo Margarido, Isabel Castro Henriques, Frantz Fanon e José da Silva Horta.

construídas pelos próprios africanos para se observarem. Três momentos servirão aqui como balizas de nossas reflexões. O primeiro recorte envolverá as abordagens realizadas sobre as construções da África no imaginário¹⁷ da Antigüidade Clássica, e que foram objeto de análise, entre outros estudiosos, do filósofo africano Valetim Mudimbe (1994) e do antropólogo Klaas Woortmann (1997 e 2000). O segundo associa-se aos encontros entre europeus e africanos na formação do mundo Atlântico, no início da modernidade. Mudimbe também guiará nossos passos acerca desse período (1988 e 1994). E o terceiro grupo, envolve o debate das influências das correntes raciológicas contemporâneas e das próprias reinvenções das identidades africanas forjadas pelos “ferreiros, artesãos e usuários” africanos no intuito de reconstruir o “tecido” de representações que recaí sobre o continente. Apoiar-nos-emos neste caso nos apontamentos do também filósofo anglo-africano Kwame Appiah (1997 e 2000) e do historiador africano Achille Mbembe (2001).

Ou seja, seguimos na direção que nos levará ao reconhecimento das imagens fabricadas sobre os africanos, só que com incursões bem definidas em termos temporais, espaciais ou conceituais, e, inicialmente, buscando elaborar uma espécie de leitura panorâmica sobre o tratamento concedido às representações enquanto categoria histórica.

Nesse caso, mesmo que nossa análise não inclua a observação de como essas imagens ou representações foram apropriadas ou rejeitadas por seus leitores, para nossos objetivos – pouco ambiciosos talvez – tal empreendimento se torna fundamental. Ao mesmo tempo, na parte final do capítulo tentaremos estabelecer um diálogo entre as categorias e as práticas ligadas ao estudo das representações com o nosso objeto principal, ou seja, a abordagem da História da África nos manuais escolares. Assim reservamos algum espaço para o entendimento elaborado sobre o uso da categoria *representações* ou dos olhares lançados sobre o Outro por alguns especialistas no ensino da História ou por historiadores preocupados em observar as ressonâncias ou impactos das representações no imaginário coletivo, compartilhado inclusive nos bancos escolares.

¹⁷ O debate acerca dos significados, sentidos e usos do conceito de *imaginário* é extenso e extremamente rico. No entanto, em poucos casos encontramos uma definição, ao mesmo tempo tão sintética e envolvente, como no texto de Evelyn Patlagean, presente na coletânea organizada por Jacques Le Goff, *A História Nova*. Para a historiadora, “o domínio do imaginário é constituído pelo conjunto das representações que exorbitam do limite colocado pelas constatações da experiência e pelos encadeamentos dedutivos que estas autorizam. Isto é, cada cultura, portanto, cada sociedade, e até mesmo cada nível de uma sociedade complexa, tem seu imaginário. Em outras palavras, o limite entre o real e o imaginário revela-se variável, enquanto o território atravessado por esse limite permanece, ao contrário, sempre e por toda parte idêntico, já que nada mais é senão o campo inteiro da experiência humana, do mais coletivamente social ao mais intimamente pessoal (...)” (Patlagean, 1998: 291). Outra definição esclarecedora para o emprego da idéia é a apresentada pela historiadora Sandra Jatahy Pesavento, para a qual a “representação (...) é tradução mental de uma realidade exterior percebida e liga-se ao processo de abstração. O imaginário faz parte de um campo de representação e, como expressão do pensamento, se manifesta por imagens e discursos que pretendem dar uma definição da realidade. Mas imagens e discursos sobre o real não são exatamente o real ou, em outras palavras, não são expressões literais da realidade, como um fiel espelho. (...) Enquanto representação do real, o imaginário é sempre referência a um “outro” ausente. O imaginário enuncia, se reporta e evoca outra coisa não explícita e não presente” (Pesavento, 1995: 15).

1.1 As representações entre diálogos: a fala dos especialistas em torno de um conceito

As dificuldades em compreender as diferentes realidades, estruturas, práticas culturais e cosmologias africanas e as tentativas em decifrar os mecanismos mentais utilizados na elaboração de imagens (iconográficas ou literárias¹⁸) sobre a África subsaariana¹⁹ e suas populações, constituem um dos assuntos de grande interesse para os especialistas na história africana. A relevância concedida à temática não se justifica apenas pela tentativa de minimizar os efeitos das percepções etnocêntricas/eurocêntricas nos debates acerca da história do continente. Nossa iniciativa visa perceber também quais foram os efeitos contextuais dessas “leituras” sobre a África²⁰, nos mais diversos espaços temporais e geográficos da trajetória do contato entre os africanos e os Outros, e identificar quais são seus impactos e versões contemporâneas.

Por isso, consideramos de fundamental importância apresentar parte do profundo debate e das múltiplas experiências explicativas sobre o tema, tanto pelo seu aspecto reflexivo, como pela perspectiva de esclarecer e dominar os conjuntos de elementos comungados e manipulados por todos (homens, mulheres, professores e estudantes do presente) na relação imaginária com a África. Soma-se a esses fatores a busca por uma melhor definição de nosso objeto de estudo – a forma como a história africana foi tratada em manuais escolares brasileiros e portugueses nos últimos quinze anos – e a tentativa de nos aproximarmos teoricamente das definições e entendimentos emprestados por outros historiadores e pensadores sobre a questão. A partir das

¹⁸ Construídas quase sempre a partir dos “olhares” dos viajantes, militares e missionários “estrangeiros” que percorreram o continente africano, entre os séculos IX e o XIX.

¹⁹ A África aqui tratada possui uma ampla dimensão histórica, temporal, espacial e populacional. Mesmo sabendo das implicações e referências mentais contemporâneas sobre o continente – marcadas muitas vezes pela perspectiva que divide a África em dois grandes e heterogêneos universos (a sua parte acima do Saara e a região subsaariana) – e, reconhecendo que há vários conjuntos de imagens normalmente associados às mesmas, não podemos descartar as idéias ou concepções formuladas para definir a África em períodos anteriores e em contextos diferenciados. Está claro que a opção pelo nosso objeto de estudo, nos força a pensar o continente e suas faces históricas, também relacionados aos vários contextos vivenciados ao longo dos clássicos períodos de estudo da História – Pré-História, História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. Como nosso recorte não se concentrará na análise de um objeto específico da história africana abordada nos manuais escolares, mas sim enfocará o tratamento da história geral de África apresentado nesse tipo texto, o nosso entendimento da percepção ou da idéia de África, também seguirá uma perspectiva abrangente, que se estende do surgimento das civilizações antigas no continente – como o Egito, Kush, Meróe e Axum – passando pelos Estados e sociedades estabelecidos no corredor sudanês e na África Ocidental, entre os séculos VII e XVIII, ou ainda da África Central e da costa swahili. Dessa forma a África aqui tratada deve guardar uma plural e multifacetada definição.

²⁰ Lembramos aqui que estamos abordando algumas questões teóricas gerais sobre a África, para depois, no decorrer da tese, enfocarmos especificamente o nosso objeto. Sendo assim, aqueles estudiosos que falam sobre a África como um espaço de reflexão e recorte teórico de maior amplitude, sem especificar suas análises sobre um único conjunto histórico, cultural, geográfico ou social devem ser entendidos como fonte de apoio para nossa perspectiva analítica. Ao mesmo tempo reconhecemos que os estudos realizados pelos historiadores de língua portuguesa acerca da problemática das representações e dos materiais didáticos podem apontar para conclusões diferentes daquelas oriundas dos estudos realizados sobre os países de língua inglesa e francesa. Por exemplo, para o caso do estudo dos manuais escolares na África do Sul, ver Dean (1984).

leituras e reflexões realizadas, nos convencemos que duas premissas deveriam ser adotadas em nossa investigação.

A primeira é a aceitação de que os textos elaborados sobre os africanos – escritos ou imagéticos –, presentes nas mais diversas obras, devam ser pensados como *representações*. Ou seja, são tentativas de reconstruir, interpretar ou reinventar as realidades observadas diretamente ou descritas por terceiros, sempre a partir dos “filtros” culturais, políticos, metafísicos e sociais carregados pelos observadores. Esses filtros, ou estruturas mentais, como destaca o historiador português José Horta²¹, servem como instrumentos de legitimação das ações, reelaboração de valores, ou ainda, como referências para compreender o *Eu* e o *Outro*, construindo interpretações e representações sobre o que sabemos e queremos revelar, ou sobre o que não conhecemos e queremos nos aproximar.

(...) o observador tentará retratar a novidade humana que percepção de modo a que ela passe a fazer sentido, isto é: descodifica-a para si próprio e para os outros membros da sua cultura de origem, aqueles que irão ser os receptores do seu discurso. Esta decodificação é, simultaneamente, uma codificação, pois a mensagem que se transmite é destinada aos membros de uma mesma cultura, segundo um determinado código cultural de que só eles são os detentores (Horta, 1995: 190).

O segundo aspecto nasce dessa primeira idéia e ganha importância pela seguinte questão. Sendo os manuais escolares produtos elaborados a partir de uma complexa realidade educacional, acadêmica, cultural e governamental eles são, em nossa percepção, um dos reflexos mais nítidos dos olhares lançados sobre a África. Suas leituras revelam ao mesmo tempo a percepção dos autores dos livros didáticos, o descaso ou o direcionamento político-ideológico que marcaram as relações entre o continente africano, Brasil e Portugal, nos últimos dois séculos, o tratamento concedido ao tema nos corredores acadêmicos e nos currículos escolares, e, por fim, os estereótipos – positivos ou negativos – que caracterizaram as relações imaginárias com a África. Feita essa breve digressão vejamos como a questão foi pensada por alguns especialistas na temática.

Em uma primeira tentativa de nos aproximarmos desse debate percebemos que, os mecanismos expostos ou formulados nas relações inter-societárias, inter-étnicas e inter-culturais, seguem estratégias embebidas em uma lógica comum, mesmo que multifacetada. Segundo o

²¹ Por parte da historiografia portuguesa podemos destacar os apontamentos de três historiadores sobre a temática: Alfredo Margarido, Isabel Castro Henriques e José da Silva Horta. O historiador português, José da Silva Horta, professor da Universidade de Lisboa, se dedicou a analisar as representações elaboradas sobre os africanos nos textos escritos pelos viajantes europeus que transitaram pela costa da África Ocidental ao longo dos séculos XV e XVI. No entanto, a definição aqui citada refere-se a uma tentativa de reflexão conceitual mais panorâmica realizada pelo historiador, sem se prender necessariamente às observações de um período específico, mas sim ao entendimento da representação como uma categoria histórica.

filósofo anglo-ganes Kwame Appiah²² existem alguns elementos utilizados com frequência pelos mais diversos grupos, espalhados em diferentes temporalidades e espaços, no esforço em definir suas semelhanças e distanciamentos na relação com o Outro²³.

Remontando quase aos escritos humanos mais primitivos, afinal, podemos encontrar opiniões mais ou menos bem articuladas sobre as diferenças entre “nossos iguais” e as pessoas de outras culturas (Appiah, 1997: 30).

Dessa relação de estranhamento *versus* entendimento gerou-se uma postura mais ou menos usual de *filtragem cultural* – ou seja, o uso de um instrumental composto por valores, códigos e categorias comuns à cultura do observador que contaminam ou influenciam o seu *olhar* sobre o observado, e das interações entre os mesmos ao longo do tempo. É certo também que, se esse exercício de interpretar uma outra cultura teve encaminhamentos e conseqüências diversas ao longo dos tempos, alguns de seus resultados se aproximam na perspectiva da exclusão ou inferiorização do Outro/observado, principalmente daqueles que se encontram física ou culturalmente em situação de grande divergência em relação ao *observador*, ou da óbvia discussão de que o Outro assume, muitas vezes, a condição de observador ou se apropria e manipula a condição de observado²⁴.

É claro que o excluir e o estranhar tiveram intensidades e usos diferenciados. Afirmar que os gregos na Antigüidade clássica, os cristãos ou muçulmanos do período correspondente ao medievo europeu ou ainda os cientistas e expedicionários do século XIX utilizavam os mesmos argumentos e procedimentos em relação aos africanos é um instrumento analítico marcado por algumas falhas e imprecisões (Mudimbe, 1988 e 1994 e Coquery-Vidrovitch, 2004: 748-792). Porém, entre as fórmulas mais recorrentes empregadas na construção dos argumentos explicativos sobre as diferenças presentes nas relações entre as sociedades encontramos, quase

²² Professor de Filosofia na *Princeton University*. Consideramos suas reflexões fundamentais para o entendimento das relações estabelecidas entre as identidades africanas e as representações elaboradas sobre as sociedades do continente.

²³ A questão do Outro pode ser entendida inicialmente pela percepção defendida pela historiadora portuguesa Isabel Castro Henriques, segundo a qual, a perspectiva de que “a análise das relações com o Outro, qualquer que ele seja, passa pelo inventário da alteridade. Esta pode ser de dois tipos: ou a alteridade social – que também podemos chamar cultural – ou a alteridade somática. O Outro aparece neste caso como sendo o inverso absoluto do Mesmo pelo que só pode agir-se o repelindo, porque manifestamente perigoso para a integridade daquele que vê e, vendo, classifica e qualifica. Quer isto dizer que o elemento essencial da leitura do Outro reside na maneira etnocêntrica como o Mesmo considera o mundo: este só pode ser compreendido por meio dos valores específicos desse Mesmo” (Henriques, 2004: 36). Uma outra definição também bastante recorrente, aqui apresentada pelas palavras da também historiadora portuguesa Maria Leonor Buescu, é a de que “o Eu e o Outro encontram-se em constante permutabilidade alternando as suas posições, numa gramática de comportamento, entre sujeitos e objecto, envolvendo, no seu limite, um reconhecimento, um encontro consigo próprio. (...) reconhecer, será, portanto, como conhecer, uma acção transitiva mas em sentido reflexo. Ao partir em busca do Outro, o encontro dá-se então consigo mesmo, a partir de sinais de reconhecimento e de reconhecimento do reconhecimento” (Buescu, 1985: 156).

²⁴ Acerca desse debate, ver Appiah (1997: 213-119).

sempre, as referências acerca da aparência física e das práticas culturais. O mais interessante é que tais elementos aparecem, em grande parte das formulações teóricas aqui abordadas, não como condicionantes das características de um grupo, mas sim como reflexos de suas essências, ou resultados de contextos anteriormente existentes envolvendo as condições ambientais, a ascendência sagrada e as diferenças biológicas.

No entanto é difícil afirmar que, no imaginário geral, a lógica não tenha se invertido, e as “aparências” tenham tomado o lugar das “causas de origem” na leitura das características de determinados conjuntos societários. O certo é que a *lente* utilizada para ver o Outro foi construída por pedaços do próprio *espelho* em que o *Eu* se admirava e se identificava²⁵.

Essas doutrinas, como as modernas teorias raciais, muitas vezes depositaram uma ênfase central na aparência física ao definir o “Outro”, bem como na ascendência comum ao explicar por que os grupos de pessoas exibem diferenças em suas atitudes e aptidões (Appiah, 1997: 30).

Se os gregos “(...) identificavam os povos por sua aparência característica, tanto em aspectos biológicos, como a cor da pele, (...) quanto em questões culturais, como os penteados (...)” eles elegiam, na verdade, as suas próprias características, tidas como superiores, em um jogo de reflexos invertidos, para ler os Outros. Tal procedimento de construção da identidade e da alteridade não resultava, obrigatoriamente, em um exercício de ampla e irreversível exclusão e preconceitos, já que “eles respeitavam muitos indivíduos de aparência diferente (em particular quanto à cor da pele) e presumiam, por exemplo, haver adquirido muito de sua cultura do povo de pele mais escura do Egito”. Ao mesmo tempo parece claro que no espelho grego da alteridade a imagem refletida de algumas sociedades era nitidamente negativa e inferior (Appiah, 1997: 30).

Neste caso, para o antropólogo Klaas Woortmann²⁶ tal critério empregado para definir outras sociedades nasceu do esforço dos próprios *helenos* em construir uma percepção de quem eles seriam, ou o que os caracterizaria perante povos diferentes e perante eles mesmos. A fundamentação de tal percepção baseou-se, entre outros aspectos, no “jogo de alteridades (...) com esse Outro radicalmente exótico, tão problemático e necessário quanto o selvagem mítico para a afirmação de uma identidade grega”. Seguindo essa lógica de ver no observado uma imagem invertida do observador, os gregos desenvolveriam uma relação identitária que

²⁵ Ver, também, o esclarecedor artigo de Ali Mazrui, Mazrui (2005). Sua tese central, baseada na leitura das obras de Valentim Mudimbe e Edward Said, é a de que a invenção da África, não pode ser percebida como um exercício sintetizado por uma única conjuntura relacional. Em vários recortes cronológicos e em diversos circuitos de contatos, “idéias da África”, foram sendo elaboradas e reelaboradas, trocando ingredientes ou em completo silêncio formativo, mas contando sempre com a participação das sociedades do continente e de fora dele. Enfim, o que importa reconhecer é que este foi um processo denso e multidirecional, que não pode excluir suas versões autóctones ou estrangeiras (Mazrui, 2005: 68-79).

²⁶ É pesquisador associado do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília.

confundiria a noção de *civilização* (sintetizada pela idéia da organização da vida em cidades governadas pelas leis justas e pela ordem) a sua própria identidade (2000: 19).

Valentin Mudimbe também destacou essa dimensão da invenção de uma identidade grega em relação à África então conhecida. A centralidade da idéia da *urbs* na auto-imagem helênica pareceu conduzir e balizar as definições geradas pelos olhares lançados do Peloponeso para os povos do sul.

The “savage” (*Silvaticus*) is the one living in the bush, in the forest, indeed away from the polis, the urbs; and, by extension, “savage” can designate any marginal being, foreigner, the unknown, whoever is different and who as such becomes the unthinkable, whose symbolic or real presence in the polis or the urbs appears in itself as a cultural event (Mudimbe, 1994: 14).

Nesse caso, restava aos Outros, o lado de fora da fronteira da civilização, ou seja, a *barbárie* ou a *selvageria*, entendidas em uma dimensão antagônica à idéia de *civilização*, e, portanto, opostas ao entendimento da própria identidade grega. De acordo com Appiah, no primeiro caso - o da identificação dos *bárbaros* -, o parâmetro empregado para ilustrar ou representar a idéia do Outro viria da “etimologia popular”, já que para a população grega a linguagem utilizada pelas populações estrangeiras “soava como um contínuo *bar bar (...)*” (1997: 30). No segundo - o da noção de *selvagem* -, como destaca Woortmann, a leitura envolveria tanto a questão da linguagem como dos padrões culturais e de organização social, política ou econômica.

No pensamento grego a noção de selvagem denotava tanto aqueles que não falavam grego, o que chegava a ser equivalente a *não possuir linguagem*, quanto significava *crueldade*. Podia significar também *desconhecimento da agricultura* (ou da noção grega de agricultura, relacionada ao *oikos*) (2000: 18).

Para Appiah, nessa concepção, as diferenças encontradas entre as sociedades, ou seja, as singularidades culturais de cada universo humano seriam atribuídas ao “meio ambiente, deixando em aberto a possibilidade de que seus descendentes se modificassem” com o surgimento de novas condições geográficas (Appiah, 1997: 30). Assim, mesmo que na interpretação dos gregos antigos, os *etíopes*, fossem apresentados como membros de sociedades inferiores e integrados ao universo dos *selvagens*, tal leitura explicava-se tanto pelas concepções centradas na crença da superioridade ou fortaleza civilizacional dos gregos, como pelas características ambientais que circundavam ao Outro. Seria impreciso, portanto, afirmar que a idéia da inferioridade relacionava-se apenas a uma marca física dos *etíopes* (a cor da pele), no nordeste africano, ou dos *citas* (brancos e de cabelos louros), ao norte da Europa (Woortmann, 2000: 23-6). Essas seriam reflexos da primeira e não deveriam ser visualizadas como ingredientes inatos e imutáveis de uma sociedade.

Embora a opinião geral na Grécia pareça ter sido a de que os ‘etíopes’ negros ao sul e os ‘citas’ louros ao norte eram inferiores aos helenos, não havia uma suposição geral de que essa inferioridade fosse incorrigível (...); nas obras dos sofistas pré-socráticos há argumentos no sentido de que é o caráter individual, e não a cor da pele, que determina o valor de uma pessoa (Appiah, 1997: 30).

A historiadora Catherine Coquery-Vidrovitch, confirma tal perspectiva ao observar que o “postulado da superioridade branca”, apesar de possuir uma alargada historicidade, não apresentava no mundo antigo a questão da cor da pele como elemento fundador. Para os gregos a “curiosidade vencia o desprezo”, sendo, o critério eleito para estabelecer as fronteiras entre civilização e barbárie, à condição de ser grego e pertencer a sua terra ou, em contrapartida, de ser percebido como um estrangeiro (204: 748-9).

Deixando a reflexão sobre os textos antigos e nos aproximando das tradições embebidas pelos textos bíblicos, a idéia da ascendência/descendência prevalece como definidor das diferenças existentes entre as características morais e culturais das sociedades. Neste caso, de acordo com Appiah, “o que se considera característico nos povos são menos a aparência e os costumes do que sua relação, através de um ancestral comum, com Deus”. Tanto no Velho como no Novo Testamento, o destino de um povo se encontra traçado a partir do momento em que um ancestral é amaldiçoado ou é abençoado pela Divindade (1997: 31).

Neste caso, os valores ou concepções espirituais serviriam de linha fronteira da relação entre os povos. As interpretações geradas pela cristandade européia acerca das populações não cristãs, incluindo aí as sociedades africanas²⁷, passavam a ser conduzidas por uma regra, em parte, parecida com a anterior: por não comungar de *meus* valores o Outro passa a ser reduzido, e por isso alvo direto de *minhas* ações ou leituras negativas, conversoras ou depreciativas. A diferença aqui encontrada está no fato de que, se as diferenças eram apresentadas no imaginário grego como oriundas das condições climáticas, na lógica judaico-cristã, elas seriam fruto das maldições ou benções divinas, ou seja, novamente não era a cor da pele o condicionante dos valores e estruturas de uma sociedade, mas sim um dos seus sinais.

Quando o profeta Jeremias pergunta “Pode um Etíope modificar sua pele, ou um leopardo, suas manchas?” (Jeremias, cap. 13, v. 23), a sugestão de que a pele escura herdada pelos africanos era algo que eles não podiam alterar não implicava, necessariamente, que a “natureza” dos africanos fosse inalterável em outros aspectos, ou que eles inevitavelmente herdassem traços morais ou intelectuais especiais juntamente com a cor da pele (Appiah, 1997: 31).

²⁷ Tal referência se justifica inclusive pela única exceção apresentada a tal percepção em África, que foi o caso do “Reino” cristão da Etiópia, que ocupou um lugar central no imaginário europeu do final do medievo como um *cosmos* mítico conhecido como “Reino do Prestes João”, símbolo da força cristã em meio aos domínios muçulmanos no nordeste africano.

Um outro exemplo, de como as *filtragens culturais* foram utilizadas para construir as imagens da identidade e da alteridade africanas, é destacado por Mudimbe ao abordar o imaginário elaborado pelos europeus sobre o Outro durante os séculos XVI e XVII. A referência, neste caso, associa-se aos efeitos materiais/imateriais causados pela “descoberta”²⁸ dos novos continentes – a América e a África subsaariana – no imaginário europeu. Era preciso encontrar significados e sentidos para esses espaços terrestres – aparentemente inéditos – e para suas populações. O exotismo se tornaria a regra para o exercício de definir e observar. Já na leitura explicativa acerca das “fronteiras desbravadas” ocorreria uma sobreposição da idéia de que estes seriam universos interditados por simbolizarem o oposto da norma (1994: 1-16), com os postulados que justificavam as ações européias nesses territórios.

Havia, portanto, uma clara dicotomia na forma de se enxergar os Outros (principalmente àqueles vistos em posições claramente antagônicas, como era o caso dos africanos) por meio das lentes construídas, quase sempre, com base em uma estrutura comparativo-depreciativa. Tudo que se afastava da normalidade e das regras vigentes na Europa passava a ser alvo de estranhamento e crítica, ao mesmo tempo de confirmação e reafirmação de suas características e faces.

A África e a América são, evidentemente, corpos exóticos, mas não misteriosos. Isto por que elas transparecem e se auto-revelam como espaços sobre os quais impera toda a versatilidade de desordens, o domínio do mal e a toda poderosa força dos falsos deuses. Estes corpos, assim como a Ásia, passam a ser definidos como espaços de longa distância, separados, ou frequentemente rejeitados, mas através dos quais existem brechas às normas vigentes (Mudimbe, 1994: 10).

Compete lembrar que esse processo em África – ou em qualquer parte em que tenha se estabelecido a relação entre identidade / alteridade - não ocorreu em uma via de mão única – europeus → africanos ou observador → observado. É óbvio que os africanos também elaboraram suas interpretações para o que vivenciavam ao entrar em contato com os europeus (Grinker e Steiner, 1997: 680).

E, se as características culturais que definiam os povos de África foram recodificadas no imaginário europeu com empréstimos de aspectos negativos, depreciativos e de significativa incompreensão, seria correto afirmar que impressões parecidas, talvez mais ou menos taxativas, tenham sido geradas pelos povos africanos em relação aos europeus. E ambos – europeus e africanos – reformataram códigos e reestruturaram suas próprias noções de pertencimento ou estranhamento.

²⁸ Vários relatos apontam para contatos anteriores à data tradicionalmente utilizada para representar a abertura das fronteiras atlânticas africanas pelos europeus no século XV. Sobre o tema ver Mudimbe (1994: 16-19).

A maioria das pessoas de hoje sabe como é difícil avaliar a vida e as pretensões de outras culturas e tradições sem cair presa dos preconceitos decorrentes das perspectivas das nossas. Quando deixamos de avaliar os outros com imparcialidade, torna-se muito improvável receber deles tratamento imparcial. Esse tipo de etnocentrismo, por mais que nos aflija, já não tem como nos surpreender (Appiah, 1997: 22).

Este seria, de acordo com Valentim Mudimbe, um exercício marcado por um “discurso egocêntrico”, que promoveria “explicitamente uma inequívoca vocação cultural de transportar, como em um contraponto, a sua identidade e a sua experiência cultural histórica” para observar “aqueles que estão ocupando umas das margens de seus espaços físicos ou simbólicos” (Mudimbe, 1994: 14). Mais do que isso, o convívio com o Outro não se fomentaria apenas na tentativa de converter valores ou transcender as fronteiras da própria identidade. Muitas vezes, as pressões e apelos do presente histórico incitaram um complacente movimento de manipulação da memória e de transformação das paisagens do passado como um convergir de múltiplas lembranças e discursos reinventados. Esses serviriam, por sua vez, como justificativa de determinadas ações que, se em outros tempos foram irrigadas de sentidos, aos olhares contemporâneos passariam a compor o campo das práticas interditas.

Entre os casos mais categóricos desse comportamento podemos citar a elaboração das justificativas morais – “levar a civilização aos povos primitivos”, ou “levar a fé cristã aos homens pagãos” - para apoiar as intervenções coloniais européias em África dos séculos XIX e XX, ou a escravidão até o século XVIII.

(...) that the Other cannot be but the other side, the negative proposition of oneself that should be mastered in its very contradiction and absolutely converted to the ideals of one's truth. If necessary, history – a memory codified as a lesson about what happened in the past – would function as both justification and a right for such possible violence (Mudimbe, 1994: 14-5).

Assim, as relações dos “olhares” sobre o Outro/Africano e o Outro/Europeu (ou Árabe) estariam impregnadas do “estranhamento”, das dificuldades em emprestar significados e a incapacidade de aceitar as diferenças. Ao mesmo tempo, tal relação foi fundamental para afirmação/reelaboração das próprias identidades nacionais²⁹ – européias e africanas – societárias, étnicas, religiosas e regional-continentais de cada grupo de indivíduos postos em contato.

²⁹ O historiador Patrick Chabal afirmou que “as identidades nacionais européias têm sido definidas, pelo menos desde o século XV, no contexto da percepção do ‘outro’ tal como foi ‘descoberto’”, e que no repensar das identidades européias na era pós-colonial “é bom lembrar quão fundamental tem sido o papel do ‘outro’ na nossa definição de quem somos” (Chabal, 1999: 67). Já no caso dos países africanos podemos apontar, o século XX, como palco para esse debate das identidades nacionais.

Já de um outro debate, montado sobre a formação de uma identidade africana contemporânea³⁰ pode-se apreender algumas importantes reflexões para nosso estudo. Um dos aspectos mais esclarecedores dessas investigações estabeleceu-se em torno de um ponto de confluência crítico acerca da construção dos mecanismos de pertencimento a uma auto-imagem africana comum aos milhares de povos do continente. Grande parte das leituras formuladas sobre a temática apontava para uma gênese identitária que estaria vinculada, entre outros momentos, ao período que se estende do último quartel do século dezenove ao processo histórico que culmina com as independências em África ocorridas na segunda metade do último século. Neste espaço de tempo os africanos teriam se apropriado e reinventado a idéia de *África* e noção de *africano*. Novamente voltamos para o campo das representações.

Um argumento central e em comum às teses³¹ que vêm abordando essa questão está baseado na afirmação de que a identidade *africana* foi inventada ao longo do complexo e denso processo de trocas e relações estabelecidas entre as populações de dentro e de fora do continente nos últimos dois milênios. No entanto, na opinião de alguns pensadores africanos, como Appiah, sua forja, ou melhor, os “ferreiros” que inventaram a imagem e a idéia de *africano*, viam a África de “fora” e utilizaram de “ferramentas” pertencentes aos seus contextos sócio-culturais, como no caso dos europeus e árabes. Apenas a partir do século XIX essa identidade passou a ser incorporada pelas sociedades do continente como sendo uma capa, com formato e tamanho apropriados a sua auto-percepção e auto-definição. Por isso, apesar de hoje a noção de *africanidade* conceder alguma uniformidade aos povos do continente, ela não encobre suas múltiplas especificidades, suas diferentes origens e nem o fato de sua projeção atual ter a clara intervenção e apropriação autóctone africana.

Falar de uma identidade africana no século XIX – se identidade é uma coalescência de estilos de conduta, hábitos de pensamento e padrões de avaliação mutuamente correspondentes (ainda que às vezes conflitantes), em suma, um tipo coerente de psicologia social humana – equivalia a dar a um nada etéreo um local de habitação e um nome (Appiah, 1997: 243).

Uma das idéias mais marcantes por trás desse argumento, caracterizado pela ênfase no processo de invenção e reinvenção de identidades para a África, parece centrar-se em um diálogo

³⁰ Antes da passagem dos europeus pela África, e mesmo durante os séculos de relações estabelecidas entre estes e os “africanos”, não havia uma identidade compartilhada pelos seus habitantes, apesar da nomenclatura já estar presente nas formas como os europeus os tratavam. Esse debate foi iniciado com as teses pan-africanistas dos séculos XIX e XX e com os postulados dos ideólogos da *Negritude* a partir dos anos 1930. Mais recentemente foi retomado pelo crescente corpo de historiadores, filósofos, políticos e pelas próprias sociedades civis africanas. Não podemos ignorar também que até o final do século XVIII e início do XIX não havia uma nomenclatura única para se referir aos povos do continente, e muito menos havia algum elemento de identidade comungada por todos os “africanos”, ver Mbembe (2001), Mudimbe (1988 e 1994) e Appiah (1997).

³¹ Ver Mudimbe (1988 e 1994).

consciente, ou em uma espécie de resposta direta às perspectivas eurocêntricas e racistas dos séculos XIX e XX, nas quais os povos negro-africanos eram entendidos como membros de sociedades a-históricas, homogêneas e primitivas. Dessa forma, em um primeiro momento, o esforço maior dos intelectuais que assumiram a tarefa de repensar o *ethos* africano deveria concentrar-se na iniciativa de afirmar as suas sociedades e ao mundo que o continente possuía singularidades formativas e complexas dinâmicas culturais, quase nunca reconhecidas pelos olhares europeus. Ou ainda, como constata Appiah, pela simples percepção da intensa diversidade de experiências históricas encontradas em África.

Se nos fosse possível viajar pelas muitas culturas da África naqueles anos [anteriores ao século XIX] – desde os pequenos grupos de caçadores-coletores bosquímanos, com seus instrumentos da Idade da Pedra, até os reinos haussás, ricos em metais trabalhados -, teríamos sentido, em cada lugar, impulsos, idéias e formas de vida profundamente diferentes (Idem: 243).

As explicações acerca dessa recente invenção/apropriação de uma identidade comum apontam para o fato de que, tanto na sua elaboração externa, como na formatação interna, as versões sobre o que definiria os africanos perante o mundo terem sido influenciadas pelas perspectivas conceituais européias e pelas fórmulas de auto-percepção africanas. Parece-nos óbvio que tal exercício não foi resultado do esforço de um único grupo de intelectuais, ou que tenha desembocado em uma única definição identitária, ou, ainda, que tenha sido um simples empréstimo de definições não africanas. Porém, não se deve ignorar o diálogo que foi estabelecido, nesse caso, com as repulsas e as apropriações de idéias que vieram de fora da África e que somente nas últimas décadas passaram por uma crítica mais pontual.

De qualquer forma, os sentidos e os significados de *africano* e de *África* mudaram substancialmente, ou como preferem alguns, passaram por um processo de (re)elaboração - no campo das práticas concretas e cotidianas -, seguido de uma inversão/negação - no campo das ideologias e teorias explicativas -, e, por fim, foram marcadas por uma complexa redefinição de fronteiras e idéias. Essa última guinada, talvez, ainda em curso, foi gerada por um longo debate com as outras identidades em processo de reestruturação no final do século XX.

Soma-se a esse ingrediente o esforço em identificar os vários reflexos que apareciam nos espelhos que cercavam a África, criando novas imagens dos africanos para o mundo e para os próprios “filhos do continente”, ao mesmo tempo em que preservavam velhos ângulos dos olhares externos. Neste caso, ser *africano* ou encontrar uma definição para a identidade *africana* no início do século XIX, do XX ou do XXI, parece ser uma atividade marcada por antagonismos e paralelismos. Enfim, a identidade africana é fruto de uma estrutura que se originou e ao mesmo tempo em que negava e reagia ao um extenso conjunto de fatores, intercâmbios e práticas inventivas. Vejamos como as representações participam desse jogo de espelhos.

Se pudéssemos elaborar um quadro que sintetizasse o processo de construção da idéia de *África* ele teria, obrigatoriamente, que envolver os seguintes momentos. O extenso diálogo cultural estabelecido com os europeus, americanos e árabes, mantidos na Antigüidade e no período que se estende do século VII (no caso dos árabes) ao século XIX, fruto dos contatos comerciais, políticos e do tráfico de escravos. Já a partir dos oitocentos, os temperos mais picantes seriam a resistência à presença direta das potências européias no continente e a existência do racismo científico, que resultou em *África* no *apartheid*. Do último século, apontaríamos para a formação das identidades africanas – inclusive as nacionais –, a redefinição do lugar e dos valores ocupados pelas sociedades negro-africanas, na trajetória histórica da humanidade, e, por fim, para o despertar lúcido das especificidades e singularidades das realidades africanas que permitiu uma releitura de várias páginas e faces do próprio processo da construção da idéia de *África* e das *africanidades*.

Já vimos que a idéia norteadora para definir a identidade dos povos da *África* até o século XIX – independente das suas causalidades ou do nome concedido às sociedades do continente³² foi o diferencial físico. Se nas explicações sobre as origens das diferenças prevaleciam idéias como das condições climáticas ou da descendência divina, a partir do século XIX, prevaleceu a questão racial, que associava as populações da área – pela origem biológica comum – às esferas menos evoluídas da humanidade. Neste caso, e aí reside uma de suas diferenças, as características físicas, não seriam reflexos de causas externas aos indivíduos, mas sim de suas próprias essências. Ser diferente, e conseqüentemente, inferior seria, portanto, muitas vezes uma condição imutável, pois suas causas eram internas àquelas coletividades.

Se, a centralidade do conceito de “raça” parecia óbvia para as teorias racistas dos séculos XIX e XX que nela se apoiavam para determinar e explicar as diferenças culturais encontradas entre as sociedades humanas, o mesmo ocorreu – com uma lógica invertida – para os adeptos da *negritude* a partir de 1930. Os intelectuais, ideólogos e políticos africanos e afro-americanos da *negritude*, como Léopold Sédar Senghor (1906-2001), Aimé Césaire (1913), Léon Damas (1912-1978) e Frantz Fanon (1925-1961), destacavam em suas teses as qualidades intrínsecas da “raça negra” e denunciavam os efeitos do racismo na construção da identidade africana. Assim, de forma mais ou menos acentuada, o elemento racial foi preservado, só que se utilizando de uma fórmula invertida, para que o pertencimento à “raça” fosse motivo de distinção e veneração (Appiah, 1997: 96).

Achille Mbembe lembra-nos que esse uso invertido de um dos mais controversos e perversos estigmas/instrumentais teóricos utilizados para inferiorizar à *África* sinaliza, mais uma vez, para a aceitação das explicações que apontavam as representações ou os sinais externos das

³² Por exemplo, na Antigüidade os povos negro-africanos eram chamados de etíopes ou povos da *Libya*; já para parte do mundo islâmico eles seriam os sudaneses; e no início do périplo africano do século XV, recebiam a denominação de guinéus.

características físicas e culturais, como sendo resultados de uma força maior, que transcendia a simples relação epidérmica. Para o bem ou para o mal, neste caso, a “raça” explicaria os papéis ocupados por brancos e negros no mundo contemporâneo ou pelos africanos e seus descendentes espalhados pelo mundo.

Acabamos de ver que os discursos africanos dominantes sobre o *self* se desenvolveram dentro de um paradigma racista. Como discursos de inversão, eles retiram suas categorias principais dos mitos a que afirmam se opor, e reproduzem suas dicotomias (a diferença racial entre negro e branco; a confrontação cultural entre povos civilizados e selvagens; a oposição religiosa entre cristãos e pagãos; a convicção de que raça existe e está na base da moralidade e da nacionalidade) (Mbembe, 2001: 185).

Uma crítica ainda mais explícita sobre esse movimento de apropriação das teorias raciais pelos africanos na construção de suas identidades pode ser encontrada no pensamento da antropóloga Mariella Villasante Cervello³³. Sua ênfase concentra-se na incoerência existente entre as concepções e cosmovisões africanas, ou seja, na forma africana de ver e se relacionar com o Outro, e a importação de pressupostos de um “racismo diferencialista – um racismo que apresenta uma entidade humana como distinta” (Cervello, 2004: 825).

Um dos melhores exemplos de adoção, na África, da ideologia racial importada da Europa é sem dúvida o da ideologia da negritude, forjada e desenvolvida por intelectuais africanos (especialmente Léopold Sedar Senghor) e antilhanos (entre os quais Aimé Césaire), durante os anos 1930. Transposta ao campo da política, a negritude continua agindo em nossos dias em países como a Mauritània e o vizinho Senegal. A hipótese que eu queria adiantar aqui é a de que a negritude é uma forma de racismo diferencialista (...), herdado da colonização francesa, e completamente estranho às ideologias da alteridade social e das concepções do outro atuantes entre os povos africanos (Idem).

Porém, apesar das falsidades presentes no uso das categorias raciais, o certo é que, seja pela rejeição à presença européia, seja pela resistência ao racismo e ao *apartheid*, ou ainda, pelo apoio aos movimentos de independência, foram as contribuições ideológicas da *negritude* ou do pan-africanismo³⁴, que possibilitaram a visualização de leituras positivas e compartilhadas de um comum pertencimento à África. O século XX viu surgir assim, a idéia de África, pensada pelos próprios africanos.

Afirmar, em todos estes ensaios, que tal identidade é uma coisa nova; que é produto de uma história da qual esquematizei alguns momentos; e que as bases em que tem

³³ Pesquisadora associada do *Institut de Recherches et d'Études sur le Monde Árabe et Musulman*, na França.

³⁴ Já os teóricos do pan-africanismo, como William E. B. Dubois (1868-1963), Marcus Garvey (1887- 1940) e Cheikh Anta Diop (1923-1986) defendiam, entre outras teses a anterioridade e grandiosidade das civilizações negro-africanas. Suas teses eram de duplo fundo, histórico e ideológico, ficando, portanto, em um campo um tanto distinto aos seguidores da *Negritude*. A temática receberá um enfoque especial no próximo capítulo.

sido predominantemente teorizada até hoje - a raça, uma experiência histórica comum, uma metafísica compartilhada - pressupõem falsidades sérias demais para que ignoremos (Appiah, 1997: 243).

De acordo com Appiah o debate sobre a temática sinaliza para uma clara direção. Se as identidades *africanas*, fabricadas pelos europeus até o século XIX, e (re)elaboradas pelos movimentos ideológicos e pelas próprias sociedades africanas, ao longo dos dois últimos séculos, possuem elementos inventados, incorporados, rejeitados, estranhos ou próximos as suas realidades, eles apenas ganharam funcionalidade com a aceitação por parte de “todos” que de fato eles existem, ou sempre existiram.

O problema é que a identidade grupal só parece funcionar - ou, pelo menos, funcionar melhor - quando é vista por seus membros como natural, como “real”. O pan-africanismo, a solidariedade negra, pode ser uma força importante, com benefícios políticos reais; mas não funciona sem suas mistificações concomitantes (Idem: 244).

No entanto, o filósofo anglo-ganes, é taxativo ao afirmar que a identidade africana, já evidentemente compartilhada sob múltiplas formas pelos povos africanos, apenas vai adquirir a força desejada quando for reformulada a partir das realidades vivenciadas pelos próprios indivíduos e suas coletividades.

Não quero ser mal interpretado. Já somos africanos. E podemos dar numerosos exemplos, extraídos de múltiplos campos, do que significa sermos africanos (...) Ser africano já tem “um certo contexto e um certo sentido”. Mas, como sugere Achebe, esse sentido nem sempre é tal que nos deixe satisfeitos; e essa identidade é de um tipo que devemos continuar a reformular (Appiah, 1997: 246).

Se, por um lado, foi possível aos africanos conviverem e se apropriarem das estruturas explicativas formuladas pelos europeus, em outras situações tal iniciativa se demonstrou inviável. Preservar as categorias européias ou referenciais etnocêntricos, mesmo que (re)significados pelos africanos, nem sempre foi um movimento aceito ou de fato compartilhado.

Poderíamos apontar, portanto, para uma série de momentos e movimentos decisivos para que os povos do continente se apropriassem da identidade *africana*, e em contrapartida, para que a imagem elaborada e comungada pelos ocidentais sobre os africanos começasse a ser reconstruída. Porém, qualquer que tenha sido o caminho seguido parece-nos que essa apropriação ocorreu sempre a partir de um contraditório e fecundo movimento de reconhecimento dos elementos de proximidade entre suas sociedades, do sentido de pertencimento e do reforço as suas diferenças, além é claro da negação, reinvenção e empréstimo das relações estabelecidas com as sociedades e culturas não africanas (Appiah, 1997: 96 e 243).

Achille Mbembe sintetiza tal percepção de forma bastante esclarecedora, apontando para seu caráter dinâmico e complexo, inclusive na ação mental de elaborar ou explicar a invenção de determinadas identidades e a negação de outras. Ou seja, não foi apenas nos campos das práticas ditas cotidianas, do conjunto de fórmulas mentais, dos bens simbólicos, dos padrões da cultura material, das concepções artísticas, dos hábitos alimentares ou das estéticas, que podemos perceber um movimento de entendimento, estranhamento, aceitação ou negação entre os africanos e os Outros. Tal dinâmica também foi perceptível no campo da geração das idéias que explicariam ou fundamentariam a elaboração de uma identidade africana diferenciada daquela já difundida pelos Ocidentais até meados do século XX. Ou para ser mais correto, de “identidades africanas”, que se ajustariam melhor em situações diversas (Mbembe, 2001: 173-5).

Um dos exemplos mais fecundos dessa relação contemporânea de reinvenção da identidade africana pode ser encontrado na obra do jovem psiquiatra Frantz Fanon³⁵. De uma forma geral seus estudos circundam duas temáticas: o entendimento dos impactos das práticas racistas e do domínio colonial no imaginário dos africanos e afro-americanos, inclusive na própria definição de suas identidades; e a análise das responsabilidades do capitalismo europeu e das novas elites africanas sobre as mazelas encontradas em África. Um dado que parece ser central em suas reflexões é a identificação e desconstrução dos critérios utilizados pelos brancos/europeus na elaboração das fronteiras que hierarquizavam os grupos humanos, inferiorizando os negros/africanos ou afro-descendentes. A cor da pele, as características biológicas e os padrões culturais dos africanos seriam marcos de suas identidades inferiores. O reconhecimento da existência desse tipo de imaginário nos anos 1950 e 1960, evidencia a continuidade do já citado conjunto de idéias preconceituosas definidoras das sociedades do continente.

Magia Negra, mentalidade primitiva, animismo, erotismo animal, tudo isto corre para mim. Tudo isto caracteriza povos que não acompanharam a evolução da humanidade. Trata-se, se preferirem, de humanidade aviltada. (...) Era ao mesmo tempo responsável pelo meu corpo, responsável pela minha raça, pelos meus ancestrais. Examinava-me objetivamente, descobri minha negridão, minhas características étnicas, - e perfuraram o meu tímpano a antropofagia, a debilidade mental, o fetichismo, as taras raciais, os negreiros (...) (Fanon, 1983: 193-194).

O desprezo pela cor da pele dos africanos e afro-americanos também se refletia na própria auto-identificação dos membros dessas sociedades. Uma parcela significativa de seus componentes, na busca por uma identidade positiva acabou por estabelecer uma hierarquia que não deveria ser confundida. A idéia de que quanto mais próximos dos brancos estivessem os

³⁵ Fanon, nascido na Ilha de Martinica, na América Central, em 1925, esteve até sua morte, em 1962, ativamente presente na luta de libertação das colônias francesas na África, principalmente da Argélia. Tornou-se um dos principais intelectuais engajados na luta contra o colonialismo europeu e nos esforços de demonstrar seus efeitos nas sociedades africanas e afro-americanas.

negros, menos negros eles seriam, era comungada por muitos indivíduos. Neste sentido, percebe-se que os africanos estariam em desvantagem em relação aos afro-americanos, pois a efetiva presença europeia na África era mais recente do que na América, portanto, a “desafricanização” seria menor.

Conhecemos, infelizmente, ainda hoje, camaradas originários do Dahomé ou do Congo que se dizem Antilhanos. Conhecemos ainda Antilhanos que se envergonham quando são tomados por Senegaleses. É que o Antilhano é mais “evoluído” do que o Negro da África, por estar ele mais próximo do Branco (...) (Fanon, 1983: 24).

Como afirmou o pesquisador indiano Homi Bhabha³⁶, o pensamento de Fanon estaria cercado de uma série mecanismos e princípios nos quais “a identificação (...) é sempre o retorno de uma imagem de identidade que traz a marca da fissura no lugar do Outro de onde ela vem”. Essa relação gerada entre as imagens do colonizado pelo colonizador iria participar intensamente da construção de sua própria auto-imagem (Bhabha, 2003: 76).

Ao analisar algumas dessas perspectivas explicativas da invenção da identidade africana, Mbembe, sinaliza para a idéia de uma relação densa de trocas e apropriações dos múltiplos agentes – sociedades, indivíduos, países, culturas – envolvidos nos sistemas de comunicação estabelecidos entre os africanos e o mundo nos últimos séculos. Ao mesmo tempo, nesse processo inventivo, o esquecimento de alguns elementos foi consciente e intencionalmente empregado para justificar e legitimar o espectro identitário desejado por motivos políticos, ideológicos, culturais, econômicos ou outros para determinado momento vivido. Um caso categórico seria o reforço do papel de vítimas da história ou do silêncio sobre a participação africana no tráfico de escravos pelo Atlântico.

Eles estão inscritos em uma genealogia intelectual baseada em uma identidade territorializada e em uma geografia racializada, em que o mito de uma *polis racial* obscurece o fato de que, se por um lado a capacidade do capitalismo está na origem da tragédia, o fracasso africano em controlar sua própria ânsia predatória e sua própria crueldade também levou à escravidão e à subjugação. Mais fundamentalmente, por trás do sonho da emancipação política e da retórica da autonomia, uma perversa operação foi estabelecida, cujo resultado apenas fortaleceu o *ressentimento* africano e sua neurose de vitimização (Mbembe, 2001:186).

Ou seja, existe um evidente uso da categoria ou do instrumental mental empregado para ver o *Outro* a partir de um conjunto de referências e intenções, assim como de ver ou definir o *Eu*, com um princípio muito parecido. Dessa forma, os *filtros culturais* agem nos dois sentidos, tanto na definição da identidade de um grupo, sociedade, classe, nação, como na definição de quem e o que caracteriza a alteridade. Mas do que isso, em certos processos se torna difícil separar uma

³⁶ Homi Bhabha é um dos mais conceituados estudiosos e teóricos do pós-colonialismo. É professor da Universidade de Harvard.

imagem da outra. Na negação ou na afirmação, o *Eu* e o *Outro*, se tornam conflitantes e harmônicos, complementares e funcionais.

(...) a África enquanto tal existe apenas na base do texto que a constrói com a ficção do *Outro*. Este texto, portanto, combina com o poder estruturante, de tal forma que um eu que reivindique falar por si mesmo, uma voz que seja autêntica, sempre corre o risco de ser condenada a expressar um discurso preestabelecido que mascara o seu próprio, censura-o ou o força à imitação. Em outras palavras, a África só existe na base de uma *biblioteca preexistente* que intervém e se imiscui por toda a parte, mesmo no discurso que afirma refutá-la, a tal ponto que, com relação à tradição e à identidade africanas, hoje é impossível distinguir o “original” da cópia, ou mesmo de um simulacro. O mesmo pode ser dito sobre qualquer projeto que vise desenredar a África do Ocidente (Mbembe, 2001: 186).

A premissa de que as relações estabelecidas na construção do *Outro* e do *Eu*, ocorrem submersas pelas perspectivas e conceitos que cada sociedade carrega, de seus próprios universos e dos universos circundantes, nos induz a defender, mais uma vez, a idéia de que qualquer tentativa de entender uma outra sociedade não passa de um exercício de “reinvenção” de uma dada realidade. Ao mesmo tempo, os encontros e desencontros com o *Outro*, se tornam instrumentos chaves na definição do *Eu*, e das faces que desenham a identidade de um conjunto humano. Trabalhamos, portanto, na esfera das *representações*.

Parece-nos que, por mais fluído e elástico que seja o termo, ele engloba as múltiplas dinâmicas e variáveis que envolvem seu emprego e seus significados. Além do mais, as imagens geradas sobre a alteridade são um dos mais fecundos espelhos definidores da própria sociedade. Olhar para o *Outro* e tentar interpretar, descrever e explicar suas características, é um exercício que reflete quase que diretamente as suas formas de ser e ler o mundo. Isso ocorre pelo fato de que os entendimentos só se concretizam ou ganham sentidos quando se estabelece algum tipo de tradução do que é observado para os padrões sociais, intelectuais e culturais do observador.

Dessa forma, na análise de qualquer documento escrito, iconográfico ou oral (e nestes casos se enquadram também os manuais escolares) não se deve ignorar (obviamente) o fato de que estamos diante de *representações*. Ou seja, os textos históricos sobre a África são elaborados a partir de uma série de referências ou conceitos – que variam ao longo do tempo e dos espaços – compartilhados por aqueles que estiveram em África, pelos que procuram interpretar as notícias de que lá chegavam, pelos pesquisadores da história africana e pelos autores e leitores de livros didáticos.

Em outras palavras, o que produzimos ao tentar explicar, decifrar ou descrever as realidades e comportamentos cotidianos do *Outro* não passa de uma reinvenção desses elementos. Como afirma o historiador português José da Silva Horta, estamos diante de um movimento simultâneo e simbiótico, onde “os valores que subjazem [a representação] cristalizam-se assim em categorias, lugares-comuns e estereótipos, que organizam a cada

momento as representações” e transformam-se em um “código de referência permanente” (Horta, 1991: 209).

1.2 As representações e a questão do Outro no ensino da história africana

Frente ao exposto, parece que, as *representações*, pensadas como elementos integrantes e indissociáveis do mecanismo de estabelecer relações e elaborações identitárias, se apresentam como um importante objeto de reflexão e explicação para os universos abordados pela historiografia africana e africanista³⁷. E, mais do que isso, sendo os próprios livros didáticos entendidos como *representações*, os mesmos guardam uma larga possibilidade de entendimento do contexto no qual foram fabricados - do momento historiográfico vivenciado, das diversas demandas e influências que se apresentaram na elaboração desse tipo de material e de ideologias ou mentalidades circulantes.

O historiador Marc Ferro, em uma das mais citadas leituras acerca das influências dos *mass media* e do ensino na construção de imagens que constroem as referências e valores das sociedades modernas, defende a tese de que os significados que nos são emprestados na infância acerca dos mais diversos assuntos acabam por nos acompanhar e moldar nossas visões sobre os Outros por toda nossa vida.

Ela [a imagem do Outro] marca-nos para o resto da vida. Sobre esta representação, que é também para cada um de nós uma descoberta do mundo, do passado das sociedades, enxertam-se em seguida opiniões, idéias fugazes ou duradouras (...) ao passo que subsistem, indeléveis, os traços das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções. São estes traços que importa conhecer e reencontrar, os nossos, os dos outros (...). Semelhante viagem no espaço é também, naturalmente, uma viagem no tempo. Ela tem a particularidade de refractar imagens movediças do passado. (...) tais imagens mudam à medida que se vão transformando os saberes, as ideologias, à medida que se altera, (...), a função da história (Ferro, 1981: 15).

Em nossa percepção, a idéia de Ferro é válida, mas não podemos deixar de acreditar que o sujeito histórico, alvo do bombardeio dessas imagens e representações se apresenta também na condição ativa de rejeitá-las, modificá-las ou simplesmente absorvê-las de uma outra forma, ou seja, de se apropriar delas. Apesar disso a perspectiva que tenciona revelar as influências das leituras realizadas nos bancos escolares ou pela educação informal é um instrumento extremamente válido na identificação das idéias que fabricamos e internalizamos sobre outras sociedades e objetos históricos.

³⁷ Empregamos esse termo como sinônimo ou nomenclatura para a definição dos pesquisadores que se especializaram na investigação e reflexão sobre temáticas africanas. Sobre esse debate ver, Isabel Castro Henriques, Henriques (1997: 49-55).

Voltando a linha do pensamento de Ferro, poderíamos afirmar, portanto, que ao selecionarem um texto sobre a formação dos Estados Nacionais europeus e ignorarem a formas de organização política em África ou ao utilizarem fotografias dos africanos imersos em seus cotidianos e práticas culturais com “legendas” depreciativas e não respeitando suas singularidades e visões de mundo, os autores estão fazendo uso ou sendo tocados por uma série de elementos dos contextos históricos nos quais estão submersos. Entre eles os mais evidentes seriam suas formações acadêmicas, as convicções ideológicas, o público para quem estão elaborando o material, as limitações de suas formações para tratar todos os assuntos e as pressões do mercado editorial. A historiadora Circe Bittencourt³⁸ lembra que, de certa forma, o manual escolar é o resultado de olhares direcionados e cheios de significados e interpretações, resultando, portanto, em um tipo de representação da história.

O livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca (...) (Bittencourt, 1997 b: 72).

Já, a construção de representações em sala de aula, não se limita, obviamente, às palavras ou textos escritos. Os recursos imagéticos presentes em um livro didático – mapas, figuras, fotografias, pinturas ou desenhos – são também produtos da tentativa de reprodução de certa realidade pelos seus autores. As imagens, além de contribuírem para o processo de ensino-aprendizagem em História, também informam uma maneira dos alunos passarem a olhar os indivíduos ou grupos sociais que convivem com eles, concreta e imaginariamente (Bittencourt, 1997 b: 75). Assim, de acordo com a historiadora Ernesta Zamboni³⁹, a partir das palavras e imagens – significantes – presentes nos livros, os professores e alunos irão se apropriar das representações elaboradas pelos autores ou irão construir seus próprios significados – representações – para os assuntos e objetos tratados.

Com relação à produção do conhecimento em sala de aula, lidamos diretamente com a construção e elaboração de imagens e palavras. Neste aspecto, a compreensão dos sentidos das palavras é de fundamental importância (...) Quando uma palavra adquire determinado significado, pode ser aplicada a outras situações: é a aplicação de um conceito a novas situações concretas, é um tipo de transferência (Zamboni, 1998: 94-5).

O historiador português Luis Vidigal parece comungar de uma leitura muito parecida acerca da questão. Em um revelador estudo realizado sobre as construções do *Outro* em manuais

³⁸ Professora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e autora de significativa obra acerca do Ensino da História.

³⁹ Professora do Departamento de História da Universidade de São Paulo.

escolares utilizados em Portugal durante o período que se estende de 1890 a 1945, ele chama a atenção justamente para os efeitos, quase sempre negativos, das imagens e idéias transmitidas sobre as sociedades americanas e africanas para aqueles que freqüentaram os bancos escolares lusitanos naqueles anos. Preocupado com o aumento da xenofobia e da discriminação na União Européia, e disposto a identificar o lugar concedido ao debate da *alteridade* nos livros e manuais escolares utilizados nas escolas portuguesas, seus apontamentos revelam uma percepção bastante esclarecedora do objeto de estudo de nosso trabalho.

Os livros para crianças surgem como uma das principais fontes de informação, dando-nos imagens, idealizações da criança e do meio social. Os textos e as ilustrações expõem atitudes, vivências codificadas que evoluem e traduzem, por certo, a alteração das condutas sociais dominantes. Encontramo-nos perante textos que, na sua aparente “inocência”, se afirmam como instrumentos de organização social.(...) privilegiando as representações (...) do Outro nos livros para crianças, centramo-nos nesses artifícios que, aparentemente, ambicionam, na sua maior parte, copiar, duplicar a vida, mas que acabam, necessariamente, por purgá-la, simplificá-la e moralizá-la (Vidigal, 1996: 383).

Seria plausível então pensar que, se uma criança africana, afro-descendente, branca, ou de qualquer outra origem, for acostumada a estudar e valorizar apenas ou majoritariamente elementos, valores ou imagens da tradição histórica européia elas irão construir interpretações ou representações influenciadas pelas mesmas. Da mesma forma, se as imagens reproduzidas dos livros didáticos sempre mostrarem os africanos em condições negativas existe uma tendência de uma criança não africana em desvalorizá-los e da criança africana/afro-descendente em sentir-se humilhada ou rejeitar sua identidade⁴⁰.

A imagem enquanto representação do real estabelece identidade, distribui papéis e posições sociais, exprime e impõe crenças comuns, instala modelos formadores, delimita territórios, aponta para os que são amigos e os que se deve combater (Meireles, 1995: 101).

Ainda sobre o trabalho em sala de aula – e a lógica serve para qualquer outro espaço das relações humanas – é certo que as representações podem ser construídas tanto de forma ativa e consciente, como a partir de um comportamento passivo e semi-inconsciente. Ou seja, podemos incorporar/elaborar definições e conceitos sobre um tema a partir de determinada lógica ou visão de mundo espontaneamente ativadas e alimentadas ou como resultado de uma postura mais irrefletida. Ao mesmo tempo, não podemos ignorar que tal leitura pode ser alterada a qualquer momento, dependendo dos reflexos que nos chegam e de nossas intenções.

E é certo também que, mesmo apoiados nas investigações de historiadores, africanistas ou não, para elaborarem seus textos e abordagens, os autores dos manuais escolares devem levar em

⁴⁰ Sobre a temática ver o trabalho de Ana Célia da Silva (1995).

consideração duas realidades: a primeira, é a de que, os professores e alunos que irão utilizar o manual já possuem uma série de imagens e conceitos associados à África e aos africanos; e, segundo, eles vão se apropriar das novas informações ou conteúdos em exercícios mentais que podem levar tanto a potencialização dos estereótipos ou preconceitos, como a desconstrução dos mesmos. Portanto, espera-se desse material um rigor conteudista e de atualização historiográficas obrigatórios.

No que se refere, especificamente, a relação entre o imaginário português sobre os africanos e o ensino da História destacamos aqui algumas de suas marcas mais inquietantes e explícitas em busca de uma breve caracterização, que será retomada com maior amplitude nos próximos capítulos. Segundo a historiadora Isabel Castro Henriques⁴¹ um dos elementos de maior preocupação na abordagem da História da África nos meios escolares portugueses é o fato de que, apesar dos esforços contrários vivenciados nas últimas décadas, o imaginário português, ainda continua impregnado de uma série de estigmas construídos ao longo dos contatos com a África, seja no período ritmado pelo tráfico de escravos, seja naquele conduzido pelo colonialismo. Assim, quando a história da África não está encoberta pelo silêncio, ela aparece nas salas de aula, misturada a um número significativo de mitos e preconceitos. Fundamentalmente sua crítica recai sobre a incapacidade de parte dos historiadores e da sociedade portuguesas em reelaborar suas relações imagéticas e discursivas acerca desse Outro.

A grande constante da historiografia portuguesa reside precisamente na dificuldade de dar ao Outro, particularmente ao africano, uma qualquer autonomia: a história portuguesa estaria assim marcada pela rejeição permanente, por vezes brutal, desta autonomia real ou potencial do Outro. Quase sempre ausente, o africano aparece apenas no discurso português, incerto, carregado de referências negativas que o transformam em selvagem ou em marginal. (...) Esta visão do africano, fortemente enraizada no espaço português através de mitos, de preconceitos, de idéias e de imagens diversas que a historiografia portuguesa ajudou a consolidar, permanece teimosamente em muitos dos seus aspectos (Henriques, 2004: 35).

É bastante provável que a permanência dessas imagens na sociedade portuguesa possa ser entendida por dois motivos maiores: a recente decomposição do Império Ultramarino português e o distanciamento de grande parte da historiografia portuguesa⁴² dos estudos africanos. O primeiro elemento revela a dificuldade em não olhar aos africanos como “selvagens”/“primitivos”/“colonizados”, para passar a percebê-los como angolanos, caboverdianos, saotomenses, guineenses ou moçambicanos, com suas identidades, qualidades e

⁴¹ Professora do Departamento de História da Universidade de Lisboa e autora de vasta obra sobre a história africana.

⁴² Boa parte da historiografia lusitana, não participou do fecundo debate que caracterizou os estudos africanistas dos anos 1950. Até pelo menos o início dos anos 1980, existiu uma espécie de cegueira que contaminou acadêmicos e população e que não permitia ver a África como um espaço vivo, dinâmico e autônomo (Henriques, 2004: 30).

complexidades. O segundo seria a inadequação de uma série de abordagens presentes nas pesquisas históricas ou no ensino da História em Portugal.

Por outras palavras: é urgente uma revisão dos conceitos utilizados pela historiografia, já que eles continuam a orientar, em geral, o estudo da relação com o Outro e o ensino da história, tal como podemos ver nos programas de História do ensino básico e secundário. Não se trata de “actualizar” os conceitos, mas de eliminar a maior parte, substituindo-os por outros, despidos do europocentrismo do passado e elaborados para explicar as diversidades do mundo (Henriques, 2004: 36).

Já no caso brasileiro, a historiadora Hebe Maria Mattos lembra que, se nossas leituras sobre a África e os africanos continuam impregnadas de falsas imagens e estereótipos, isso é resultado da negligência com a qual, durante muito tempo, tratou-se a História da África nas Universidades (pelo menos até o início dos anos 1990), nas legislações educacionais e nos próprios bancos escolares (Mattos, 2003: 131).

Ou seja, reproduzindo tradição fundamente arraigada na historiografia brasileira, mesmo quando a narrativa se estrutura a partir do tema diversidade cultural e conflitos, os povos africanos não são considerados a partir de suas culturas de origem e de seus encontros e desencontros com os europeus e nativos americanos, mas fundamentalmente a partir de seu papel de força de trabalho na sociedade colonial escravista (idem, ibidem: 133).

Ronilda Ribeiro, professora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, defende a tese de que parte dos preconceitos e desacertos imaginários que os brasileiros carregam sobre a África e os africanos vêm nos acompanhando desde a infância, e são frutos das *representações* elaboradas sobre os africanos.

Vamos partir da questão do registro da presença do africano no imaginário brasileiro. Embora dissimulado pelo mito da igualdade racial, no Brasil o preconceito contra africanos e seus descendentes é construído através de um longo e paciente trabalho realizado pela educação formal e informal (Ribeiro, 1996: 168-9).

Sendo reflexos ou sintomas dos descompassos que marcavam, e obviamente, ainda marcam a abordagem da história africana nos espaços formativos, sejam eles as salas de aulas de escolas e universidades, as salas de estar das casas, as salas públicas explicitadas pelas praças e ruas, seria preciso articular uma ação sistematizada para se recriar a África nos imaginários portugueses e brasileiros. Em certa medida, ocorreria nesses momentos/espacos a aproximação consciente ou inconsciente entre as imagens que inundam os meios de comunicação, o cinema e a literatura de matriz europeia acerca das realidades africanas com as teorias que tratavam os africanos como serem inferiores, exóticos e incapazes, encontradas nos mais diversos registros

nos últimos dois mil e quinhentos anos. Sendo assim, somos também herdeiros diretos desses imaginários.

Percorrido esse breve trecho das teorias e reflexões ligadas ao campo das *representações* e das identidades africanas, nos dediquemos agora a nossa segunda tarefa: mapear as inúmeras “idéias” de África construídas ao longo dos séculos, e, dessa forma, elaborar uma síntese das *representações*, propriamente ditas, confeccionadas sobre os africanos e suas sociedades.

Capítulo 2

Os africanos entre representações

A invenção da África no Imaginário Ocidental e o Espelho Africano Despedaçado

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

Ao mesmo tempo, e apesar da certeza de que essas sociedades lusófonas são constituídas por diversificados e multifacetados contextos socioculturais, não se pode negar o fato de que, parcialmente, enquanto membros daquilo que chamamos “mundo ocidental”, eles compartilham também alguns de seus referenciais sobre aquele continente. Dessa forma seria plausível afirmar que certas formas de identificar ao Outro/Africano e à África sejam comungados, convergentes, enfim, semelhantes.

Não podemos esquecer que jornadeamos no campo das representações, que estas não foram homogêneas ao longo do tempo, espelhando apenas uma das faces desse múltiplo espelho de recriação das experiências humanas, e que, por fim, não foram compartilhadas e construídas por todos que com elas tiveram contato. Além disso, esse “tecido” de imagens tem sido cunhado, como nos revela o historiador camaronês Achille Mbembe⁴³, pela associação de diversos elementos históricos, culturais, lingüísticos, estéticos e imaginários (entre uma infinidade de opções) que concedem semelhanças e dessemelhanças internas ao continente, e deste para os outros (Mbembe, 2001: 174-177).

Assim, antes de qualquer esforço para individualizar essas *representações*, não podemos ignorar que elas são resultado da associação das imagens que nos chegam do passado – recente ou/e remoto – com as nossas ações mentais cotidianas contemporâneas. Sendo assim, elas podem

⁴³ Pesquisador na Universidade de *Witwatersrand*, em Johannesburg.

ser sintetizadas pelas interpretações dos efeitos gerados pelas experiências envolvendo o tráfico de africanos escravizados, o colonialismo europeu, o racismo e a situação da África no pós-independência, elaboradas tanto pelas próprias sociedades africanas, como pelas de outras origens.

Essas *representações* se tornam nítidas, por exemplo, quando retratamos a África como um mundo caótico e atrasado, permeado pelos flagelos humanos causados pela fome, pelos conflitos, pelas epidemias, pela corrupção e desorganização, ou ainda quando aceitamos a perspectiva de que as campanhas de solidariedade mundial e a ação das ONG's simbolizam o máximo de esforço ocidental para resgatar o continente de sua "incapacidade auto-gestora". É evidente que, não são todos que bebem desses "bolsões de idéias" para construir suas referências acerca da África, mas, também se torna claro que, o poder de influência que esses mesmos referenciais possuem na formatação de concepções divulgadas e associadas aos africanos, é um dado concreto e inquestionável.

Portanto, nos parece justo destacar com maior atenção alguns momentos ou marcos dessa história das *representações* sobre os africanos, que, mesmo não contemplando todas as possibilidades explicativas levantadas pela temática servirão como pequenos holofotes para iluminar as trilhas percorridas na seqüência dos textos de nosso trabalho ou como justificativas para os debates estabelecidos. Começaremos nosso enfoque com as imagens geradas da África e dos africanos na Antigüidade Clássica; passaremos pelo medievo europeu; seguiremos pelas impressões e construções sobre os africanos no litoral atlântico do continente no início da modernidade; ou ainda, pelos discursos racistas e imperialistas do final do século XIX e início do XX.

Por fim, dedicaremos atenção também às elaborações imagéticas e definidoras da África fabricadas pelos próprios africanos ao longo do século XX e pelas imagens divulgadas do continente no final desse mesmo século. Claro está que, devido ao longuíssimo recorte temporal empregado, não teremos a intenção de promover uma reflexão complexa e intensa acerca da questão, mas somente apresentar ou identificar algumas das principais representações elaboradas sobre os africanos ao longo dos espaços temporais citados. Esta será a tarefa do presente capítulo.

O que queremos demonstrar aqui não é a existência de um movimento simplesmente seqüencial e aglutinador de interpretações e juízos elaborados sobre a África, do qual se poderia esperar apenas uma leitura estanque e desarticulada. Para cada conjunto de *representações* visualizado existe uma síntese heterogênea de valores e imagens, que dialoga (em uma conversa ora cordial, ora tensa) com os elementos presentes nos momentos seguintes e anteriores. Além disso, é preciso enfatizar que o sentido cronológico emprestado a nossa abordagem não deve ser confundido com a perspectiva de que as imagens geradas sobre a África ao longo dos últimos milênios sejam apenas as sobreposições de um contexto sobre o outro, como se fossem uma

seqüência de elementos acumulados de forma cadenciada através dos séculos. Suas construções são dialéticas, multi-direcionais, singulares, e, ao mesmo tempo, pontuadas pelas articulações e múltiplas relações.

Se tal argumento não for convincente ao ponto de justificar a formatação dessa parte do texto, acreditamos então que ela servirá, pelo menos, como uma visão panorâmica sobre a construção dos olhares lançados sobre o continente. Além de possibilitar a vinculação lógica entre as partes da tese, nossa intenção será a de apontar para possíveis fatores explicativos acerca da elaboração das imagens que, mais ou menos modificadas, povoam nossas construções mentais acerca da África e cadenciam a abordagem escolar da temática. Neste caso, observar apenas as referências contemporâneas das relações imagéticas e conceituais entre este continente e o mundo Ocidental não seria acertado. As incursões deverão ir além, na busca dos fatores que em tempos e espaços diferentes contribuíram para a reinvenção da África e dos africanos pelos Outros, fossem eles europeus, árabes ou americanos.

2.1 A África sob os olhares dos antigos: a *Aethiopia* e os *Aethiops*

Alguns dos primeiros relatos elaborados sobre as populações negro-africanas são encontrados em textos escritos no período que se estende do século IX a.C. ao século II da Era Cristã. Parece-nos óbvio sinalizar que a idéia de *África*⁴⁴ que circulou na Antigüidade Clássica – com seus ingredientes humanos, culturais e geográficos – era bastante diferente das identidades construídas contemporaneamente sobre o continente⁴⁵.

Inicialmente, pelo fato de que os textos só fazem menção à região setentrional do continente africano, limitada, a oeste e a sul, pelas imensidões do deserto do Saara, e, ao sudeste, pelas fronteiras imaginárias do Nilo. Ou seja, a parte centro-meridional da África, a área conhecida hoje como subsaariana, não era citada pelos geógrafos e viajantes antigos. E, depois, pelo fato dessas leituras resultarem dos trabalhos de vários escritores, viajantes, historiadores e geógrafos do período, como Homero⁴⁶ (IX a.C.), Heródoto (século V a.C.), Estrabão (século I a.C.), Plínio, o Velho (século I), e Cláudio Ptolomeu (século II), marcados, em sua grande maioria, pelos próprios condicionantes culturais, que embebiam os olhares do período, e pelos mecanismos

⁴⁴ Não falamos apenas da origem e da evolução dos vocábulos utilizados para identificar o continente e suas gentes, mas também dos sentidos emprestados aos termos e as suas atuais dimensões significativas.

⁴⁵ Mesmo que entre as fórmulas simbólicas encontradas para nomear tal região encontremos referências vocabulares próximas da utilizada em nossos dias, as referências imagéticas e conceituais eram bastante diversas das atuais.

⁴⁶ Independentemente das teorias que questionam a existência física de Homero, levamos em consideração o fato de que um texto escrito em seu nome circula há vários séculos e se tornou um dos pilares estruturais de várias correntes interpretativas criadas em torno da tradição grega. Acerca das citações de Homero sobre os *aethiops* ver Mudimbe (1994: 21 e 27).

elaborados por gregos e romanos na observação dos africanos⁴⁷(ver M`Bokolo, 2003; Fage, 1981 e Costa e Silva, 1997). E, se é certo que houve um movimento de trocas e apropriações das imagens e teorias formuladas por esses autores, suas leituras, assim como suas influências, foram muito além da Antigüidade, chegando a tocar vários estudos realizados já no final do medievo europeu.

O filósofo africano Valentin Mudimbe dedicou-se cuidadosamente a observar a maneira como os gregos construíram a idéia de África e como essa leitura foi recentemente apropriada pelos ideólogos africanos na construção de identidades positivas para o continente - seja na denúncia de possíveis preconceitos ou na revelação de leituras marcadas por elogios. Deixando um pouco de lado esses empregos recentes da questão, o certo é que, como discutimos na primeira parte desse texto, os helenos utilizavam dois tipos de lentes para enxergar ao Outro (Mudimbe, 1994: 35-40).

O primeiro era composto por partes de um espelho, no qual o olhar lançado sobre outras realidades ajudava a refletir e a redefinir o próprio Eu. Dessa forma, tudo aquilo que se diferenciava das formas e práticas gregas - na estética, na lingüística, na política, na religião - serviria para redefinir e reafirmar suas qualidades e suas características.

No segundo, prevalecia o ângulo do etnocentrismo, revelado pelo exercício quase taxonômico de identificar o Outro pelas suas características externas e de classificá-lo quase sempre em uma ordem inferior, mesmo que este fosse alvo de algum tipo de admiração e respeito, ou ainda que suas características pudessem resultar em alguma contribuição (passada, presente ou futura) à cultura do observador. Assim, a identidade grega se projetava e se consolidava com o apoio, ao mesmo tempo em que, rejeitava, em parte, a diferença (Mudimbe, 1994: 71-80).

Porém, a rejeição do Outro não se fez acompanhar pela negação do entendimento das diferenças. Se os viajantes gregos admiravam-se e estarreciam-se com o que observavam ou escutavam das narrativas, eles também tiveram a preocupação em encontrar soluções explicativas acerca das essências e dos elementos condicionadores das características das outras sociedades. A busca das origens das diferenças parece ter sido um elemento compartilhado por grande parte dos escritores da Antigüidade. Assim, por mais que menções críticas ou de desqualificação sejam encontradas em suas leituras, elas se encontram balizadas por uma argumentação maior e repetida freqüentemente nas teses do período: as condições ambiental-geográficas seriam a peça-chave explicativa das características físicas e culturais encontradas em uma determinada sociedade.

⁴⁷ É evidente que, o contexto do qual falavam esses escritores estabelecia contingências sobre suas percepções acerca da região e de suas populações. Suas idéias não podem ser confundidas com as que caracterizaram os demais momentos envolvidos nas relações entre os africanos e não africanos. Mesmo assim suas visões são reveladoras para os nossos objetivos. Fora os trabalhos dos citados autores, encontramos várias outras referências: Políbio, séc. II a.C.; Tácito e Plutarco, séc. II.

De acordo com Mudimbe, para os antigos, o atual norte-africano – a principal área retratada do continente – seria dividido em três partes: a *Libya*⁴⁸, o Egito e a *Aethiopia*, e a cada uma caberia, sequencialmente, a nomeação de características e diferenças. A *Libya* seria a região a oeste das fronteiras do Egito e que se estenderia do litoral Mediterrânico até os limites norte das grandes e intermináveis faixas de área do deserto do Saara. O Egito ligava-se às áreas de domínio faraônico, anterior e contemporâneo ao controle romano e o Nilo seria seu eixo maior, sua essência definidora. Nesse caso à *Aethiopia*/Etiópia corresponderia ao sul do Egito. Como afirmava Heródoto, seria a região habitada ao sul do Egito, no extremo do mundo, ou de acordo com Homero, a área limítrofe a ocupada pelos Líbios. Já para Diodoro da Sicília, representaria as terras controladas por Méroe; e para, Estrabão, seria a região habitada nas zonas tórridas. Segundo Mudimbe poder-se-ia afirmar que a esta zona corresponderia, mais ou menos, à África subsaariana (1994: 27).

Existiria também certa indefinição na localização da *aethiopia* pelos geógrafos da Antigüidade. Percebe-se uma pequena distinção entre a delimitação territorial e as células explicativas do que seria a *Aethiopia*, apontando para a possível existência de duas áreas geográficas distintas, equivalentes a cada um dos elementos causais ligados as explicações das diferenças. Ou seja, existiria uma *Aethiopia*, a sudeste, caracterizada pela cor escura da pele de suas populações, e uma outra *Aethiopia*, a sudoeste, que serviria de referência para a região de calor insuportável.

The reference murmurs a singularity: the land or the continent is called Aethiopia because of – and here it is a textual confusion that raises an image – the heat (calore) or the color (colore) of the people living near the sun that burns them. In this perspective, we can thus understand an old distinction between the eastern and western Aethiopia, there are two Ethiopias, one in the east, the second in the west, in Mauretania (Mudimbe, 1994: 26-7).

Independente da localização exata da *Aethiopia* (Etiópia) sabe-se que o termo utilizado para denominar essa região nasceu de uma derivação da palavra grega *Aethiops*, nome que na mitologia greco-romana pertence ao filho do deus *Vulcano*⁴⁹, e que passou a designar aos “homens de pele escura”. Assim sendo, *Aethiopia*, poderia ser traduzida como sendo a “terra ou país dos homens escuros” (Difuila, 1995: 53 e Mudimbe, 1994: 26). De qualquer maneira a fórmula encontrada para designar esta última parte da “África Antiga” seria sintomática das relações imagéticas construídas acerca das populações da região, pois estaria vinculada a duas

⁴⁸ Na mitologia grega *Libya* seria filha de *Epaphus*, ou *Apis* o deus-touro na mitologia egípcia, um dos descendentes de Zeus nascido no Egito. Por sua vez *Libya* teria gerado *Belus* que por sua vez gerou o Egito e a Núbia (ver Goldenberg, 2003: 172).

⁴⁹ O deus *Vulcano* pertence à mitologia romana e corresponde ao deus Hefesto (Hephaistos) da mitologia grega. Filho de Júpiter com Juno era casado com Vênus, sendo o responsável pela metalurgia e pelas artes do domínio do fogo.

idéias: o estranhamento em relação às condições climáticas (o calor excessivo) e às características físicas das populações que ocupavam a região norte-africana (como a cor da pele, a textura dos cabelos e a anatomia facial e corporal).

Ainda na Antigüidade outras fórmulas escritas⁵⁰ foram utilizadas para referir-se à África e as suas populações. Por exemplo, para os romanos, habituados a ver os *Outros* pelas lentes da política, a “África designaria uma de suas províncias e os africanos, os *afri* ou *africani*, seus habitantes”. Assim, uma das possíveis origens do atual termo empregado para denominar ao continente africano referia-se apenas a uma das áreas de domínio romano no mundo e que na percepção grega corresponderia a “terceira parte do mundo ao sul do Mediterrâneo, a Líbia”. A cor da pele de suas populações, diferentemente do caso da *Aethiopia* dos helenos, não participava como elemento central dessa definição. A *Africa* do latim significava a região ensolarada (Mudimbe: 1994: 26). Já de acordo com o historiador africano Joseph Ki-Zerbo, algumas das possibilidades explicativas⁵¹ das origens da palavra África poderiam ser encontradas no termo latino *aprica* (ensolarado), ou ainda, na expressão grega *Apriké* (isento de frio) (1982: 21).

No século V a. C, o viajante e historiador grego Heródoto de Halicarnasso (484 - 425 a.C.), registrou alguns dos mais reveladores relatos coletados acerca dos “etíopes”⁵². Frutos da imaginação fantástica dos gregos ou de apropriações das representações recolhidas de narrativas sobre a região do nordeste africano e sobre suas populações, o certo é que parte de suas leituras sobre a *Aethiopia* contaminaria outros escritos do período. Em sua clássica obra intitulada, *História*, podemos localizar grande parte dos principais mecanismos construídos pelos gregos para observar ao Outro e para reinventar seus próprios reflexos identitários. Assim, as diferenças sinalizadas acerca dos hábitos alimentares, dos costumes políticos, da relação com a natureza e das características físicas de outros povos seriam explicadas a partir da associação com as condições geográfico-climáticas prevaletentes, responsáveis entre outros efeitos pela cor da pele e pelas demais facetas culturais.

⁵⁰ Acerca do tema ver também o artigo de Ali Mazrui, Mazrui (2005).

⁵¹ Para Joseph Ki-Zerbo não existem certezas quando o assunto é a tentativa de identificar “a origem primeira do nome”. Entre várias teorias ele cita as seguintes: “A palavra África teria vindo do nome de um povo (berbere) situado ao sul de Cartago: os *Afrig*. De onde *Afriga* ou *Africa* para designar a região dos *Afrig*. Uma outra etimologia da palavra África é retirada de dois termos fenícios, um dos quais significa espiga, símbolo da fertilidade dessa região, e o outro, *Pharikia*, região das frutas. (...) Outra origem poderia ser a raiz fenícia *faraga*, que exprime a idéia de separação, de diáspora. Enfatizemos que essa mesma raiz é encontrada em certas línguas africanas (bambara). Em Sânscrito e hindi, a raiz *apara* ou *africa* designa o que, no plano geográfico, está situado “depois”, ou seja, o Ocidente. A África é um continente ocidental. Uma tradição histórica retomada por Leão, o Africano, diz que um chefe iemenita chamado *Africus* teria invadido a África do norte no segundo milênio antes da Era Cristã e fundado uma cidade chamada *Afrikyah*. Mas é mais provável que o termo árabe *Afriqiyah* seja a transliteração árabe da palavra África. Chegou-se mesmo a dizer que *Afer* era neto de Abraão e companheiro de Hércules!” (1982: 21).

⁵² Antes do trabalho de Heródoto podemos encontrar referências literárias sobre os *aethiops* nas obras de Homero, *Íliada* e *Odisséia*. Com citações muito mais econômicas, se comparadas à *História*, os etíopes aparecem associados à imagem dos deuses do Olimpo, que se compraziam com a fartura e a hospitalidade encontradas nas terras para além do Egito, além de serem descritos como seres fiéis e piedosos (Homero, *Íliada*, I, 423; XXIII, 206, Apud Mudimbe, 1994: 21).

Em relação à descrição geográfica da região corresponde a *Aethiopia*, percebe-se o esforço do viajante grego em projetar sua localização para as terras ao sul do Egito, na fronteira final do rio Nilo e da própria humanidade. Ao afirmar que a região ocupada pelos etíopes ficava “na direção em que o sul se inclina para o sol poente”, sendo “(...) a mais remota das regiões habitadas”, Heródoto determinava a primeira ruptura com o universo referencial dos gregos: a terra como espectro acolhedor e fomentador dos potenciais civilizatórios de um povo (1988: 185). Isto por que, ao mesmo tempo, ele afirmava que:

(...) no território desses homens o sol é mais quente (...) desde a aurora até a hora de fechar o mercado. Durante essas horas ele é muito mais quente do que ao meio-dia na Hélade, a ponto de as pessoas ficarem dentro d'água nesse período, segundo dizem (Heródoto, 1988: 183).

Essa seria a segunda interdição para que os etíopes fossem aceitos como membros de uma humanidade próxima ou similar àquela da qual, os helenos, se consideravam membros. O calor, a esterilidade do solo, a proximidade de homens e animais, revelariam as essências formativas desse Outro, tão estranho existencialmente, e tão distante geograficamente.

Da localização em zonas tórridas os etíopes herdariam as marcas físicas que os identificavam e que serviriam como sinais para lembrar a todos os porquês de sua atípica condição humana. Heródoto afirmava que “os homens daquelas regiões são negros por causa do calor” e que os “etíopes da Líbia eram entre todos os homens os de cabelos mais crespos” (Idem: 95; 361). Além disso, “o sêmem por eles ejaculado quando se unem às mulheres também não é branco (...), e sim negro como a sua tez (acontece o mesmo com o sêmem dos etíopes)” (Idem: 182).

O estranhamento acerca de certos elementos ligados à aparência física dos etíopes não deve ser interpretado da mesma forma como, por exemplo, os cientistas europeus o fariam quase dois mil e quinhentos anos depois. A cor da pele negra, não era por si só um ingrediente de inferiorização do Outro. Não esqueçamos que os povos Citas do norte da Europa, de cabelos louros, também foram pensados como selvagens ou bárbaros pelos gregos (ver Woortmann, 2000: 13-58). A condição central não era ser branco ou negro, mas sim civilizado ou não. Dessa forma, não é estranho encontrarmos algumas passagens na narrativa de Heródoto na qual ele demonstra certa dose de admiração física aos homens da região, já que eles seriam “de elevada estatura e muito belos e de uma longevidade excepcional” (Heródoto, 1988: 155 e 186).

Os comentários do historiador grego sobre as sociedades encontradas nas terras ao sul do Mar Mediterrâneo e ao sul do território ocupado pelos egípcios não se limitaram, evidentemente, a simples distinção do Outro pela cor da pele ou pelos outros diferenciais físicos. Era preciso reafirmar na suposta inferioridade dos *aethiops* e a superioridade dos gregos.

Heródoto afirmava que os soldados das terras dos faraós “estabelecendo-se na Etiópia, contribuíram para civilizar os etíopes, ensinando-lhes os costumes egípcios” (Heródoto, 1988: 98). A dicotomia entre as formas encontradas em meio aos etíopes e as comungadas pelos helenos ou a incompatibilidade de reflexos das imagens projetadas no espelho grego da identidade humana fica assim evidenciado. Os etíopes seriam inferiores não pela cor da pele, mas sim pelo fato de estarem para além das fronteiras da civilização, e pela impossibilidade de se civilizarem, devido às condições ambientais extremamente hostis em que se encontravam. Por exemplo, ao se referir aos etíopes como trogloditas e desprovidos de uma linguagem humana, o sentido empregado por Heródoto era o de reforçar o antagonismo entre civilização e barbárie. Negar ao Outro o pertencimento ao universo da civilização implicava, diretamente, no exercício de aproximá-lo da condição animal e selvagem. Se a civilização e a linguagem se tornavam as marcas centrais da identidade grega era preciso aproximar o Outro da imagem invertida do espelho helênico.

(...) os trogloditas etíopes são os corredores mais rápidos sobre os quais já ouvimos contar histórias. Esses trogloditas se alimentam de serpentes, de lagartos e de répteis do mesmo gênero; eles não falam uma linguagem parecida com qualquer outra, e emitem gritos agudos como os dos morcegos (Heródoto, 1988: 251).

A antropóloga francesa Katérina Stenou, nos lembra que o sentido de troglodita, emprestado aos etíopes, é o definido pelo historiador romano Plínio, em sua obra *História Natural*. Ou seja, “o troglodita é um homem da caverna, se alimentando de serpentes e ignorante para possuir uma linguagem articulada” (Stenou, 1998:50). O que, no entanto, não deixa de revelar os limitadores e as incapacidades do aparelho observador grego e a tendência em inferiorizar outras sociedades pelas suas características. Por mais que o argumento central da lógica helênica utilizasse a premissa de que as diferenças observadas entre os diversos conjuntos humanos seriam causadas pelas condições climáticas, a ênfase dos textos em demarcar as fronteiras entre o Eu e o Outro, apontavam também, para uma visão de mundo arquitetada na perspectiva hierárquica das sociedades.

Também a percepção da geografia terrestre elaborada pelos helenos conheceu uma de suas primeiras versões escritas na obra de Heródoto. Aí aparecem também algumas das mais repetidas referências espaciais ou climáticas ligadas à *Aethiopia* ou à *Lybia*. No livro IV da *História*, o historiador grego, descreve os feitos da viagem de circunavegação da África empreendida pelos fenícios a mando do faraó Neco II, no século VI a.C. e descreve as fronteiras dos continentes então conhecidos: a Europa recebia em suas descrições um papel de destaque em termos de posicionamento e extensão, ficando a maior parte das terras sob seu domínio. À *Líbia* restava a idéia de estar cercada pelo mar.

Admiro-me, então, daqueles que separaram e dividiram o mundo em Líbia; Ásia e Europa; em verdade, a diferença entre essas três partes não é pequena, pois no sentido longitudinal a Europa se estende ao longo das duas outras partes juntas, e sua largura me parece incomparavelmente maior. Com efeito, nossos conhecimentos a respeito da Líbia evidenciam que ela é totalmente cercada pelo mar, salvo em sua fronteira com a Ásia; tanto quanto podemos saber, o primeiro a fazer essa demonstração foi Necós, rei do Egito (...) (Heródoto, 1988: 211).

Ainda na Antigüidade, as características geográficas da *Aethiopia* passariam a ser utilizadas no estabelecimento de fronteiras físicas e culturais entre o mundo europeu e os universos africanos. Em certa medida, os estudos realizados no século II d.C., pelo geógrafo alexandrino Cláudio Ptolomeu, seriam uma espécie de síntese do imaginário geográfico dos gregos sobre a *Aethiopia* e da delimitação dos cosmos humano, dividido entre a civilização e a barbárie. De acordo com o historiador tunisiano H. Djait, baseando-se em escritos anteriores, Ptolomeu, conseguiu “com sua *Geografia*⁵³ a evolução máxima dos conhecimentos relativos aos contornos da África” (1982: 119).

Apesar de influenciado por alguns aspectos descritos ou argumentos apresentados na obra de Heródoto, Cláudio Ptolomeu acabou por reconstruir as referências do historiador grego acerca da extensão dos três continentes conhecidos. Se antes, a Europa, ocupava um papel de destaque devido a sua dimensão territorial, na obra de Ptolomeu, ela cedia à Ásia a primazia de ser o território mais extenso do mundo então conhecido. No entanto, como afirma a pesquisadora Aparecida Gislene dos Santos, preservava-se a idéia de que a proximidade do Equador teria um efeito devastador na Natureza e que deixaria marcas físicas e culturais indeléveis nos seres que habitavam a região (Santos, 2002: 278-9).

É preciso enfatizar que as obras desses e de outros pensadores da Antigüidade teriam uma influência decisiva na forma de se pensar os africanos durante quase todo o medievo europeu. Idéias como o calor intenso e insuportável, as influências causadas pelo clima nas características físicas das sociedades e a crença que abaixo do Equador somente criaturas animais poderiam sobreviver, teriam uma participação chave nas explicações dos teólogos e geógrafos medievais sobre o continente localizado ao sul da Europa (Santos, 2002: 288). Até o início do século XV, por exemplo, os textos de Ptolomeu seriam uma das principais referências utilizadas pelos cartógrafos medievais em suas construções da arquitetura terrestre, e influenciariam também os navegadores europeus ao determinarem as trajetórias, características e cuidados que deveriam ser tomados na costa africana (pelo menos, para as primeiras décadas daquele século, isso foi uma verdade).

A própria denominação daquelas terras, elaborada por gregos e, posteriormente, por cristãos e árabes, levava em consideração a lógica de ver as demais sociedades pelas imagens

⁵³ Ver reprodução da obra de Cláudio Ptolomeu no Anexo I.

invertidas do Eu, e, portanto, marcadas pelo estranhamento e pela busca das origens das diferenças encontradas.

2.2 Os herdeiros de *Cam*, o imaginário medieval e os espaços físico-celestiais

Transcorridos oitocentos anos de nosso último contato com os escritos antigos, chegamos ao ano mil, espaço concreto/temporal e mítico/espiritual híbrido, no qual as referências sobre os *aethiops* se encontram completamente tangidas pelo imaginário da cristandade. A transposição da geografia de Cláudio Ptolomeu para a Cosmografia Celestial, nascida das interpretações teológicas cristãs, articulava-se à difusão da teoria camita sobre as origens das populações negro-africanas. Mais do que isso, associava-se a essas imagens a idéia de que a cor negra representaria a escuridão bíblica ou a maldade em seu estágio demoníaco. Esse conjunto de crenças acabou por reforçar a posição de desprestígio geográfico e cultural que a tradição grego-romana já havia concedido à África e as suas populações, agora, evidentemente, somando o elemento espiritual.

Vejamos como a arquitetura cosmológica do medievo se apropriou e ocupou o lugar da estrutura lógica grega de “ver” o Outro e de explicar as diferenças observadas. Mesmo que o imaginário elaborado sobre os africanos no período tenha sido marcado pela combinação de alguns ingredientes antigos com outros até então inéditos, em um diálogo dinâmico entre o conhecimento dos espaços físicos com os espaços celestiais, a idéia de África inventada nos séculos de retração das fronteiras européias é, de fato, única.

Se o eixo condutor das relações estabelecidas entre os africanos e os Outros (europeus e árabes) parece ter sido, novamente, o estranhamento, as explicações ou justificativas para elucidar as origens do principal signo da alteridade africana – a cor negra da pele de suas populações – divisaram novas dimensões. Para além dos limites entre a civilização e a barbárie, e entre a condição geográfica e a condição humana, seriam agora visualizadas novas linhas limítrofes inter-relacionais, vinculadas à localização/diferenciação entre o sagrado e o profano, entre divino e o diabólico e entre o humano e o espiritual. Começamos, portanto, com as leituras teológicas sobre os *aethiops*, abordando dois de seus mais recorrentes instrumentos interpretativos: a teoria camita e a associação entre a cor negra e a maldade.

De acordo com o Livro da Gênese, Cam, o mais novo dos filhos de Noé, flagrou seu pai nu e embriagado após uma colheita de uvas, já na era pós-diluviana. Como não poderia ser punido pela sua descompostura, pois era abençoado por Deus, sua imperícia ao profanar a nudez do pai e ao denunciá-la aos irmãos, Jafet e Sem, resultou em um destino de servidão para Canaã, um de seus filhos. Segundo os textos bíblicos este deveria se tornar servo⁵⁴ de Jafet e de Sem.

⁵⁴ Esta, talvez, seja a melhor expressão para o entendimento da condição imposta à Canaã, já que o termo escravo, ou o do qual ele deriva, “*slavus*”, apareceu apenas no medievo europeu, por volta do século XIII (ver Henriques, 2003: 62). Ver, imagem 02, Anexo I.

Os filhos de Noé que saíram da arca eram Sem, Cam e Jafet. Cam era o pai de Canaã. Estes eram os três filhos de Noé. É por eles que foi povoada toda a terra. Noé, que era agricultor, plantou uma vinha. Tendo bebido vinho, embriagou-se, e apareceu nu no meio de sua tenda. Cam, o pai de Canaã, vendo a nudez de seu pai, saiu e foi contá-lo aos seus dois irmãos. Mas, Sem e Jafet, tomando uma capa, puseram-na sobre seus ombros e foram cobrir a nudez de seu pai, andando de costas; e não viram a nudez de seu pai, pois que tinham seus rostos voltados. Quando Noé despertou de sua embriaguez, soube o que lhe tinha feito seu filho mais novo. “Maldito seja Canaã, disse ele; que ele seja o último dos escravos de seus irmãos!” E acrescentou: “Bendito seja o senhor Deus de Sem, e Canaã seja seu escravo! Que Deus dilate a Jafet; e este habite nas tendas de Sem, e Canaã seja seu escravo!” (Gênesis, 9, 18-27).

De acordo com o pesquisador David Goldenberg⁵⁵, na seqüência literal do texto sagrado, encontramos apenas referências à tarefa de povoar ao mundo, delegada às gerações de descendentes dos filhos de Noé (Gênesis, 10, 1-31; Goldenberg, 2003: 168-9). Nada é dito sobre a cor da pele de Cam, Canaã e de seus descendentes. Assim, como nenhuma referência é feita acerca da extensão da pena imposta, para os filhos de Canaã, ou para os filhos dos filhos de Canaã.

Only Canaan, the nonblack ancestor of the Canaanites, was cursed with slavery. Given this scenario, there are two ways that one could, by deft manipulation of the text, link blackness and slavery: either push the curse of slavery back onto a genealogically and etymologically black Ham, or make the biblically enslaved Canaan the ancestor of black Africans (Goldenberg: 2003: 169).

Porém, os efeitos interpretativos da “sentença proferida por Noé” tiveram prolongamentos que, no mundo material e imaginário do medievo, lançaram os africanos para um dos mais nocivos espaços de entendimento do Outro construídos no Ocidente. A queda de Cam, a extensão da maldição aos seus descendentes e a localização das regiões habitadas por estes foram motivos de um intenso debate por parte dos teólogos no medievo.

De acordo com Katérina Stenou podemos encontrar, a partir do século IV, um conjunto de textos escritos por consagrados “doutores” do cristianismo, como São Ambrósio⁵⁶, que se esforçaram em construir um corpo doutrinal para explicar os seguintes elementos: os descendentes de Cam - Cus, Mesraim, Phut e Canaã - teriam ocupado uma vasta região que se estendia do sul da Síria até o norte africano e originado os povos da região - Cus teria gerado os Etíopes; Mesraim os Egípcios; Phut os Trogloditas; e Canaã os *Afri* (africanos)⁵⁷ e os fenícios -;

⁵⁵ Pesquisador da *University of Cape Town*, e professor visitante na *University of Pennsylvania*.

⁵⁶ Santo Ambrósio (340-397) foi bispo de Milão e ficou conhecido pela sua interpretação figurada das Escrituras. Defendia a tese de que caberia expandir a pena aplicada sobre Canaã para Cus e para sua posteridade etíope.

⁵⁷ Para Goldenberg os textos bíblicos apontam apenas três dos filhos de Cam como responsáveis diretos pela ascendência dos africanos de pele negra. Canaã teria sido posteriormente incorporado a tal linhagem

seus descendentes deveriam receber a mesma punição ou carga negativa de seu antepassado, e, assim se transformariam também alvos da maldição Divina lançada contra Canaã⁵⁸. Dessa forma, os primeiros habitantes a ocuparem a África seriam todos descendentes de Cam e consequentemente carregariam as marcas de sua maldição e de seu ato pecaminoso. Estes, portanto, seriam amaldiçoados e recobertos pelo pecado. Parte dessas interpretações foi compartilhada por muçulmanos e judeus (Stenou, 1998: 77-8).

No entanto, como havíamos afirmado anteriormente, um outro movimento imagético/teológico associou-se às interpretações do mito camita bíblico ainda no medievo e tornou-se a partir de então um ingrediente recorrente na construção das representações sobre os *aethiops* no imaginário coletivo europeu: a associação do mal à cor negra. Se, para os antigos, a cor da pele era elemento-chave na identificação da *Aethiopia*, algo parecido voltaria a ocorrer na Idade Média. O diferencial entre essas perspectivas encontrava-se na justificativa elaborada para explicar a origem de tal característica física. Da formulação basicamente geográfica-climático dos gregos – instrumento de certa forma preservado pelos medievais – passou-se a transitar para explicações que tangenciavam o campo do espírito, do sagrado e da moral.

De acordo com as interpretações teológicas, os *aethiops*, seriam negros por motivos que transcendiam à relação com o mundo físico e que ganhavam força e contorno a partir da condensação de uma série de tratados e debates ocorridos ao longo do medievo. Duas idéias, nesse caso, são especiais para o entendimento acerca do tema. A primeira já foi apresentada e é a associação dos africanos à descendência amaldiçoada de Cam. A segunda foi a convergência imaginária de que a ausência de luz, ou seja, as trevas, representariam o espaço espiritual de ascendência diabólica por primazia.

Dessa forma os homens de pele negra – os *aethiops* – passariam a representar a inversão da moralidade cristã, sendo símbolos do pecado e da maldade, ou em uma lógica complementar, seriam negros por serem imorais e pervertidos, pois como vimos anteriormente, o elemento que domina as teorias explicativas acerca das características das sociedades no medievo está associada diretamente à questão das origens, ou melhor, da ascendência.

A pesquisadora Katérina Stenou afirma que tal associação entre característica física e qualidade moral surgiu de uma leitura equivocada dos simbolismos cristãos. Não é a cor negra que deveria representar o *mal*, mas sim a ausência de luz. Ela lembra-nos que neste caso, apesar de existir certa imprecisão conceitual, a associação entre a maldade/devassidão e os africanos passou a ser direta.

explicativa: “*In the Bible Ham is the father of four sons: three (Misrayim/Egypt, Put, Kush) who became the ancestors of various dark-skinned African people, and Canaan*” (2003: 169).

⁵⁸ Podemos encontrar em outros escritos do final do medievo a mesma referência teológica sobre a origem dos africanos, como é o caso de Leon Africano, que afirmava que “(...) *les Africaines de la Terre de Noirs, à preprement parler, ont tous comme origine Cus, fils de Cham, qui fut fils de Noé*” (L’Africain, 1956: 12, apud Stenou, 1998).

La réprobation du noir s'installe durablement dans la symbolique chrétienne à la faveur d'une equivoque: ce n'est pas la couleur que est maudite, mais l'absence de claret. Le noir, symbole de la nuit et des ténèbres, est donc très vite opposé au blanc, symbole du jour et de la lumière. Le texte fondateur de cette symbolique se trouve dans la Première Épître de Jean: «La nouvelle que nous avons apprise de lui et que nous vous annonçons, c'est que Dieu est lumière, et qu'il n'y a point en lui de ténèbres»(Jean 1,5). Dans un commentaire essentiel de ce passage, Origène s'attache au symbolisme de la lumière et de l'ombre: après la Résurrection, écrit-il, les réprouvés seront rejetés dans les ténèbres extérieures; leurs âmes seront lors revêtues de corps obscurs et noirs (Stenou, 1998: 73).

Assim sendo, a fusão da teoria camita com as outras concepções teológicas em voga no medievo, fez com que um dos mais nocivos elementos da composição do olhar europeu sobre os africanos, convergente e representante de toda carga negativa depositada nesse exercício de “decifrar” quem é o Outro, fosse confeccionado: a diabolização ou demonização dos homens e mulheres do continente. Para Stenou parece certo que o “mito” ou a associação da figura dos *aethiops* com o demônio teria ocorrido pela primeira vez no Egito dos primeiros séculos do cristianismo.

L'Ethiopen – c'est-à-dire l'Africain – n'est pas seulement le symbole du pécheur, mais l'incarnation du diable. La genèse de ce mythe est complexe et la symbolique chrétienne paraîte, sur ce point, tributaire de multiples traditions eschatologiques égyptiennes. Ce qui est sûr, c'est que le thème du démon noir apparaît dans l'Égypte chrétienne où les pères du désert luttent, dans leurs visions, contre les Éthiopiens hostiles ou tentateurs qui les tourmentent et, d'autre part, créent le type populaire du démon éthiopien falsificateur, truquant la pesée des âmes au moment du jugement dernier en chargeant le plateau des mauvaises actions (Idem: 74).

De acordo com o historiador Claude Kappler tal prática tornou-se tão recorrente no imaginário europeu que, em grande parte das referências encontradas sobre a África, repetia-se a idéia principal de que ela localizava-se no hemisfério sul, e que este “estaria, de algum modo, “estragado”, corrompido, pois foi nele que Satã se enfiou como ponto final da queda (Kappler, 1994: 32). Em um outro sentido, talvez um claro reflexo das influências dos Antigos no final do medievo, difundiu-se a imagem de que os seres existentes nas regiões abaixo do Equador estariam marcados pelas imperfeições físicas causadas pelas “infernais” condições climáticas. Grande parte da África estaria, assim, dentro das “Zonas Tórridas”, que, devido ao calor e demais condições adversas, não seria acessível, pois seus mares estariam cercados de tantos obstáculos que teriam se tornado inavegáveis (Kappler, 1994: 28). Na realidade, além dos empréstimos da Antigüidade, essa teoria seria reforçada pelas concepções cosmográficas do cristianismo.

A má distribuição do clima acarreta a anomalia, a deformação (e a deformidade), a perversão: estas implicam a feiúra (...) Do clima em que vivem as criaturas terrestres depende a sua conformação; de sua conformação física depende sua conformação moral (...) (Kappler, 1994: 48-9).

A confecção desse tipo de percepção acerca do Outro/africano foi responsável também por uma série de representações imagéticas que conscientemente associaram a cor negra ao Inferno e à queda moral de indivíduos ou de coletividades. Podemos identificar, por exemplo, algumas ilustrações no final da Idade Média, nas quais, o diabo e demônios, aparecem pintados de preto “já que, entre os medievais, Satã é chamado de Cavaleiro Negro e de Grande Negro” (Santos, 2002: 278).

De qualquer forma, parece existir desde então uma dupla associação acerca da questão. Uma de fundo espiritual, já que a ausência de luz, a escuridão e a cor negra se confundem como símbolos da maldade, do medo e do reflexo invertido do bem. A segunda seria de sentido simbiótico, unindo o físico ao sagrado, ou de alguma ordem próxima disso, e representaria a perspectiva de que as altas temperaturas infernais e as elevadas temperaturas reais, imagens já consolidadas no fim do medievo, seriam co-responsáveis tanto pelo escurecimento da pele daqueles condenados ao degredo celestial, e, portanto, de seu ícone maior (o demônio), como daqueles que habitavam as regiões ermas da Terra.

A descrição do Inferno como uma região de calor insuportável e habitado por seres monstruosos de cor escura, como podemos observar em uma clássica pintura do século XVI de autoria anônima, exposta no museu de Arte Antiga de Lisboa⁵⁹, parecia se encaixar perfeitamente sobre a *Aethiopia*, de natureza ou essência física dos gregos, mas agora com um perfil espiritual cunhado no medievo europeu, estigmatizado pelas ondas de terror moral e interpretações teológicas que lançavam os africanos para os espaços caracterizados pela ausência de luz, moral e fé. Além dessa emblemática pintura podemos encontrar outras representações iconográficas que realizam associações diretas entre demônios e a cor negra (ver Stenou, 1998: 74-5).

Já no campo nas representações cartográficas encontramos um novo elemento para reflexão. Se na Antigüidade, a *Aethiopia*, era apresentada como sendo parte das regiões tórridas, localizada nos limiares do mundo físico, na corografia medieval⁶⁰, as impressões espaciais acerca das terras habitadas pelos *aethiops* seriam impregnadas e explicitadas na associação entre as esferas celestiais – o paraíso, o purgatório e o inferno – e os territórios físicos então conhecidos. De acordo com Kappler, apesar da longa duração do período medieval – século V ao XV – “as representações cosmográficas não sofrem nenhuma transformação revolucionária” sendo que “no

⁵⁹ Ver, imagem 03, Anexo I.

⁶⁰ De acordo com a historiadora Isabel Noronha é “a representação em mapa de uma pequena parcela do mundo” (2000: 681).

século XV, as representações mais antigas e sumárias combinam perfeitamente bem com as mais recentes” (1994: 13).

Assim sendo, as cartográficas medievais seguiriam um padrão comum, chamado de T/O. Quase sempre de formato circular, as corografias⁶¹, apresentavam a Europa, a Ásia e a África distribuídas em forma de um T (as terras conhecidas), cercadas pelos oceanos (Kappler, 1994: 14 e 23). Percebe-se também que este formato faz uma clara alusão a um dos símbolos de maior impacto do cristianismo, o Cristo crucificado, fundindo as percepções de um mundo físico com os espaços celestiais.

Uma figura ilustra de modo notável a dupla estrutura do espírito medieval, simultaneamente circular e vertical; é a imagem com a qual a terra foi representada na maioria das vezes. Sua freqüência e seu aspecto particularmente surpreendente deram origem à expressão “*mapas T.O.*”, com a qual é designada. A terra é um círculo no qual se inscreve o T, representação geométrica dos três mares: o Mediterrâneo, designado pela haste do T; o Helesponto e o “*maré indicum*”, que compartilham a barra (...) A cruz serve de eixo para a terra, assim como é eixo do mundo a árvore invisível em torno da qual se enrola a espiral da serpente (...) (Kappler, 1994: 23-4).

As “*cartas*” medievais preocupavam-se mais em representar ao universo fantástico do imaginário cristão, diga-se de passagem, altamente estruturalista, formal e geométrico, do que às dimensões e espaços físicos da Terra, que não são pensados na perspectiva de uma precisão descritiva cartesiana, ainda não existente. De acordo com o historiador Paulo Soares de Deus o “*mapa tinha um conteúdo religioso, mas também um grande teor de informações mundanas. Possuía um caráter polivalente, podendo ser utilizado em aulas sobre as partes do orbe, sobre a história bíblica ou sobre a vida natural dos animais*”⁶² (Deus, 2006: 7).

Nessas representações cosmográficas – que uniam os universos espiritual e material em um ordenamento simbólico-geográfico único, com valores e espaços pré-atribuídos aos seus componentes (Kappler, idem: 14) – espelhava-se a crença⁶³ de que a *Aethiopia*, chamada a partir do final do medievo de *Affrica*, seria apenas um pequeno continente ao norte do Equador, desconhecendo-se quase que por completo a sua região subsaariana. Acerca do Hemisfério Sul da terra, tomado pelas chamadas zonas tórridas, acreditava-se, ou discutia-se, a possibilidade de não ser habitado, e, se o fosse, que tipo de configuração física recairia sobre suas fronteiras humanas e físicas.

⁶¹ De acordo com o historiador Paulo Roberto Soares de Deus a “*cartografia medieval (...) não produzia mapas-múndi, mas formae mundi, transformando em objetos visíveis, em ato, a invisível realidade do mundo. Estes objetos não possuíam a função de orientar seus leitores em deslocamentos no espaço físico que lhes circundava, mas apresentavam verdades eternas sobre a constituição do mundo, seu lugar neste e reforçava a necessidade de superá-lo, na busca pela Salvação. As formae mundi não podem ser dissociadas dessa percepção*” (2006: 3).

⁶² Ver também, Noronha (2000: 682-3).

⁶³ Pelo menos até as navegações lusitanas na primeira metade do século XV.

De acordo com Kappler boa parte das discussões teológicas acerca do assunto foi tutelada pelas idéias de Santo Agostinho, impressas na *Cidade de Deus*. Para o pensador cristão, a Palavra de Deus teria sido pregada por todo o *universo*, porém, “como a zona tórrida” era “intransponível, essa Palavra não pôde chegar até os eventuais ocupantes do hemisfério oposto”. Dessa forma seria inadmissível que existissem seres humanos nesses lugares, “caso contrário ocorreria uma injustiça monumental”, pelo simples fato da ausência de qualquer possibilidade de tutela pela Igreja. E, mesmo, quando alguns teólogos divergiam da perspectiva agostiniana, o argumento centrava-se quase sempre na idéia de que “se [houvesse] seres na região, eles [seriam] tão extraordinárias ou seriam tão extravagantes ao ponto de serem ignorados” (idem: 30).

Em uma típica representação⁶⁴ do período, elaborada pelo frade florentino Leonardo Dati (1360-1445), podemos encontrar um bom exemplo de como as configurações do espaço terrestre eram reproduzidas a partir de uma lógica comum⁶⁵. O modelo empregado é o mesmo encontrado na grande maioria de cartas medievais, na qual as terras conhecidas são partilhadas em três quadrantes. A Ásia ocupa o quadrante superior, logo acima da Europa e da *Aphrica* - que estão presentes no quadrante inferior (a primeira a oeste e a segunda a leste). No conjunto final elas formam uma perspectiva maior, o das terras habitadas, ou efetivamente do ambiente *Terrarum*. Para além dos rios que cortam os territórios conhecidos existe a perspectiva das águas oceânicas circundantes, sinalizando para o próprio limite geográfico do mundo, e, como havíamos indicado, refletindo a leitura cosmográfica medieval, que estabelece uma relação de sobreposição entre os espaços celestiais e mundanos.

Percebe-se também nestas representações a clara influência da leitura geográfica ptolomaica, principalmente na delimitação e extensão das fronteiras do mundo. A *Aphrica* não passava, nesse momento, de um conjunto de terras acima da linha do Equador, submersa pelas areias do Saara e pelas “inatingíveis” nascentes do Nilo. O Equador seria um claro divisor de mundos, já que o hemisfério norte, o único aparentemente habitado e, portanto, alvo das ações divinas, era o único sobre o qual as informações eram mais ou menos divulgadas, apesar das significativas imprecisões e desconhecimentos de suas dimensões reais. Já o Hemisfério sul entrava no imaginário europeu como um espaço interdito e encoberto por mitos e temores. Essa imagem justificava-se tanto pela ignorância acerca de suas extensões, como pelas intercessões das interpretações teológicas com os conhecimentos geográficos disponíveis.

⁶⁴ Segundo Paulo Roberto Soares de Deus “não havia no latim medieval uma palavra que correspondesse exatamente ao significado de ‘mapa’ – ausência também notada nas línguas romanas. Quando se referiam às descrições gráficas de um dado espaço os medievais utilizavam palavras que podem ser traduzidas literalmente como ‘desenho’ ou ‘pintura’. Mapas-múndi não raro eram chamados de *historia* ou de *imago* (imagem), num processo metonímico, pois geralmente se inseriam em livros de história ou *imagines mundi*, que descreviam as partes da Terra. Como uma *imagem* em um espelho, os mapas refletem o mundo, tornando visível uma realidade que não poderia ser globalmente acessada de maneira direta, em especial quando se trata dos mapas-múndi” (2006: 2).

⁶⁵ Ver, imagem 04, Anexo I.

Em outra clássica construção cartográfica do período⁶⁶, reproduzida em um livro de Salmos de 1250, percebe-se a expressão estética mais explícita da configuração geográfica metafísica dominante no mundo europeu do medievo. Distante dos homens, ao norte dos três mares - o Mediterrâneo, o Helesponto e o *Mare Indicum* - e dos três continentes, se encontra o paraíso terreal. Tanto Jerusalém, local da ascensão do filho de Deus aos céus, que aparece ao centro, como a Ásia, terra dos descendentes de Sem, considerada local de passagem para as regiões paradisíacas na Terra, interditas à humanidade pelo pecado original, ficam no quadrante superior da representação. A Europa, cuja população descendia de Jafet, primogênito de Noé, ficava em um quadrante abaixo de Jerusalém (esquerda do observador), e a oeste aparecia “o continente negro e monstruoso”, a África, da qual a descendência da população era associada a Cam (Noronha, 2000: 684-5).

É interessante perceber que nas representações cartográficas dos séculos XIII ao XV, a região norte do continente africano - a única a ser alvo dos delineamentos geográficos desde a Antigüidade - já aparece quase sempre intitulada de *Africa*, que como vimos é uma nomenclatura latina empregada para referir-se às áreas de domínio político romano. Valentin Mudimbe explica que o “declínio do uso do termo *Aethiopia* como nome do continente começou [justamente] com as explorações européias no século XV” (1994: 27). A partir de então outras expressões passaram a ser empregadas para denominar às sociedades e ao próprio território africano. Um grande diferencial nesse caso é o fato de que, apesar das recorrentes associações entre os africanos e a cor negra, na expressão de origem latina o “(...) africano, que é o equivalente a *afer*, assinala simplesmente a qualquer pessoa do continente, sem importar sua cor. Traduz-se literalmente por *africanus* (...)” e não por homem de cor negra ou qualquer outro significado⁶⁷ (idem: 26).

Mesmo assim outras fórmulas verbais construídas no início do período Moderno continuariam presas à concepção grega, ou pelo menos, ligadas a uma perspectiva de observação muito parecida: a cor da pele dos povos africanos. Com as navegações européias ao longo dos séculos XV e XVI, encontramos, por exemplo, na literatura de língua portuguesa o termo *guinéus* (“homens de cor negra”) para referir-se aos africanos negros da costa da África Ocidental e *Guiné* para denominar a área como um todo (ver Zurara, 1981). Em outros textos, como revela Mudimbe, emprega-se a expressão *Nigritia* para denominar à África, que originada da palavra latina *niger*, “já conhecida dos geógrafos antigos”, corresponderia ao termo grego *melas*, ou seja,

⁶⁶ Ver, imagem 05, Anexo I.

⁶⁷ O historiador africano Joseph Ki-Zerbo parece não concordar com essa perspectiva, na qual o emprego do termo *África*, populariza-se apenas no final do medievo europeu. Na *Introdução Geral* do primeiro volume da História Geral da África, organizada pela Unesco, ele afirma que “a palavra África (...) foi imposta a partir dos romanos sob a forma de AFRICA, que sucedeu ao termo de origem grega ou egípcia Lybia, país dos Lebu ou Lubin do Gênesis. Após ter designado o litoral norte-africano, a palavra África passou a aplicar-se ao conjunto do continente, desde o fim do século I antes da Era Cristã (1982: 21).

“homem com a cara queimada pelo sol” (Mudimbe, 1994: 26). Já os muçulmanos chamavam a área de *Bilad es-Sudam*, ou o “País dos Negros” (ver M’Bokolo, 2003: 122-127).

Talvez, e essa é uma hipótese bastante aceitável, a substituição da expressão grega para referir-se à região habitada apenas pelos homens de “cor negra”, *Aethiopia*, pela de origem romana, *Africa*, referente à área de domínio político de Roma ao norte do continente, deva-se também ao próprio declínio da geografia Ptolomaica como expressão maior do conhecimento espacial do mundo, minada pelo expandir das fronteiras e dos conhecimentos acerca da geografia terrestre. Talvez a maior influência do Latim para se escrever os textos religiosos responda por essa iniciativa.

O que importa é que, a partir do século XV⁶⁸, com o desbravar gradual do Atlântico, ocorreria um acentuado aumento dos relatos fantásticos acerca do continente “negro”. Os temores sobre o Mar Oceano e o imaginário dos navegantes iriam, de forma intensa, acentuar as leituras depreciativas acerca da *Africa* e de suas populações, associando-os cada vez mais às imagens de terras inóspitas, de seres humanos deformados, contaminados pelas imoralidades, habitantes das regiões infernais e marcados pelos hábitos demoníacos (Costa e Silva, 2002: 850 e Kappler, 1994: 11-50).

2.3 Descoberta da África ou contatos mais intensos? Do espelho europeu ao tráfico de almas, corpos e culturas

Durante séculos a tradição ocidental manteve a crença, ou melhor, a perspectiva, de que os encontros no século XV entre os europeus, os africanos subsaarianos e as sociedades ameríndias teriam sido marcados pelo ineditismo, pela descoberta de novas humanidades e pelo signo do fantástico. Se excluirmos os últimos elementos dessa combinação - os ameríndios -, hoje, tal postura só pode ser aceita se nos recobrirmos com as capas visuais do universo endógeno da Europa medieval. Mesmo que deixássemos de lado as leituras e experiências não europeias acerca dos eventos ocorridos no decorrer daquele século, ainda assim, não ficaríamos satisfeitos com a proposta de “descoberta de mundos” realizada pelos seus navegantes. Além de ser uma leitura exageradamente eurocêntrica, ela está marcada por uma série de críticas e imprecisões espaço-temporais, pelo menos, de acordo com um conjunto cada vez maior de especialistas na história africana. Por exemplo, o filósofo Valentim Mudimbe, se inquieta perante os motivos que

⁶⁸ Esse imaginário que inferiorizava aos africanos não se limitou aos olhares europeus. Em vários relatos deixados pelos viajantes árabes ou muçulmanos, que percorreram as terras do “Sudão” entre os séculos IX e XVI, encontram-se idéias e descrições parecidas. Evidentemente não foram todos os relatos e pensadores árabes unânimes nesta postura. Influenciados por pensadores da Antigüidade, eles acreditavam que o calor seria responsável pelas “deformações” físicas - cabelos e barbas crespos - dos africanos. O próprio termo Sudão, de origem árabe, significava a “terra dos homens negros”. O historiador africano Elikia M’Bokolo, mesmo enfatizando a ambigüidade nas leituras árabes com relação à desvalorização dos africanos, cita alguns relatos, nos quais, tal postura é evidente (M’Bokolo, 2003: 232).

explicariam, ainda hoje, o emprego com tamanha ênfase a idéia de uma “África descoberta” pelos navegadores europeus do século XV, encontrada tanto na literatura histórica européia, como também, e isso veremos nos capítulos seguintes, na própria literatura escolar. Para ele, a resposta não se encobre de nenhum mistério: o postulado descobrimento da África subsaariana no século XV não passaria de uma distrofia visual eurocêntrica.

Africa was discovered in the fifteenth century. That, at least, is what most history book say. Professors teach it, students accept it truth. In any case, why doubt? The media propagate the veracity of the fact in the sagas of European explorers. Taken at its first meaning, this discovery (that is, this unveiling, this observation) meant and still means the primary violence signified by the word. The slave trade narrated itself accordingly, and the same movement of reduction progressively guaranteed the gradual invasion of the continent. Thus, doubtless, it was a discovery in this limited sense. Yet, one might very seriously wonder, is it really historically true that the continent was discovered in the fifteenth century? (Mudimbe, 1994: 16-7).

Por mais que, para algumas práticas mercantis e culturais medievais, o encontro ocorrido na região próxima ao Golfo da Guiné e nas áreas mais ao sul do Equador, pudesse estar marcado por uma nova dinâmica, a idéia de “descoberta” só pode ser entendida a partir dos discursos construídos, pelo que Mudimbe chamou de “biblioteca colonial”. Porém, para todos os efeitos, tal perspectiva deve ser desfeita, até por que, para alguns estudiosos, os primeiros contatos dos ocidentais com os povos da África subsaariana teriam ocorrido mais de quinze séculos antes da data defendida pela ótica dos homens do século XV (idem: 17).

Podemos encontrar, de fato, alguns registros que fazem referências às viagens ocorridas na região litorânea da África abaixo do Equador ainda durante a Antigüidade, como é o caso, por exemplo, da já citada expedição encomendada pelo faraó Neco II (VI a.C) aos fenícios, e que de acordo com Heródoto foi responsável pela primeira viagem de circunavegação na costa africana, partindo do Mar Vermelho e chegando ao Mediterrâneo. Outra citação, presente nos escritos antigos, é a viagem de Hannon – cartaginês que no século VI a.C empreendeu uma viagem da costa do atual Marrocos até o Golfo da Guiné. E, por fim, encontram-se alusões também em alguns extratos de um texto anônimo do século II, escrito em grego e intitulado o *Périplo do Mar da Eritrêia*. Por mais que as fontes possam ser questionadas e a veracidade das expedições seja colocada em dúvida, o certo é que as referências existem, e que, um grupo cada vez maior de especialistas e estudiosos, aceita suas referências como confiáveis (Mudimbe, idem: 19-26).

Um segundo motivo, hoje óbvio e de difícil contestação, é o fato de que para além da Europa, as sociedades africanas mantinham em suas relações intestinais, transaarianas e índicas uma intensa e multidirecionada relação comercial/cultural, comunicando seus vários universos com o do mundo muçulmano do médio oriente e de outras sociedades asiáticas.

Portanto, a idéia de “descoberta da África” só encontra algum sentido a partir da ótica autocentrada européia do final do medievo. Apesar disso é inegável o novo ritmo ou a dinâmica

que passou a revestir o contato entre os africanos e os europeus a partir de então, como revelam os relatos encontrados nos diários, crônicas de viagens e relatórios oficiais escritos pelos inúmeros viajantes, enviados diplomáticos, comerciantes, militares e missionários que percorreram a costa africana, dos séculos XV ao XVIII. Estes textos são, além de elementos reveladores do próprio universo mental europeu do período, fecundas fontes para a tentativa de se conhecer um pouco melhor as sociedades africanas do início da era moderna ocidental. Vejamos como alguns deles esculpiram a idéia de África e o retrato dos africanos no imaginário de seus leitores.

De uma forma geral percebe-se que a preocupação maior desse conjunto de textos estava centrada na descrição dos aspectos geográficos, dos grupos humanos, dos recursos naturais e de alguns costumes africanos⁶⁹. No entendimento do historiador português Francisco Bethencourt, essas leituras realizadas sobre os africanos estariam relacionadas “com uma percepção proto-anropológica, visível nos registros cuidadosos dos costumes locais”. Para ele “conhecer o(s) outros(s)” não seria uma tarefa ou um exercício realizado “para se conhecer a si mesmo, mas para melhor mercadejar, evangelizar e sujeitar politicamente” (Bethencourt, 1998: 94). Apesar de concordarmos parcialmente com essa visão, não podemos deixar de constatar que as representações sobre as populações e o meio ambiente africanos sofreriam a tendência de relacionar aquele mundo às imagens da devassidão, da barbárie, dos sacrifícios humanos, do canibalismo e da natureza fantástica, justamente em um movimento imaginário de contraposição à auto-imagem européia, ou seja, em um exercício de auto-conhecimento.

Influenciados pelas visões e concepções européias do início dos tempos modernos, tais relatos estavam embebidos pela convicção de que a Europa seria o exemplo de um complexo civilizatório e religioso superior aos outros conjuntos societários da humanidade. Isso ficava evidente, por exemplo, no olhar europeu capaz apenas de visualizar em África a ausência da fé cristã, trocada naquelas terras por “cultos pagãos e fetichistas”, e a inexistência de Estados organizados aos moldes dos europeus, trocados em África por formações políticas de pequenas dimensões ou por chefias desorganizadas sem os símbolos do poder que compunham os teatros das cortes européias⁷⁰. Nem a relação dos portugueses com as formações políticas hegemônicas do Kongo, do Monomotapa e da Etiópia, foi suficiente para estabelecer outra idéia, divergente da projetada até então, e que refletia a África como um espaço marcado pela ausência dos grandes Reinos centralizados como na Europa, e estigmatizado pela perversão espiritual de suas gentes (ver Coelho, 1995: 201-229).

O convívio mais intenso com os padrões urbanísticos, estéticos, artísticos e cosmológicos dos africanos não fez com que as leituras européias sobre aqueles universos sofressem alguma

⁶⁹ Sobre o assunto ver, Costa e Silva (1997: 14) e Fage (1982: 46-7).

⁷⁰ Ver, por exemplo, as descrições elaboradas sobre os contatos com o “Reino da Etiópia” pelo padre Jerônimo Lobo (Ramos, 1998: 245).

profunda modificação em relação ao período anterior. Apesar disso, podemos afirmar que, novamente, um imaginário inédito acerca da África foi elaborado, fruto da combinação de alguns dos ingredientes chegados da Antiguidade e outros do medievo, já modificados, com alguns novos temperos formulados no próprio período. Porém, em termos de observação geral, as representações confeccionadas no início da era moderna em nada foram revolucionárias no sentido de “melhorar” a imagem elaborada sobre os africanos a partir da Europa.

Entre os viajantes mais conhecidos do período, que se estende do século XVI ao XVIII⁷¹, podemos destacar as obras de Alvise de Cadamosto e de Gomes Eanes Zurara, sem deixar de mencionar também vários outros textos como os de Antônio Cadornega, Valentim Fernandes, João Cavazzi, Duarte Lopez, Filippo Pigafetta e Duarte Pacheco Pereira. Vejamos os ingredientes presentes em algumas dessas leituras.

Em seus relatos sobre a região da costa ocidental africana, tanto o português Gomes Eanes Zurara⁷² (1410-1474) como o italiano Alvise Cadamosto⁷³ (1432-1488), em português chamado de Luis de Cadamosto, deixam claro que, o estranhamento em relação à cor da pele e à feição física dos homens e mulheres do continente não diminuiu com os passar dos séculos. Mesmo falando de um outro contexto, os navegadores da era moderna, voltavam a delinear as fronteiras entre a identidade e a alteridade a partir dos mais evidentes signos existentes entre a semelhança e a dessemelhança de povos e sociedades diversas. E, se na visão dos Antigos a questão da cor da pele era explicada pela localização geográfica, algo parecido pode ser encontrado nas explicações desses autores. Ambos atribuíam ao clima, ao calor excessivo e a exposição ao sol a condição física daquelas gentes.

Zurara afirmava, em sua *Crônica dos feitos notáveis que se passaram na conquista da Guiné por mandado do Infante D. Henrique*, que “aqueles Etiópios que vivem sob a sombra do monte Cáucaso, [são] negros em cor porque jazem sob o opósito do auge do Sol, o qual, sendo na cabeça de Capricórnio, é a eles em estranha quentura” (Zurara, 1981: 34-5). Cadamosto, em livro intitulado *Viagens de Luis de Cadamosto e de Pedro de Sintra*, afirmava também que “por causa do excessivo calor, apodrece-lhes o sangue em certo tempo do ano; morreriam se não fosse o remédio do sal (...)” (Cadamosto, 1988: 111-2). Em relação às populações da área conhecida como Senegâmbia ou Guiné, Zurara comentava que seus habitantes seriam tão negros como os “etiópios e desafeiçoados nas caras como nos corpos que quase pareciam aos homens que os esguardavam que viam as imagens do hemisfério mais baixo” (1981: 146).

⁷¹ Acerca da literatura de viagem em África dos séculos XV e XVI ver o esclarecedor trabalho do historiador português José da Silva Horta, Horta (1991).

⁷² Gomes Eanes Zurara foi cronista oficial da corte portuguesa e Guarda-Mor da Torre do Tombo. Recorria, quase sempre, aos relatos orais de terceiros para escrever seus textos, ou seja, os eventos relatados em sua obra não foram observados diretamente por ele.

⁷³ Explorou a região da costa da África Ocidental, tendo realizado alguns incursões pelo rio Gâmbia, no final da década de 1450.

Em outra passagem ele revela a associação do nome concedido à região com a cor da pele de suas populações, movimento comungado igualmente por antigos e medievais: “E esta gente de esta terra verde é toda negra; e por isso é [ela] chamada terra dos Negros ou terra de Guiné, por cujo azo os homens e mulheres dela são chamados de Guinéus (que quer dizer tanto como negros)” (1981: 336). O mesmo conceito é apresentado por um outro conhecido autor do período, Valentim Fernandes⁷⁴, que baseado nas descrições e relatos que chegavam das navegações portuguesas, afirmava que “a gente desta terra chamam guyneus que quer dizer como negros. E por isso os portugueses poserom nome a toda esta terra Guynee” (Fernandes, 1997: 56).

Se a população da área que se estende do rio Senegal até o rio Volta era “toda negra” suas outras características físicas também seriam motivo de nota por parte dos cronistas e viajantes europeus. Neste caso os apontamentos seguiam, quase sempre, um formato híbrido, que destacava tanto as qualidades como os defeitos das populações africanas “descobertas”. Assim, seja pela força ou destreza que impressionavam, como pela “feiúra” – obviamente dentro dos parâmetros europeus da época - que assustava, os relatos sobre os povos africanos ganhavam uma dupla formatação.

Segundo as observações de Zurara os homens da Guiné tinham um corpo oposto ao “corpo pequeno e delgado [do português]”. Além disso, os “guinéus” seriam marcados pela “ligeireza muito avantajada no correr”, por serem “muitos fortes” e que ao mesmo tempo possuiriam uma “fealdade extrema (...)”. Ainda, para o viajante português “não se podia pintar coisa mais feia” (Zurara, 1981: 342 e 537).

Já o italiano Cadamosto, que seguia perspectiva semelhante no que concerne o revezamento das observações negativas e positivas sobre os africanos, afirmava que os homens abaixo do Saara eram “terríveis de aspecto” e que “todos são negríssimos (para lá do rio Senegal)”. Por outro lado, também de acordo com suas descrições “todos os Negros são grandes e grossos e bem formados de corpo”, além de serem “os maiores nadadores que há no mundo” (Cadamosto, 1988: 111-2; 145; 115-6).

A partir dos trechos acima citados somos levados a concluir que existe, nesse primeiro conjunto de relatos, uma evidente aproximação com o texto dos Antigos. O eixo de referências utilizado para definir aos africanos é caracterizado pela ênfase em destacar suas marcas físicas e delimitar as fronteiras entre as características do *Eu* em relação ao *Outro*, por meio de uma imagem invertida aos padrões europeus. A cor da pele, a ausência da beleza de feições européias, as características físicas que animalizam - como a “ligeireza” e a força bruta - e a perspectiva de que a cor negra seria uma conseqüência da exposição ao calor da região e do sol seriam alguns dos espectros dessas imagens.

⁷⁴ Originado da Morávia, Valentim Fernandes, que era tradutor, se fixou em Lisboa no final século XV.

A partir do século XVII, o contato mais intenso com a costa africana e o desenvolvimento de novos conhecimentos geográficos em relação às áreas abaixo do Equador acabaram por refazer, em parte, a lógica européia sobre as causas naturais da pigmentação epidérmica dos africanos. A “descoberta” de regiões e humanidades “inéditas” fez cair por terra a tese de que as zonas tórridas corresponderiam a um vazio de ocupação humana. Encontramos, por exemplo, na obra escrita por Filippo Pigafetta, a partir dos relatos de Duarte Lopez⁷⁵ sobre o “Reino do Congo”, o emprego de um filtro de observação que abre uma clara divergência em relação aos textos anteriores, no que concerne, principalmente, a localização da África subsaariana na área conhecida por zona tórrida. Ao mesmo tempo, suas leituras resultaram num conjunto de imagens confusas, representações antiestéticas e divergentes da auto-imagem da perfeição européia.

O Reino do Congo, na sua parte média, dista da Equinocial, contra o pólo Antártico, precisamente onde jaz a cidade chamada Congo, 7 graus de dous terços, com que vem a estar sob a região que os antigos estimavam inabitável e lhe chamavam zona tórrida, isto é, cinta de terra queimada do Sol; enganando-se de todo, porquanto a estância ali é boníssima e o ar extraordinariamente temperado (...) (Lopez e Pigafetta, 1951: 25).

Divergências por um lado, semelhanças por outro. Assim como fizeram os viajantes Antigos ou como encontramos nos textos medievais e nos primeiros escritos da era moderna, alguns aspectos ligados às características físicas dos membros das sociedades africanas – cor da pele e cabelos crespos – também foram nota de destaque e descrição densa por parte do português Duarte Lopez. Seus relatos acabaram por fomentar no imaginário de Pigafetta uma série de ilustrações e passagens que, lançam os africanos para o espaço das representações fantásticas. Nos escritos do italiano os africanos são retratados como “gentes tão feras e bestiais”, que “não se comunicava com elas senão quando vinham resgatar ao Congo, trazendo escravos de sua nação e de Núbia (...)” (idem, *ibidem*: 41).

Os homens e mulheres são negros, e alguns menos, declinando mais a baço, e têm os cabelos crespos e negros, e alguns também vermelhos; a estatura dos homens é de mediana grandeza; e, tirando-se-lhes a cor negra, são parecidos com os Portugueses; as pupilas dos olhos de desvairadas cores, negras e da cor do mar; e os lábios são grossos, como os Núbios e outros negros; e assim os seus rostos e subtis e vários como nestas regiões, não como os negros da Núbia e de Guiné, que são disformes. As noites e os dias são ali pouco diferentes, pois que em todo o ano a variação não se conhece maior de um quarto de hora (idem: 25-6).

No entanto, os modernos, de uma forma geral, iriam transcender algumas fronteiras imaginárias no esforço de criar os signos demarcatórios da africanidade ou da alteridade. Neste caso, uma das imagens mais impactantes acerca do encontro com o Outro nas Américas e na

⁷⁵ Os relatos do português Duarte Lopez foram compilados pelo missionário veneziano Filippo Pigafetta e publicados a primeira vez no ano de 1591, em Roma, com o título *Relação do Reino do Congo e das terras circunvozinhas*.

África subsaariana seria a da antropofagia⁷⁶. Aparecendo em alguns relatos e iconografias do período, a prática recebeu um destaque significativo no imaginário europeu e acabou por agregar mais estigmas negativos às representações elaboradas sobre os africanos. Frutos de uma fusão dos relatos⁷⁷ que chegavam das populações antropófagas das Américas com aqueles confeccionados acerca dos elementos oriundos da mitologia ou dos textos históricos greco-romanos, a antropofagia em África, tratada como uma prática generalizada, só pode ser entendida como uma invenção ou como resultado dos empréstimos entre os imaginários fomentados sobre as “novas humanidades”.

Avant la découverte de l’Amérique, les pratiques anthropophagiques furent tour à tour prêtées à des «monstres» mythique, comme les cyclopes, les lestrygons ou les cynocéphales, à des «races» marginales, vivant aux confins de l’Afrique ou de l’Asie, et à des groupes humains bien réels(...) La rencontre des anthropophages du Nouveau Monde, popularisée en Europe dès le début du XVI siècle par les récits d’Amerigo Vespucci, a joué un rôle catalytique en cristallisant des craintes endémiques et des légendes éparses (Stenou, 1998: 52-3).

Em alguns textos europeus esse fenômeno aparece como uma prática cultural cotidiana aos africanos, plenamente justificada pela condição de desumanidade em que eram lançados os homens e mulheres do continente. Os relatos sobre os supostos sacrifícios humanos e infanticídios praticados, por exemplo, pelos *imbangalas* na África Central, ou da existência de açougues com carne humana na mesma região tornaram-se eventos dramáticos aos leitores e ouvintes europeus que tiveram contato com as narrativas de alguns missionários que passaram pela região, como foi o caso do italiano Cavazzi da Montecucolo (1965), ou do já citado texto de Pigafetta.

Têm açougues de carne humana, como nós aqui de vaca e de outras alimárias, porquanto comem os inimigos que cativam na guerra; e os seus escravos vende-nos, se podem obter preço maior; se não, entregam-nos aos magarefes, que os cortam em peças e os vendem para assar ou cozer. E o que é maravilhosa história: alguns cansados de viver, ou ainda por generosidade de ânimo, ou por se mostrarem ferozes, tendo para si a grande honra o exporem-se à morte por cumprirem um acto de menosprezar a vida, oferecem-se eles próprios ao açougue (...) e os escravos, quando estão bem gordos, matam-nos e devoram-nos (Lopez e Pigafetta, 1951: 41-42).

De acordo com a historiadora Isabel Castro Henriques, parece ter existido um esforço ou perspectiva deturpadora nos relatos registrados por Pigafetta e por outros cronistas do período. Tal iniciativa talvez se explique pela ótica europeia em desvalorizar a imagem do Outro,

⁷⁶ Acerca do tema, consultar o elucidativo texto da historiadora portuguesa Isabel Castro Henriques, Henriques (2004: 225-244).

⁷⁷ Como os de André Thevet, *La cosmographie universelle d’André Thevet, cosmographe du Roy, t.II*, de 1557, Américo Vespúcio, *Mundus Novus*, de 1503-4; Hans Staden, *Viagem ao Brasil*, de 1557; e de Jean de Léry, 1578.

desumanizando e lançando seu corpo, práticas e comportamentos para a esfera do impensável em um mundo civilizado.

No processo de desvalorização dos Outros, em particular dos africanos, a antropofagia foi considerada pelos europeus como um mero sistema alimentar, despojado de qualquer carga simbólica, “expulso” das práticas sociais africanas naturalmente dependentes de protocolos de comportamento. A Europa define a antropofagia, em África, como uma prática alimentar comum e corrente, que se transformou, no mundo ocidental, em sinônimo da selvageria africana (Henriques, 2004: 225)

Uma das representações iconográficas mais conhecidas acerca da existência de práticas antropofágicas em África é encontrada na obra de Pigafetta, e informa justamente a existência de mercados onde se vendia carne humana⁷⁸. Os homens que passavam pela África construíam verdadeiras miríades fantásticas, que encontram nessa e em outras imagens alguns dos principais reflexos imaginários elaborados sobre os africanos em parte da Europa.

Henriques nos alerta que, para além das especificidades dos relatos acerca da antropofagia africana elaborados entre os séculos XVII e XIX, são conhecidos, em algumas sociedades africanas, vários espaços simbólicos ou representativos da esfera do político, do religioso, da relação com a morte, da guerra ou de “purificação social”, nos quais a “antropofagia ritual” pode ser localizada, mesmo que em “situações pouco numerosas”. Isso, no entanto, não justificaria, em dimensão alguma, os sentidos e significados emprestados a tais momentos ritualísticos africanos pelos europeus (ver Henriques, 2004: 225-244).

Por outras palavras, a antropofagia africana é deformada pelas interpretações que dela fazem os europeus: longe de a considerarem como uma prática integrada nas esferas social, religiosa, política, “enselvajam-na”, banalizando-a e tornando-a a marca cultural dos africanos. Quão útil se revelou esta acusação inventada a partir dos finais do século XVI, e constantemente reiterada, independentemente das provas e das probabilidades! (Idem, 239).

Os impactos desses relatos antropofágicos podem ser visualizados por meio de sua longa permanência no imaginário europeu, que se estendeu pelos últimos quatrocentos anos. Entre os séculos XVI – quando começam a aparecer em maior número –, e XVIII, eles estavam associados ao imaginário cristão, que diabolizava os africanos. Já nos séculos XIX e XX eles persistem, só que agora relacionados aos olhares colonialistas e racistas europeus, reforçando o “caráter primitivo e selvagem” dos povos a serem civilizados. Em meados do último século, já parecia claro para grande da historiografia que os poucos relatos existentes acerca da antropofagia em África tinham sido construídos a partir de um jogo de espelhos falsificador, ou se preferiram, em um diálogo de apropriações indevidas, com os relatos acerca da antropofagia em terras americanas,

⁷⁸ Ver, imagem 06, Anexo I.

surgidos ao longo do século XVI. Mesmo assim, e apesar da divulgação de estudos que vinculavam a antropofagia aos momentos litúrgicos ou ritualísticos e a apenas algumas regiões do mundo -, permanecia viva no imaginário geral a imagem dos grupos devoradores de carne humana nos recônditos do continente africano.

Até meados do século XX circulavam em Portugal imagens que associavam os africanos às práticas de feitiçaria ou do canibalismo. Tanto em livros escritos pelos ex-administradores, como em histórias em quadrinho, publicadas nos jornais, esse imaginário era perpetuado⁷⁹.

A promoção plena do africano a antropófago marca o imaginário europeu do século XIX e, sobretudo, do século XX colonial: a África é povoada por “pretos primitivos e antropófagos”. A acção civilizadora europeia torna-se indispensável. A violência colonial encontra a sua mais veemente legitimação na antropofagia africana (Henriques, 2004: 241).

Ainda dentro do contexto da Era Moderna, cada vez mais caracterizado pelas relações comerciais atlânticas e pela aproximação da trajetória histórica europeia e africana, não podemos esquecer dos impactos causados pela escravidão e pelo tráfico de africanos escravizados pelo Atlântico na construção do imaginário acerca da África⁸⁰. O debate central nesse caso seria o da aproximação ou fusão da imagem do cativo/escravo com a figura do negro/africano no pensamento cristão. Quando ela teria de fato ocorrido? Qual a justificativa ou passagem bíblica que torna híbrida ou una a condição de amaldiçoado e de possuir a pele escura? Nesse caso, parece que os especialistas possuem opiniões muito próximas e, de certa forma, reveladoras das dinâmicas que marcaram a relação do cristianismo na Europa, na África e nas Américas com os homens e mulheres do “continente perdido”.

De acordo com Katérina Stenou teria ocorrido uma clara manipulação, ou condução interpretativa, dos textos sagrados do judaísmo e do cristianismo para associar aos africanos à condição de escravos/servos/cativos. A construção de uma imagem comum - africanos/escravos - encontra seus primeiros traços no medievo europeu com a circulação das teses acerca da descendência de Cam, e é articulada diretamente com uma condenação sócio-cultural-física encontrada nos textos greco-romanos acerca dos africanos, resgatada em parte pelos literatos e intelectuais muçulmanos e cristãos ao longo da Idade Média (Stenou, 1998: 78-9).

O historiador David Goldenberg também localiza no medievo as origens dessa relação imaginária sobre os africanos, ao afirmar que podemos encontrar as primeiras referências relacionando cor da pele à escravidão/servidão por volta do século VII da Era Cristã. Alguns escritores cristãos teriam se esforçado em afirmar que Noé teria pronunciado uma dupla

⁷⁹ Sobre o assunto ver o trabalho de Henriques (2004: 244).

⁸⁰ No século XV duas encíclicas papais - a *Dum Diversas* e a *Romanus Pontifex* - “deram direito aos Reis de Portugal de despojar e escravizar eternamente os Maometanos, pagãos e povos pretos em geral” (Lopes, 1995: 22 e Mudimbe, 1994: 30-35).

maldição, que envolvia ao mesmo tempo a condição da servidão e da “escuridão” da pele, ainda que nos textos bíblicos só exista menção à servidão⁸¹ (Goldenberg, 2003: 170).

A condição “espiritual” e “material” de cativos somente potencializaria os preconceitos e representações negativas sobre os africanos, e, de certa forma, a escravidão moderna, acabaria por contribuir na construção de novas imagens depreciativas sobre as populações envolvidas pela diáspora causada pelo tráfico. Apesar da posição chave nas relações econômicas estabelecidas pelos europeus com o Mundo Atlântico, os relatos acerca da África e dos africanos, elaborados nos três séculos seguintes, continuariam a desvalorizar suas sociedades e padrões culturais, excluindo apenas algumas poucas exceções.

A transformação dos africanos em simples mercadorias completava um processo de desumanização iniciado séculos antes. São várias as representações iconográficas elaboradas nesse intervalo de séculos que, além de evidenciar o tratamento desumano nas caravanas que transportavam os africanos escravizados até o litoral ou nos navios negreiros, acabaram por reforçar a noção de que os africanos se transformavam em objetos sendo transportados ou estocados nos porões de forma passiva e submissa. Já as imagens da escravidão nas Américas tentavam reforçar a idéia de que os escravos se reduziam ao binômio trabalho braçal/castigo corporal.

Apesar de estarem vinculados, como mão-de-obra, aos diversos setores produtivos das colônias americanas, os africanos escravizados e seus descendentes ficaram associados às atividades que – segundo a ótica dos senhores – exigiam pouca qualificação intelectual e muita força física, ou que se cercavam de grande risco e condições subumanas. As atividades agrícolas, como as desenvolvidas nas lavouras canavieiras, de algodão e fumo; as práticas de garimpagem ou escavação em minas, nas zonas de mineração, ou os serviços de limpeza, transporte ou comércio ambulante nos centros urbanos passaram a ser associados aos negros, que nada mais tinham a oferecer a não ser sua capacidade corpórea.

Também relacionado ao tráfico de escravos ocorria um processo de redefinição das identidades africanas pensadas a partir das Américas, reprocessadas pelos europeus ou pelos próprios africanos atingidos pela diáspora. Nesse caso prevaleceram duas leituras: uma, na qual, todos os cativos faziam parte de grupos mais ou menos homogêneos de negros africanos divididos por seus conjuntos lingüísticos; e, outra, na qual, ocorria a adoção de nomenclaturas ou denominações das regiões de embarque dos escravos na costa do continente para “rebatizá-los”, complementada nas Américas pelo processo de redefinição identitário por associação, resistência ou redes de solidariedade. Assim, ao chegarem à América os que na África se associavam sob várias identidades como Mbundu, Bakongo, Ovibumdo, Ketu, Ijesa, Egba, Fon, entre outros,

⁸¹ Acerca do debate etimológico da palavra *Ham* (Cam) e da fusão de seus sentidos com a cor negra ver, Goldenberg (2003: 141-156).

passavam a ser chamados de Cabindas, Congos, Benguelas, Moçambiques, Nagôs e Minas. Trocava-se, portanto, sua identidade pelo nome dos portos ou das regiões de embarque em África⁸².

De certa forma o africano desembarca nas terras e nos imaginários americano e brasileiro já contaminado por uma série de cargas interpretativas oriundas dos contatos multisseculares construídos pelos europeus em suas incursões pelo continente africano – obviamente que até o século XV, limitadas à região do norte de África. Porém, os estigmas que circundavam a dinâmica das relações escravocratas instaladas nas Américas acentuou, ou de forma parasitária se embebedou, das essências interpretativas e conceituais que emanavam das justificativas espirituais para a condenação dos africanos à escravidão. Para Goldenberg a teoria da maldição de Cam foi apenas mais um dos elementos que chegou à América junto com os negreiros, porém aí ela acabou por desempenhar um papel muito mais danoso para os africanos e seus descendentes escravizados e tornou-se num dos instrumentos centrais de sustentação do sistema escravista.

There can be no denying the fact, however, that the Curse made its most harmful appearance in America, and there can be no denying the central role it played in sustaining the slave system (Goldenberg, 2003: 175).

Para além das teses que se ocupavam das “coisas” do espírito podemos encontrar na sustentação jurídica do sistema escravista, influências de outros campos do pensamento europeu moderno. No caso específico de Portugal, como argumenta o historiador português Alexandre Valentim⁸³, a “ideologia escravista do Antigo Regime” vigente de meados do século XVIII até o século XIX, apoiou-se em uma série de conceitos acerca do lugar na humanidade e das características culturais das populações africanas para justificar sua escravização. De acordo com Valentim, negava-se aos grupos que se encontravam no interior do continente a existência de “qualquer vida cultural”, e nas posturas mais ortodoxas, de “qualquer traço de humanidade”. Sepultados na barbárie e longe da civilização, desprovidos de religião, submetidos aos “desmandos de chefes tirânicos, selvagens e embrutecidos, boçais, indolentes, dados a embriagues e ao roubo”, a escravidão deveria servir como benção para esses homens e mulheres (Alexandre, 1995: 233).

Assim, fosse pelo viés espiritual, ou pelo viés político, uma das imagens mais recorrentes ou atribuídas aos escravos era a condição de beneficiados pela escravidão. No imaginário das sociedades escravocratas, pelo menos durante alguns séculos e em alguns espaços, os cativos estariam recebendo a benção de ter a alma salva pela evangelização e pela civilização, mesmo que para isso tivessem que sacrificar seus corpos e sua liberdade.

⁸² Ver entre outras obras a de Mary Karasch (2000).

⁸³ É investigador do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Porém, um dos momentos de maior impacto na construção da idéia de África no imaginário Ocidental e no próprio imaginário africano, reativo e confluyente às imagens chegadas de outras temporalidades e de diversos espaços, estava por chegar. O final do século XVIII e o decorrer do XIX se apresentam como um recorte temporal de extrema significância para a compreensão do atual conjunto de espectros mentais e reflexivos que carregamos sobre o continente e suas populações.

2.4 Sob as lentes da ciência e sob o peso dos “impérios”: o “fardo do homem negro” e o lugar da África no imaginário Ocidental nos séculos XIX e XX

A partir do final do século XVIII, e principalmente ao longo do XIX, as relações entre os europeus e africanos ganhavam novas dimensões. A descoberta do Quinino⁸⁴, remédio usado no tratamento da malária, permitiu que expedições científicas cortassem as regiões do continente anteriormente interditas à presença do “homem branco”⁸⁵. Essa possibilidade em devassar o interior da África, ou, pelo menos, projetar um maior reconhecimento de suas zonas mais recônditas, fez ressurgir, nos relatos europeus, antigos estigmas acerca dos africanos, agora fortalecidos por investigações e argumentos ditos científicos. Mais do que isso, a essas viagens somaram-se, já nas últimas décadas do século XIX, as ações imperialistas/colonialistas que permitiriam aos europeus o controle de grande parte da África e que, em um movimento desconcertante de dupla direção, participaram da reinvenção da África e dos próprios africanos, pelo menos no campo das definições identitárias.

Os administradores e missionários europeus que desembarcavam pelo continente fariam relatos importantes - apesar de preservar a perspectiva eurocêntrica - para a compreensão da realidade de parcela das populações africanas e das representações elaboradas sobre elas pelos que vinham de fora. Inglaterra, França, Bélgica, Alemanha, Itália e Portugal seriam os países com participação mais ativa na chamada “partilha africana”, e, por isso, grande parte dos escritos deixados seria produzida por seus militares, administradores ou pesquisadores (Difuíla, 1995: 54; Fage, 1982: 57).

Os regimes de exploração iriam variar de acordo com a região e com as intenções das potências européias. Porém, como pano de fundo comum, deixaram a África recoberta por símbolos da presença branca, reforçaram imagens e estereótipos que habitavam o imaginário ocidental há séculos, e, por fim, inventaram uma série de novas e profundas cicatrizes a serem

⁸⁴ O Quinino é na realidade o sulfato de quinina, substância extraída da tintura de uma árvore americana chamada quina ou cinchona. Em 1820 pesquisadores franceses - Pierre Pelletier e Joseph Caventou - conseguiram isolar o princípio ativo da substância.

⁸⁵ Com algumas poucas exceções as viagens levadas a cabo antes do século XIX se limitavam a rápidas incursões pelas vias fluviais envolvidas no tráfico de escravos e demais transações comerciais.

cirurgicamente distribuídas pelo corpos e espíritos africanos. Vejamos, portanto, como ocorreu a construção do imaginário ocidental acerca da África entre os séculos XIX e XX.

Um dos elementos mais destacados sobre o período teria sido a associação dos conjuntos imagéticos que chegavam do passado às crenças científicas, oriundas das concepções do Evolucionismo Social e do Determinismo Racial/Darwinismo Social, que alocaram os africanos nos últimos degraus da evolução das “raças” humanas. Para muitos pensadores europeus, as teorias raciais explicariam ou evidenciariam o fato de que os africanos seriam prova viva do “desenvolvimento do macaco até o homem”, sendo, dessa forma, figuras mais próximas dos animais do que dos humanos. Esse tipo de argumento sempre recebia a chancela de expedições ou “achados” científicos no continente (Henriques, 2004: 289). Incapazes de aprender ou evoluir, os africanos deveriam receber, portanto, a benfazeja ajuda européia por meio das intervenções imperialistas no continente.

Naquele momento, a segunda metade do XIX⁸⁶, a Antropologia, que se constituía como uma disciplina acadêmica, também era palco de intenso debate entre os deterministas, homens ligados aos referenciais biológicos e raciais, e os evolucionistas, que baseavam suas teorias nos traços sociais e culturais, na tentativa de explicar a gênese das diferenças entre as diversas sociedades humanas (Schwarcz, 2000: 47-66 e Oliva, 2003 a).

Essas teorias tiveram um efeito norteador nas representações elaboradas sobre os africanos do século XIX em diante⁸⁷. A dominação imperial, a imposição da fé cristã e dos valores e padrões culturais europeus estariam justificados pela inferioridade biológica, mental, cultural e espiritual dos povos do continente. Um dos exemplos mais evidentes desse imaginário se encontra vinculado aos estudos e teorias elaboradas sobre algumas sociedades africanas como os Pigmeus, os Hotentotes ou Bosquímanos. Para os cientistas europeus esses povos seriam a prova viva da inferioridade dos africanos, já que possivelmente representariam o chamado elo perdido, ou seja, a ligação evolutiva entre os macacos e os homens. Os africanos, portanto, estariam mais próximos dos grandes símios, do que dos próprios seres humanos (ver, Henriques, 2004).

Os escritos dos viajantes, aventureiros e expedicionários desse período se impregnavam desses vieses. Entre os mais famosos podemos citar os de Richard Burton, David Livingstone, Gustav Nachtigal, John Speke, John e Richard Lander e Noel Baudin.

Destes, os textos de Richard Burton são bastante conhecidos e se tornaram reveladores das influências das teorias científicas ao já nublado olhar europeu sobre as sociedades e culturas africanas. Em suas expedições através do continente – a mais famosa foi a da busca pela nascente do rio Nilo –, na segunda metade do século XIX, o aventureiro, relata suas impressões sobre

⁸⁶ Percebe-se que as teorias de Darwin são adotadas como uma referência quase obrigatória por um grande grupo de pesquisadores, e se tornam paradigmas para as teorias raciais construídas ao longo da segunda metade do XIX.

⁸⁷ Acerca dos estudos e reflexões desenvolvidos sobre o uso do conceito de raça ver os seguintes trabalhos: Benedict (2000), Bhabha (2000) e Appiah (2000).

algumas populações africanas. Suas palavras revelam não apenas seus filtros de observação, mas todo o aparato instrumental teórico empregado pelos europeus na observação do Outro/Africano. Para Burton os homens do continente teriam uma mente rudimentar e seriam figuras decadentes, incapazes de atingir o desenvolvimento tecnológico ou cultural europeu.

O estudo da psicologia na África Oriental é o estudo da mente do homem rudimentar (...) Ele pareceria mais uma degenerescência do homem civilizado do que um selvagem (...) não fosse sua incapacidade para o aperfeiçoamento (...) (Burton, 1995: 489).

Em alguns de seus relatos o viajante britânico demonstrou sentir certo incômodo com a pretensa preguiça dos africanos, além de menosprezar as línguas faladas pelos integrantes daquelas sociedades, percebidas como dialetos inferiores ou expressões sonoras animais. Não desejando qualquer tipo de aproximação direta ou de inserção analítica comparativa, esses trechos narrativos nos remetem diretamente, ou nos lembram parcialmente, as palavras de um outro viajante, que registrou suas impressões sobre o que viu e escutou no norte africano mais de vinte séculos antes, o grego Heródoto.

Na estrada uma multidão de preguiçosos (...) seguiu a caravana por horas; isto é um espetáculo verdadeiramente ofensivo (...); essas figuras grosseiras (...) e seus gritos lembravam uivos de bestas mais do que qualquer esforço de articulação humana (idem: 496).

Sendo um dos criadores da *London Anthropological Society*, o viajante era um claro reflexo de como os homens de ciências do período estavam embebidos das teorias deterministas raciais, acreditando que os africanos eram entre os grupos humanos uns dos mais inferiores. Pairava sobre os povos do continente a sentença da incapacidade infinita, do olhar paternalista e impaciente do tutor europeu sobre a criança bestializada africana.

O negro puro se coloca na família humana abaixo das duas grandes raças, árabe e ariana (...) e o negro, coletivamente, não progredirá além de um determinado ponto, que não merecerá consideração; mentalmente ele permanecerá uma criança (Richard Burton, *Mission to Gelede, King of Dahomey* apud Fage, 1982: 50).

Ainda dentro do período colonial, a África foi palco de uma série de expedições antropológicas, que buscavam ali respostas para os modelos teóricos elaborados na Europa acerca do funcionamento e dos padrões culturais que caracterizavam as bases ou estruturas centrais das sociedades ditas “primitivas”. O esforço em decifrar os povos daquela região serviria, para além da devassa dos aspectos sócio-criativos africanos, como clara perspectiva antagônica, informando na imagem invertida do Outro, os próprios ingredientes e limites dos universos europeus, ditos “complexos”. Para alguns historiadores a intenção, em muitos casos,

deixavam de ser meramente científicas e serviriam como pano de fundo para as ações colonialistas européias no continente (Hernandez, 2005: 53-59 e Uzoigwe, 1991: 61)

Assim, especificar e desvendar os mecanismos que regulavam as instituições sociais ou as estruturas organizacionais africanas seriam tarefas que serviriam, também, evidentemente, como espaço de mediação e hierarquização dos universos humanos. Neste momento, categorias como *primitivos*, *selvagens* e *tribais* foram empregadas em larga escala para servir como referência explicativa e de classificação para os africanos, e encontravam seus antônimos nas categorias aplicadas aos europeus - *complexos*, *civilizados* e *cosmopolitas* -, em um jogo de inversões maniqueísta e dicotômico.

Os antropólogos partiram em busca de sociedades primitivas, de ilhotas culturais, subvertendo as idéias ocidentais sobre a civilização africana. Disto resultaram graves lacunas na documentação relativa às sociedades africanas maiores e mais complexas e, conseqüentemente, uma nova contribuição ao mito de uma África 'primitiva'. Seu esforço para abstrair o presente antropológico do presente real contribuiu para reforçar a convicção de que na África a mudança vinha obrigatoriamente do exterior, desde que suas hipóteses pareciam negar qualquer evolução às sociedades africanas até a chegada dos europeus (Curtin, 1982: 80).

Neste momento, ocorreu uma nítida migração da imagem do africano, marcada anteriormente pela escravidão e pelas reminiscências das leituras antigas e medievais, para um conjunto de representações que deveria justificar a ação das potências capitalistas em África e que legitimasse o desenvolvimento do campo das ciências e do pensamento racional-científico europeu. De acordo com o antropólogo Wilson Trajano Filho, o contorno dado, pelas pesquisas antropológicas realizadas em África, aos traços que construía as imagens dos africanos no imaginário circulante desse período deveria ser marcado pela perspectiva de evidenciar a condição de primitivo que caberia aos povos do continente.

Em larga medida, o modelo da tribo é um produto da ação classificatória do pensamento europeu, cuja origem pode ser encontrada nos processos históricos de construção nacional na Europa do século XIX, e que foi apropriado pelas ciências sociais como um modelo eficiente para realizar duas operações classificatórias: (a) para demarcar a diferença entre os civilizados europeus e os "povos primitivos" e (b) para estabelecer diferenças entre os diversos "povos primitivos". Como um modelo que, no extremo, implicitamente propõe uma equação do tipo "uma cultura = uma sociedade = uma língua = uma unidade política = uma raça", o conceito "tribo" tem sido criticado duramente no seio da própria disciplina que tão bem o adotou (Trajano Filho, 2003: 7).

Todos esses elementos serviriam como selos antagônicos às imagens divulgadas sobre os europeus, associadas ao progresso tecnológico, à crença de que as bases de sua civilização seriam superiores, ou ainda à divulgada teoria de que estruturas biológicas, culturais, políticas, religiosas e econômicas européias seriam as mais complexas do *orbe*. Tachados de "preguiçosos e

inábeis” ao trabalho sofisticado, os africanos deveriam ser disciplinados e educados pelos serviços braçais, mesmo que compulsórios. Classificadas como “primitivas”, caberia aos europeus apresentar às “tribos” africanas o progresso e o desenvolvimento, em um esforço para arrancá-las de um estado infantil que tendia a eternizar-se e de eliminar as marcas de seu estado de selvajeria e animalidade.

Os estudos oitocentistas centrados no conhecimento da evolução das espécies – do homem e dos animais da natureza – permitem provar cientificamente a hierarquização dos homens, das sociedades, dos espaços geográficos. A existência de grandes plantígrados, de elefantes e de rinocerontes, fauna ameaçadora completada pelas muitas serpentes, sublinham o caráter maléfico do próprio território, situação reforçada pela elevada taxa de mortalidade dos colonos (Henriques, 2004: 16-7).

Ao longo do século XX, uma série de produções no campo da literatura e do cinema contribuiu decisivamente para a perpetuação e divulgação das imagens dos africanos associados a seres primitivos, submissos, dominados, selvagens, animalizados, canibais, lascivos, inferiores. De acordo com a historiadora Catherine Coquery-Vidrovitch, com poucas exceções, os africanos aparecem no cinema a partir dessas imagens, independente do período retratado, ao mesmo tempo em que, as ações européias no continente, também com poucas exceções, se revestem de glória, seja pelo domínio exercido, seja pela missão civilizadora ou pelo combate à escravidão (Coquery-Vidrovitch, 2004: 781-783). Já Alfredo Margarido destaca que produções clássicas como *Tarzan*, se revestem de um inquietante conjunto de desinformações sobre a África e sobre suas realidades, associados aos estereótipos e preconceitos do mais diversos matizes⁸⁸ (Margarido, 2003: 105-121).

Ainda dentro deste longo período, o pensamento histórico passava por (re)adequações, surgindo uma espécie de História científica. Porém, os novos estudos acerca das trajetórias do homem na dimensão temporal apenas acentuariam os olhares negativos acerca da África. Segundo grande parte dos historiadores do século XIX, os povos africanos subsaarianos, encontravam-se imersos em um estado de quase absoluta imobilidade no que se refere aos seus estatutos e estruturas de ordem política, econômica, tecnológica e cultural, ou seja, seriam sociedades sem transformações ao longo do tempo.

No caso, é preciso que se frise que a História, naquele momento, passara a se confundir com dois elementos centrais: as trajetórias nacionais – entendidas como inventários cronológicos dos principais fatos políticos dos Estados europeus, quase sempre protagonizados por figuras ilustres ou heróis –; e com o movimento retilíneo e natural rumo ao progresso tecnológico e civilizacional atingido pela Europa no século XIX. Dessa forma, a idéia da transformação, da busca constante pelo novo e pelo moderno se transformaria em verdadeira obsessão. Além disso,

⁸⁸ Ver também, Walker e Rasamimanana (1993).

devido aos rigores metodológicos, o passado somente poderia ser acessado com o uso dos documentos escritos, de preferência os de caráter oficial. Observados de dentro dessa perspectiva histórica, os povos africanos, não possuíam papel de destaque nos percursos criativos da humanidade. Primeiro pela ausência, em grande parte das sociedades abaixo do Saara, de códigos escritos – havia a predominância da tradição oral⁸⁹. E, segundo, por serem classificadas como sociedades tradicionais⁹⁰ – quando a tradição aparecia no sentido de preservar, como em uma bolha do tempo, o passado –, estando fadadas a um eterno imobilismo⁹¹.

Por outras palavras, os africanos eram considerados como seres inferiores, sem história, sem civilização, sem capacidade de mobilização e de intervenção no seu próprio processo evolutivo (Henriques, 2004: 299).

Os pesquisadores que abordam a construção da historiografia africana utilizam exemplos, que hoje poderíamos chamar de “clássicos”, para descrever esse estado de *coisas*. O mais citado é a categórica afirmação do filósofo Friedrich Hegel, ainda na primeira metade do século XIX, acerca da inexistência da História em África, ou de sua insignificância para a humanidade.

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).

Na realidade, mesmo que pareça justo apontar para o fato de que a postura teórica de Hegel estava atualizada e em sintonia com o pensamento histórico do período, e de que o conjunto de sua obra não deve ser desconsiderado por isso, suas leituras sobre os africanos são extremamente ácidas. Ao mesmo tempo, e para além dos possíveis empréstimos da leitura de Hegel a outros historiadores do seu tempo, sua visão da África é um claro reflexo do imaginário europeu acerca do continente “negro” naqueles anos.

No estado de selvageria achamos o africano, enquanto podemos observá-lo e assim tem permanecido. O negro representa o homem natural em toda a sua barbárie e violência; para compreendê-lo devemos esquecer todas as representações européias. Devemos esquecer Deus e a lei moral. Para compreendê-lo exatamente, devemos

⁸⁹ As exceções poderiam ser encontradas entre algumas populações da Etiópia- que escreviam em *guese* e amarico – ou as sociedades islamizadas do corredor sudanês e da costa swahili.

⁹⁰ O conceito de tradicional, utilizado na análise atual das sociedades africanas, deve ser empregado com a perspectiva de que todos os grupos humanos se encontram abertos e, em grande parte das vezes, absorvem os impactos causados pelas mudanças culturais, com ou sem maiores transtornos. Porém, naqueles anos a idéia recorrente era a suposta ausência de transformações culturais em meio aos povos de África. Sobre a temática ver o livro de Appiah (1997: 155-192) e o trabalho de Horton (1997).

⁹¹ Acerca da questão, ou seja, da trajetória da historiografia africana e africanista ver também Birmingham (1995), Curtin (1982), Fage (1982), Ki-Zerbo (s.d.) e Oliva (2004).

abstrair de todo respeito e moralidade, de todo o sentimento. Tudo isso está no homem em seu estado bruto, em cujo caráter nada se encontra que pareça humano (Friedrich Hegel, *Filosofia de la historia universal*, apud Hernandez, 2005: 21).

É certo que, essa idéia, não ficou limitada aos oitocentos, influenciando trabalhos posteriores. Manuel Difuila lembra que um dos primeiros estudiosos das temáticas africanas, H. Schurz, comparou a “História das raças da Europa à vitalidade de um belo dia de sol, e a das raças da África a um pesadelo que logo se esquece ao acordar” (1995: 52). Para parte dos historiadores⁹² do século XIX ou da virada para o XX, a História da África – vivenciada como um espaço marcado pelas transformações ou e pelo exercício de registrá-las - teria começado somente no momento em que os europeus passaram a manter relações com as populações do continente. Não só pela ação de registrar e relatar, feita por viajantes, administradores, missionários e comerciantes do século XV ao XIX, mas principalmente pelas mudanças introduzidas pelos europeus.

Os africanos seriam incapazes, portanto, de qualquer criação ou invenção que possibilitasse transformações em suas realidades ou exigissem conhecimentos “complexos”. Mesmo com a “descoberta”, nas primeiras décadas do século XX⁹³, em África, de complexas elaborações nos campos da arte estatutuária, da produção agrícola, da arquitetura, das organizações sociais e do pensamento, a afirmativa da inferioridade africana foi preservada. Em alguns casos os europeus se esforçaram para formular explicações mirabolantes para justificar seus pontos de vista.

O filósofo Valentin Mudimbe chamou a atenção, por exemplo, para as argumentações utilizadas por certos grupos de pesquisadores europeus que tentavam explicar as origens da técnica estatutuária usada pelos iorubás, da arte do Benin, dos conhecimentos astronômicos dos dogon e da arquitetura do Zimbábwe. A tese central defendida era que todos esses elementos de destaque da cultura material e imaterial africana seriam frutos de interferências ou empréstimos de outros conjuntos humanos ou de outras civilizações – de origem européia, árabe ou “branca”-, e não resultado da capacidade inventiva e de transformação do meio por parte dos africanos (Mudimbe, 1988: 45).

Mais do que isso, não esqueçamos que ao longo do século XX, montou-se em algumas regiões da África Austral, por meio do controle das estruturas de poder por uma elite branca um dos mais desconcertantes regimes de exclusão conhecidos no mundo contemporâneo: o *apartheid*.

⁹² Ainda nesta direção um renomado professor da Universidade de Oxford, Sir Hugh Trevor-Hoper, demonstrou, em 1963, compartilhar das idéias de seus companheiros anteriores ao afirmar que “Pode ser que, no futuro, haja uma história da África para ser ensinada. No presente, porém, ela não existe; o que existe é a história dos europeus na África. O resto são trevas (...), e as trevas não constituem tema de história (...) divertirmo-nos com o movimento sem interesse de tribos bárbaras nos confins pitorescos do mundo, mas que não exercem nenhuma influência em outras regiões” (Apud Fage, 1982: 49).

⁹³ Como no caso das descobertas arqueológicas e das criticadas teorias elaboradas pelo arqueólogo, historiador e pensador alemão Leo Frobenius (1949).

Embebido em alguns dos argumentos apresentados anteriormente, como a incapacidade civilizacional africana e a inferioridade da “raça negra”, e em questões mais locais, como a tese da “anterioridade branca” nas áreas ocupadas no sul do continente, até a última década do século XX o mundo assistiu ao funcionamento de um regime fundamentado no racismo aberto e legalizado.

Durante um significativo intervalo de anos essas posturas foram reelaboradas e aplicadas aos mais diversos espaços e situações possíveis em África. De acordo com o historiador guineense Carlos Lopes, a tendência seria a de preservar, de alguma forma, as afirmações de que o continente e suas sociedades não possuiriam história, e de que, tudo ali encontrado, não passaria de uma cópia inferior ao produzido em outros lugares (Lopes, 1995: 23).

Voltando ao percurso histórico do final do século XIX e início do XX, pode-se afirmar que, com a presença efetiva dos europeus no continente, apesar das pressões e das diversas estratégias de resistência empregadas pelos africanos, foram realizadas as primeiras investigações ligadas à História Colonial na África, inclusive com a criação de institutos de pesquisa localizados em vários países metropolitanos como a Alemanha, Inglaterra, França e Bélgica (Difui, 1995: 54-5). Esses primeiros trabalhos sobre a História da África, pelo menos da história das ações europeias no continente, quase sempre foram escritos pelos colonizadores, ou pela ótica e com os instrumentais teóricos dos colonizadores. De acordo com Bill Freund, essa história colonial oficial quase sempre buscava evidenciar as atividades europeias no continente, ignorando as contribuições das sociedades africanas, que continuavam a ser percebidas como primitivas ou bárbaras (1984: 2).

Embalados pelas teorias que comprovavam “cabalmente” a sua suposta superioridade, os europeus tentaram justificar teórica e moralmente sua dominação sobre os africanos, alicerçados ideologicamente pela imagem do “sacrifício” do homem branco que deveria se deslocar para mundos inóspitos e levar a primazia e os ventos benfazejos da civilização para populações selvagens e atrasadas (Costa e Silva, 1994: 32-3). Um dos mais destacados literatos do início do século XX na Europa, o escritor britânico Rudyard Kipling (vencedor do prêmio Nobel de literatura de 1907), publicou, em 1899, um dos textos mais citados na tentativa de definir e legitimar a presença europeia em seus domínios coloniais como uma prova de altruísmo do homem civilizado. No poema, *The White man's burden*, o literato convocava aos europeus a enviar os seus melhores homens para que pudessem “servir” aos seus cativos, chamados de “meio diabos, meio crianças” (Kipling, 1899).

Percebe-se, portanto que, entre 1870 e 1950, ocorreu um acentuado reforço da carga depreciativa na maneira como os europeus representavam imagética e conceitualmente aos africanos. As vitórias militares e a tentativa de imposição dos padrões tecnológicos/políticos/culturais/lingüísticos/comportamentais europeus fizeram com que a

crença da superioridade europeia ou da “raça branca” ganhasse força. Da mesma forma a montagem das estruturas de dominação política e econômica fez crer aos europeus que seria possível moldar um novo tipo africano por meio da “disciplina do corpo” e da “reeducação do espírito”, práticas marcadas pela cosmovisão do universo cristão-científico europeu.

2.5 A reinvenção da África e o espelho despedaçado⁹⁴: os reflexos do afrocentrismo (o pan-africanismo e a *negritude*) e as novas identidades africanas

A partir da segunda metade do século XX, novas paisagens políticas, ideológicas e imaginárias passaram a ocupar um espaço significativo nos horizontes africanos. O fortalecimento dos movimentos de independência e o aumento das pesquisas históricas sobre o continente fizeram com que, para grande parte dos africanos e para alguns especialistas ocidentais, a África passasse a ser vista por meio de outros prismas. Na realidade, desde o final do século XIX, a partir da ação de um destacado grupo de pensadores afro-americanos e africanos (estes já no século XX), os principais instrumentos e substâncias argumentativas presentes nos discursos racistas para atestar a inferioridade africana – a ausência de história/capacidade criativa entre suas sociedades e a suposta inferioridade da raça negra – passaram por um processo de inversão/revolução interpretativa. Uma série de investigações (embebidas em argumentos hipotéticos ou reais, mas de comprovado perfil ou tendências científicas) e de escritos/postulados (de caráter mais ideológico), reivindicava o reconhecimento da importância do papel da África na história da humanidade e tentava desconstruir os olhares preconceituosos/racistas e as imagens negativas elaboradas até então sobre os africanos e as populações afro-americanas.

Distribuídos, no que se convencionou denominar de fileiras científico-teóricas do *pan-africanismo* e do engajamento ideológico da *negritude*, esses estudos passaram a ser utilizados com uma intensidade desconcertante na invenção de uma nova imagem dos africanos, contribuindo de forma inconfundível no quadro de redefinição da auto-estima e da inserção político-social das populações africanas e afro-americanas, em África, nas Américas e na Europa⁹⁵. Ao mesmo tempo, ficariam caracterizados por certa dose de desequilíbrio e de contradições quando tocados pelo reforço invertido de alguns pressupostos conceituais nascidos de leituras eurocêntricas sobre a história africana e estimulados pelas ondas nacionalistas do pós-independência que varreram o continente. Apesar disso, nos parece sem sentido criar uma oposição absoluta ou intransigente ao

⁹⁴ O termo e a idéia foram aqui emprestados do trabalho de Achille Mbembe e referem-se, resumidamente, às reinvenções identitárias ocorridas em África no período chamado de pós-moderno, marcado no continente pela desilusão com alguns dos pressupostos ideológicos que alimentaram os movimentos de independência em África (Mbembe, 2001: 185-191).

⁹⁵ Para uma leitura divergente, em vários aspectos, daquela que será aqui realizada, ver o capítulo 6 do livro de Leila Hernandez, *A África na sala de aula*, Hernandez (2005: 131-155).

papel inquestionável na reinvenção da identidade africana e no lugar destinado à África na trajetória histórica da humanidade, que tais conjuntos de idéias ocuparam (am) (ver Hernandez, 2005: 131-156; Farias, 2003 e Oliveira, 2001). Vejamos como esses dois caminhos intelectuais tentaram projetar uma nova imagem da África e do homem negro-africano nos imaginários Ocidentais e no próprio imaginário africano.

De dentro dos referenciais afrocêntricos⁹⁶ do pan-africanismo podemos encontrar alguns dos mais conhecidos pensadores afro-americanos da transição do século XIX para o XX, como Edward Blyden (1832-1912), William E. B. Dubois (1868-1963) e Marcus Garvey (1887- 1940), vários pesquisadores africanos da primeira e da segunda metades do século XX, como Cheikh Anta Diop (1923-1986), seu discípulo Théophile Obenga, e alguns dos principais líderes das independências africanas, como o ganês Kwame Nkrumah (1909-1972). As teorias e estudos defendidos por esses e outros intelectuais acabaram por lançar uma pedra simbólica que despedaçou o espelho que projetava uma imagem negativa dos africanos, e que durante séculos distorceu, descaracterizou e inferiorizou suas realidades.

Esse “projétil imaterial”, mas de consistente substância, materializava-se em duas formas. A primeira seria marcada pela perspectiva de provar cientificamente⁹⁷ que a África seria um dos grandes berços civilizatórios da humanidade. Como nos lembra o pesquisador da Universidade de Birmingham, Paulo Fernando de Moraes Farias⁹⁸, o historiador senegalês Cheikh Anta Diop defendeu a existência de dois grandes berços civilizatórios da humanidade: um berço “nilótico-africano e negro” e outro euro-asiático e indo-europeu. No entanto para Diop “(...) o berço nilótico-africano produzira “povos de boa índole, idealistas, generosos e pacíficos. O outro gerara povos materialistas, guerreiros e “cruéis” (...). Esse esquema estabelecia uma generalizada superioridade africana no nível ético (...)” (Cheikh Anta Diop, *The African Origin of Civilisation*, Apud Farias, 2003: 339).

A idéia da “anterioridade das civilizações africanas”, encontrava seu elemento de força maior na tese defendida pelos *egipcianistas*⁹⁹ de que o Egito Antigo teria sido criado a partir da ação direta, ascendente ou relacional de sociedades negro-africanas. A teoria ia além e advogava a perspectiva de que suas contribuições teriam se espalhado por toda África, devido às ondas

⁹⁶ Acerca da definição do termo ou da extensão do conceito de “afrocêntrico” ficamos com explicação do pesquisador Paulo Fernando de Moraes Farias: “Primeiro, embora tenha havido tentativas de defini-lo de maneira rígida, o “afrocentrismo” não é uma doutrina monolítica, mas um rótulo que cobre um leque de posturas e propostas (...) Nos Estados Unidos (e também em outros países), o rótulo agora se aplica tanto a aspectos da cultura popular quanto a posições assumidas individualmente por professores e outros intelectuais, ou coletivamente (no caso norte-americano) por alguns departamentos universitários” (Farias, 2003: 317-8).

⁹⁷ Por meio de estudos arqueológicos, lingüísticos, etnobotânicos e históricos que revelariam um passado marcado pelas desenvolvidas técnicas de cultivo, sofisticados padrões de estética na arte estatutuária e na arquitetura, além dos conhecimentos desenvolvidos nos vários campos do pensamento e das práticas materiais.

⁹⁸ Pesquisador do *West African Studies (CWAS)* da *University of Birmingham*.

⁹⁹ Ver Appiah (1997: 245-6).

migratórias que varreram o continente há três mil, dois mil e mil anos atrás, formando uma espécie de *manto cultural negro*, que refletiria a existência de “certa unidade de concepção na diversidade africana” (Mourão, 1995/1996: 9; e Appiah, 1997: 241-251). Ao se enfatizar as histórias dos grandes impérios e civilizações negro-africanas (e o Egito era o grande motor dessa iniciativa) buscava-se na realidade a comprovação/evidenciação de que as sociedades africanas eram capazes de construir estruturas complexas e extensas, e, como forma de revelar, a todos, que a África de ocupação humana negra em nada ficava a dever aos padrões civilizatórios europeus, argumento empregado inversamente pelos discursos evolucionistas do século XIX.

Cheikh Anta Diop (...) reivindicava um privilégio epistemológico: os africanos negros podem e devem reclamar com exclusividade a herança cultural da velha civilização egípcia. Eles são os únicos hoje cuja sensibilidade é capaz de facilmente se harmonizar com a essência e o espírito, daquela civilização que os egiptólogos acham tão difícil de entender. As disposições intelectuais e afetivas dos negros de hoje são as mesmas daquelas dos povos que editaram os textos hieroglíficos das pirâmides e outros monumentos e esculpíram os baixo-relevos dos templos. A partir da África negra [...] podemos gradualmente trazer de novo à vida todas aquelas formas da civilização egípcia que hoje estão mortas para a consciência europeia (Farias, 2003: 339-40).

Em um outro sentido, mas digamos com várias intercessões com o pan-africanismo, o movimento intelectual denominado *negritude* defendia a perspectiva de que “a cor da pele negra” – ou para ser mais específico, o pertencimento à raça negra, pensada em suas essências biológica, política e cultural – deveria ser observada como um elemento de orgulho e distinção qualitativa pelos africanos e afro-americanos, ou, como uma espécie de amálgama, positivo e enriquecedor, que uniria a todas as populações negras espalhadas pelo mundo.

Tendo como ícones, pensadores afro-americanos, como Aimé Césaire (1913-), Léon Damas (1912-1978) e Frantz Fanon (1925-1961), e líderes e intelectuais africanos, como Léopold Sédar Senghor (1906-2001), além de ser um instrumento de denúncia e combate ao racismo institucionalizado – como nos casos do *apartheid* sul-africano e da legislação excludente norte-americana – ou não institucionalizado – vivenciado em várias partes do globo –, a *negritude* seria utilizada como um dos mais sintomáticos e recorrentes expedientes para reconstrução da identidade africana na segunda metade do século XX. De acordo com o historiador János Riesz, “como núcleo da sua reflexão sobre cultura, Senghor definiu o termo ‘negritude’ como conjunto de valores culturais do continente negro, tal como eles se manifestam na vida, nas instituições e nas obras dos negros” (Riesz, 2001: 153).

O conceito de *negritude* de Senghor (...) parte, apesar de todas as diferenças, de uma unidade fundamental dos africanos negros (e dos seus descendentes na diáspora), uma unidade determinada de três modos diferentes: (1) como unidade “racial” da alma negra; (2) com base em experiências históricas comuns; (3) na associação e na interação de ambos (idem: 153-4).

De acordo com Achille Mbembe as origens de grande parte das tentativas de se redefinir ou reinventar a identidade africana ao longo do século XX foram marcadas pelo tenso e conflitante diálogo com as experiências históricas da escravidão, do colonialismo e do racismo. Para alguns pensadores essas experiências teriam resultado em um estado extremo de humilhação, sofrimento e alienação dos filhos do continente africano, criando um grande obstáculo para se construir uma auto-imagem positiva. Sendo assim, romper com tais heranças e buscar nos elementos possíveis de serem compartilhados – fossem as qualidades históricas, culturais ou humanas, ou ainda, a eleição de um inimigo em comum, como o imperialismo europeu ou o racismo – tornou-se parte da essência de uma nova identidade coletiva para os africanos e seus descendentes. Promoveu-se dessa forma “a idéia de uma única identidade africana, cuja base [seria] o pertencimento à raça negra” (Mbembe, 2001: 174). Ou seja, não se questionava a utilização do argumento racial na identificação das qualidades ou dos problemas de uma determinada sociedade, mas sim o desprestígio que recobria a “raça negra”.

Seja na negritude ou nas diferentes versões do pan-africanismo, a revolta não é contra o pertencimento africano a uma outra raça, mas contra o preconceito que designa a esta raça um *status* inferior (Mbembe, 2001: 183).

Dessa forma, o conjunto de perspectivas criado pelos vestígios arqueológicos, históricos e paleoantropológicos que chegavam do passado ao conhecimento de todos, pelas teses da anterioridade humana e civilizacional em África e pela defesa da idéia de que a raça negra deveria ser pensada pelas suas qualidades e elementos em comum, foi usado para evidenciar as qualidades inegáveis das populações africanas. Esses mesmos elementos estiveram no centro dos esforços de redefinição da auto-imagem do africano e da imagem que se projetava do continente pelo mundo.

De um lugar marcado pelo esquecimento e pela depreciação, a imagem do africano foi transferida para um universo imaginário marcado pelas características positivas, espelhadas pelas grandes realizações, complexas organizações e pela capacidade inventiva/criativa de seus povos. Não apenas se pensava em “uma” única identidade africana, recobrando a todos do continente, ou pelo menos, a todas as sociedades subsaarianas, mas pensava-se em um manto de ações positivas e relevantes que recobriria a essas mesmas sociedades ou à própria identidade africana. O Egito Antigo, africanizado, serviria como símbolo da existência e da sofisticação de vários conjuntos civilizatórios sofisticados no continente. Já na última década do século XX, os estudos da paleoantropologia estabeleceram também que tanto o processo de hominização como o surgimento do *homo sapiens sapiens* teria ocorrido na parte oriental do continente (M’Bokolo,

2003: 20-28). A África era alçada a berço da humanidade e das civilizações, e de várias partes do continente chegavam sinais da capacidade econômica, política e cultural de suas sociedades.

Não só na África, mas também, e talvez inicialmente, nas Américas, a influência dessas teses – principalmente a da “anterioridade das civilizações em África” – viu-se refletida na criação de uma série de movimentos sociais e políticos organizados que lutavam pela conquista de direitos para a população afro-descendente, pela criação de sociedades baseadas na igualdade racial e econômica e, muitas vezes, por políticas afirmativas e de reparação pelas múltiplas marcas deixadas pela escravidão e pelo racismo.

No entanto, para além dos espaços indiscutíveis que os estudos e teorias formulados pela ótica do *afrocentrismo* ocuparam na construção de uma nova identidade africana e afro-americana, alguns problemas ligados as suas principais correntes foram temas de acalentadas, densas e tensas discussões ocorridas nas últimas décadas. Passado o momento mítico-histórico das independências, da formação dos governos liderados pelos “grandes heróis” africanos e da projeção de um futuro grandioso para o continente, livre dos grillhões do colonialismo, determinadas questões passaram a ser recorrentemente discutidas. Entre as teses revistas ou revisitadas encontravam-se dois argumentos centrais dos postulados do pan-africanismo e da negritude: a unidade racial e a perspectiva de um passado grandioso compartilhado por todos os africanos.

Em relação ao primeiro argumento, alguns problemas centrais foram levantados, e são, de certa forma, complementares. Inicialmente contestou-se a persistência ou o uso prolongado do conceito biológico de raça para apontar as especificidades, qualidades e unidade das populações humanas. O filósofo africano Kwame Appiah reagiu a essa postura alertando para o fato de que “uma concepção de raça enraizada na biologia é perigosa na prática e enganosa na teoria: a unidade africana e a identidade africana precisam de bases mais seguras do que a raça” (1997: 245). Não se nega com isso o fato de que os estudos genéticos, que comprovaram a existência de uma única raça humana, não tiveram força para abolir das relações humanas o racismo. Se não existem raças humanas, em suas definições biológicas, o racismo, como prática mental e social, existe (Appiah, 1997: 243). O que se discute é a validade de se fixar a categoria de raça para inverter um jogo de imagens negativas formuladas acerca dos africanos e para se construir uma identidade positiva. Ela seria, em vários sentidos, inconsistente e frágil, principalmente pela óbvia configuração multiétnica e pluricultural africana¹⁰⁰.

O outro problema – talvez um dos mais inquietantes elementos do tempo presente africano –, nascido de certa forma desse primeiro, foi abordado de forma muito próxima por Appiah e Mbembe. Ele baseia-se justamente no óbvio fato de que nunca existiu, em qualquer sentido que se dê à idéia de “raça”, uma unidade africana. Para Mbembe “(...) não importa que

¹⁰⁰ Acerca do tema, ver também os seguintes trabalhos: Winant (2000) e Bhabha (2000).

definição se dê a tal noção: a unidade racial africana sempre foi um mito”, que vem ruindo de forma desconcertante pela maneira como a África tem reagido e se apresentado aos novos fluxos culturais internos e mundiais (2001:192). Sua perspectiva aponta para o fato de que a existência de uma unidade entre os africanos, tese defendida por muitos, desmoronou diante de alguns fatores externos e internos ao continente, entre eles: o reconhecimento da diversidade étnica, religiosa e lingüística africana e os conflitos internos e externos em que se envolveram vários países do continente - e perante a própria redefinição das identidades africanas ocorrida nas últimas décadas (2001: 193-198).

Já para Appiah, a crença de que o pertencimento a uma raça está associada à idéia de que as “pessoas negras (e brancas e amarelas) são fundamentalmente aliadas por natureza” acabaria por gerar uma espécie de vácuo explicativo ou de despreparo teórico para tentar entender os diversos conflitos “inter-raciais” que ocorrem pelo mundo (1997: 245).

Para que uma identidade africana nos confira poder, o que se faz necessário, eu creio, não é tanto jogarmos fora a falsidade, mas reconhecermos, antes de mais nada, que a raça, a história e a metafísica não impõem uma identidade: que podemos escolher, dentro de limites amplos e instaurados pelas realidades ecológicas, políticas e econômicas, o que significará ser africano nos anos vindouros(...) (Appiah, 1997: 246).

Por fim, em relação ao segundo grupo de elementos empregados pelas teses do pan-africanismo e da negritude - o de que a África possuía valor histórico universal por que em seu passado poderíamos encontrar um dos grandes berços civilizatórios da humanidade -, algumas considerações devem ser realizadas. Mesmo que não invalidadas, suas perspectivas foram duramente bombardeadas pela leitura contemporânea acerca da construção das identidades africanas e pelas próprias pesquisas históricas/arqueológicas levadas a cabo em África. Em um olhar panorâmico seus argumentos passaram a ser criticados por três razões centrais.

A primeira seria de caráter epistemológico: se durante décadas tal perspectiva justificou-se pelo esforço em alertar ao mundo, as Academias e aos africanos que a História da África era tão importante quanto à européia, ou que, suas sociedades em nada ficavam a dever às européias em termos estruturais, nos últimos anos isso tem causado certo incômodo. Se por um lado, o esforço intelectual-retórico era mostrar ao mundo os grandes feitos africanos, por outro, ele acabou por ignorar ou enviar para um espaço secundário a trajetória histórica de outras centenas de sociedades, que não participaram ou que não foram englobadas pelos chamados grandes marcos civilizatórios africanos. Será que elas teriam uma importância menor? Da mesma forma, os povos que não conheceram ou não optaram por assumir uma formação política próxima a dos chamados reinos e impérios aos moldes europeus, foram muitas vezes ignorados. Eles não precisavam ser estudados? Para Kwame Appiah seria uma questão de colocar as idéias em seus devidos lugares ou de respeitar as vicissitudes de cada tempo.

E os egípcianistas – como todos os que optaram por radicar a identidade moderna da África numa história imaginária – pleiteiam que encaremos o passado como momento de completude e unidade - ligam-nos aos valores e crenças de outrora; desse modo, desviam-nos dos problemas do presente e das esperanças do futuro (1997: 254-246).

Um segundo aspecto seria de ordem conceitual-teórica. Em seu afã de reagir às perspectivas eurocêntricas da história e às teorias racistas, os intelectuais afro-americanos e africanos, todos formados nas Academias cunhadas pelos modelos europeu ou americano, acabaram por se embebedar do próprio instrumental teórico utilizado nesses espaços atlânticos ocidentais. A princípio, o “vício” não se relacionava ao exercício de se apropriar das ferramentas conceituais européias para analisar o caso africano, mas sim em ficar refém delas e não se aperceber disso. De acordo com o pesquisador Paulo Fernando de Moraes Farias este problema pode ser claramente percebido, por exemplo, em parte da argumentação que defendia a ascendência negra do Egito Antigo.

(...) no contexto em que surgiu nos Estados Unidos no século dezenove (muito antes de ter partidários africanos na própria África), a tese da negritude dos antigos egípcios foi uma arma contra o arrogante pressuposto de que, por definição, africanos negros não podiam ser criadores de civilização, fosse no passado ou no presente. Além do mais, aquela tese foi levantada nos Estados Unidos “numa época em que bastava ‘uma gota de sangue negro’ para tornar negra mesmo a mais branca das pessoas”. Sendo assim, mesmo antigos egípcios que tivessem sido de cor bastante clara seriam, apesar disso, negros segundo os critérios americanos. Mas é claro que as classificações raciais da América oitocentista não devem ser automaticamente aplicadas a “egípcios ou etíopes dos tempos neolíticos” (Farias, 2003: 318).

Ainda acerca desse tópico, outro elemento chamou a atenção de alguns intelectuais, e constitui-se um dos pontos de análise de nossa própria pesquisa. Com o uso de instrumentais teóricos europeus surgiu uma tendência de olhar a história a partir de uma única perspectiva: a etnocêntrica. Dessa forma, muitos pensadores e historiadores africanos e afro-americanos começaram a apontar para a necessidade de se construir uma história de viés afrocêntrico, para se antepor ou minimizar os efeitos das leituras eurocêntricas. O preocupante nessa postura não era a idéia de se pensar a África a partir de seu próprio eixo histórico ou de conceder maior atenção a sua trajetória no tempo. Segundo Farias, a questão maior se encontrava “na polarização artificial e essencialista proclamada por muitos intelectuais afrocêntricos (“afrocentrismo” versus “eurocentrismo”, como se nada existisse fora dessa oposição, e como se estivéssemos todos obrigados a ser ou “eurocêntricos” ou “afrocêntricos”)” (2003: 325).

E, por fim, um último ponto, diretamente relacionado ao anterior, refere-se ao fato de que, se realizarmos uma leitura em busca de algumas das origens ou de parte dos efeitos causados pelos postulados das correntes afrocêntricas, pode-se identificar muitas vezes – talvez suas

intenções reais objetivassem isso - um posicionamento contaminado por extremismos ideológicos. Se durante os efervescentes anos 1950, 1960 e 1970, com a África sendo varrida pelos movimentos de independência e as Américas sacudidas pelos movimentos sociais negros organizados, tal inquietação ideológica encontrava um pano de fundo contextual como justificativa, hoje, ela demonstra possuir um descompasso temporal e instrumental¹⁰¹ também inquietantes. Um dos indícios mais palpáveis da existência dessas reminiscências ideológicas nos dias de hoje refere-se à postura, recorrentemente encontrada em meio aos grupos oriundos do “movimento negro”, que procuram interditar ou olhar com desconfiança a participação de membros externos à comunidade africana e afro-descendente nos debates, na produção de conhecimentos ligados à história africana ou afro-americana ou na criação de políticas públicas de reparação ou de afirmação¹⁰².

Outro aspecto alvo de críticas, já em uma esfera mais analítica acerca do resultado de alguns trabalhos ligados à *negritude* ou ao pan-africanismo, prende-se ao engessamento de determinadas conclusões formuladas a partir de suas fileiras. Na inquietude ideológica ou na busca para se inverter as perspectivas negativas que desqualificavam a história do continente e suas diversas contribuições na trajetória da humanidade, alguns pensadores adotaram posturas de menor flexibilidade e de diálogo mais restrito. Como esclarece Farias, de dentro das interpretações afrocêntricas o esforço maior pareceu estar depositado na “inversão do enredo da narrativa oposta”, ou seja, das teses eurocêntricas, sendo esse o mecanismo de maior relevância na construção das histórias, sujeitos e panos de fundo das versões narradas pelos ideólogos da *negritude* e, por alguns, historiadores do *pan-africanismo*.

Tudo o mais é secundário. Uma vez executada aquela inversão, ficam (quase automaticamente) restabelecidas a verdade e a justiça, e essa veracidade e justeza permanecerão indestronáveis, essencialmente imunes à refutação por meros incidentes de pesquisa, mesmo quando estes tragam à luz evidências capazes de invalidar os postulados já entronizados. E aqueles que se recusam a reconhecer aquela verdade e justiça só podem ser vistos como moralmente defeituosos (Farias, 2003: 336).

Se esse conjunto de estudos foi inquestionavelmente fundamental para a (re)significação da História africana, seus deslizes até hoje deixam suas marcas. Da mesma forma, seria precipitado afirmar que seus efeitos na desconstrução dos preconceitos tenham sido suficientes para inverter o imaginário ocidental. Nem nos meios acadêmicos, nem nas escolas ou entre as

¹⁰¹ Referimos-nos à embriaguez ideológica, ao radicalismo de posturas e a ortodoxia do pensamento. Não somos, portanto, contrários aos espaços físicos e intelectuais criados para mobilização, diálogo, investigação, reivindicação, militância e reinvenção identitária e cultural africana e afro-americana, nascidos a partir dos ventos trazidos pelos citados movimentos. Também achamos justa, grande parte das iniciativas de contestação das ordens sócio-econômicas desiguais, de combate ao racismo e de luta por direitos políticos e reconhecimento cultural africano e afro-americano.

¹⁰² Entre outros trabalhos acerca do tema ver, Zamparoni (2004); d'Adesky (2001); Guimarães (2002).

pessoas em geral - a não ser em algumas partes da própria África ou dos setores ligados aos movimentos negros - a história do continente passou a figurar como tema de unânime importância. Algumas portas tinham sido abertas, algumas barreiras derrubadas, mas a longa empreitada tinha apenas se iniciado. De uma forma geral, mesmo com as novas leituras sobre a história africana, os estereótipos e preconceitos sobreviviam, agora alimentados por outros combustíveis. A historiadora Catherine Coquery-Vidrovitch, ao analisar os impactos do Imperialismo no imaginário escolar francês, afirmou que “a inferioridade dos indígenas foi ensinada nas escolas como um fato estabelecido”. E, para além de imagens e idéias associadas ao domínio europeu sobre a África “um estudo recente demonstra que a escola continua veiculando um certo número de clichês” (Coquery-Vidrovitch, 2004: 777-778).

2.6 As imagens da África nos últimos anos do século XX

Nas décadas de 1980-90, a África passou a ser varrida sucessivamente por uma série de conflitos internos, ligados tanto ao novo concerto interno do pós-independência como à renovação da ordem mundial. O papel e o lugar do continente nos circuitos comerciais internacionais – que havia sido de essencial importância nos últimos séculos – foram lançados para um abismo de esquecimento e irrelevância. A situação econômica da esmagadora maioria dos países africanos, que não era muito favorável, tendeu a piorar.

A repetição dos golpes políticos, a corrupção, o aparecimento de surtos epidêmicos, os focos de fome aguda, a grave crise econômica e as rivalidades interétnicas passaram a ser apresentadas e divulgadas não apenas nos textos dos teóricos e nos discursos dos políticos locais, preocupados com a solução de seus problemas. Eles ganharam destaque em alguns dos mais potentes meios de comunicação de massa que a humanidade se deparou: a Televisão, o cinema e a mídia impressa. Desde então suas faces passaram, grosso modo, a se resumir a essas supostas ou concretas realidades. Para além disso, a historiadora Coquery-Vidrovitch, lembra que o racismo continua vivo no mundo contemporâneo, se manifestando de forma multifacetada, e encontrou múltiplos caminhos para se perpetuar.

(...) quase animais no tempo da escravidão, crianças grandes na melhor das hipóteses, à época colonial, homens incapazes hoje, os africanos jamais pararam de sofrer um preconceito desfavorável, mais em relação ao seu intelecto do que a sua natureza (...) (Coquery-Vidrovitch, 2004: 785).

Duas ou três décadas após o fim da presença colonial européia já estavam diluídos os sonhos entusiásticos de reconstrução e expansão africanas que contaminaram as mentes e as ações daqueles que participaram dos movimentos de independência. Além disso, terminadas as experiências governamentais de alguns dos principais líderes políticos do período, a África se viu

numa complexa e desconcertante encruzilhada. Ou, encontrava-se uma via “africana” de solução para suas principais questões, alinhada claramente com as novas posturas teóricas ideológicas que passaram a conduzir seus governantes, ou dava-se continuidade ao jogo de dividir ou negar responsabilidades pelos atuais problemas que atingem seus países, relacionando-os aos eventos do passado como a escravidão, o imperialismo e o racismo, e não às ações e atuações autônomas africanas dos últimos quarenta anos. Como será que as identidades africanas e os olhares lançados de dentro do próprio continente em uma perspectiva introspectiva se relacionaram com esse “estado de coisas”? Quais são os efeitos da nova ordem mundial na confecção da auto-percepção africana?

O pensador africano Achille Mbembe nos lembra que logo após as independências em África, duas correntes de imagens se firmaram na construção de parte do imaginário elaborado sobre os africanos pelos próprios africanos¹⁰³. Uma sinalizava para a condição de vítimas e de espoliados – consequência direta das heranças do tráfico de escravos¹⁰⁴, do imperialismo europeu¹⁰⁵ e do apartheid/racismo¹⁰⁶ vigentes no século XX -, e uma outra, supervalorizava o argumento da unidade racial e da singularidade cultural entre os africanos, espelhados pela tradição ou pela autonomia africana. Mbembe afirma ainda que, no intuito de romper com os antigos estigmas, foi preciso desconstruir inclusive a essência da alteridade. Nesse caso, os africanos deveriam se pensar como iguais, ao mesmo tempo em que demarcariam com clareza suas fronteiras em relação aos Outros/não africanos (Mbembe, 2001: 181-2). Parece certo que os próprios debates que levaram a estruturação do ordenamento geopolítico africano do pós-independência apontou para a fragilidade de se por em prática as teses pan-africanistas, e a questão da unidade africana acabou por ficar em terceiro plano.

Nos anos 1980, novos ingredientes se juntaram à questão. Neste caso, um dos mais sensíveis reflexos dos debates acerca da invenção da(s) identidade(s) africana(s) tem sido a forma como muitos intelectuais e pesquisadores vêm abordando a atual situação africana, considerada em suas mais diversas facetas e complexidades. Não nos referimos àquela ultrapassada perspectiva de se observar e estudar a História da África, a trajetória de seus países e sociedades, seja no passado ou no presente, sob uma mesma lente. Isso nos parece um obstáculo superado há muito pelos especialistas: as realidades africanas são múltiplas, densas e não redutíveis a um único e simplificado objeto.

¹⁰³ Ver também Munanga (1993: 109).

¹⁰⁴ De dentro dessa ótica o tráfico de escravos seria responsável pela queda demográfica, por guerras internas e interrupção da trajetória dos grandes e numerosos reinos e impérios africanos.

¹⁰⁵ Marcado pela pilhagem das riquezas do continente e pela exploração do trabalho de suas populações.

¹⁰⁶ Sintetizadores de todo menosprezo e esforço de desqualificação lançados sobre os africanos. Esses três elementos, em conjunto, seriam responsáveis pelo atual estágio de subdesenvolvimento e pelas convulsões que atingem a África.

Muitos dos trabalhos sobre a história recente do continente, principalmente os que enfocam o período posterior à década de 1980, têm se concentrado em abordar apenas os problemas que assolam boa parte da África como se eles fossem as únicas faces africanas¹⁰⁷. Ainda nesse sentido, alguns estudos optaram por concentrar esforços na busca dos responsáveis por esse quadro, concedendo à África a condição de vítima, de única culpada ou de co-responsável por tudo aquilo que ocorre em suas paisagens. Temas como o desenvolvimento econômico, a implantação da democracia pelo continente, a questão da governabilidade e a inserção da África na economia mundial têm concentrado a atenção dos analistas que se dedicam a pensar a história continente das últimas três décadas¹⁰⁸ (Ellis, 2002; Leite, 1996; Lopes, 1995/1996; Anglarill, 1998).

Enfim, transcorridas, mais ou menos, de cinco a três décadas do fim dos domínios coloniais europeus e perante as suas atuais realidades, o que pensam os africanos de si? Que imagens geram da África e o que define a identidade africana? Essas não são respostas fáceis de formular. Acredito que são questões ou reflexões inconclusas, em aberto. Mesmo assim, podemos apontar para alguns indícios dessas atuais auto-imagens africanas. Vejamos alguns de seus componentes.

Um primeiro aspecto a destacar é o de que as imagens geradas pelo Ocidente sobre a África continuam, direta ou indiretamente, influenciando a auto-imagem dos próprios africanos, independente de sua intensidade. Seja pela negação dos ingredientes desse imaginário de modelo ocidental, ou seja, pela aceitação consciente ou inconsciente de alguns de seus elementos, elas participam da leitura imaginária/imagética feita sobre o continente pelos seus próprios filhos. De acordo com o antropólogo congolês Kabengele Munanga¹⁰⁹, “tanto os melhores especialistas da África como os próprios africanos” demonstram como é difícil a tarefa de “abordar a realidade desse continente sem cair nos clichês e estereótipos estabelecidos e sedimentados (...) pela experiência colonial européia” (1993: 102). Ao mesmo tempo, Munanga acredita que ainda hoje é possível encontrarmos pelo continente a crença, de que o único caminho viável para o desenvolvimento dos países africanos no pós-independência seria copiar os modelos europeus de

¹⁰⁷ Acerca do entendimento das singularidades africanas nos alinhamos à perspectiva de que existe um denso conjunto de estudos formulados a partir das lógicas africanas sobre o funcionamento e ordenamento de suas instituições, valores, regras e significados, que devem sempre ser levados em questão ao se discutir a questão das imagens geradas sobre e pelos africanos. Ao mesmo tempo, não podemos concordar que análises e reflexões realizadas de fora do continente, e pelos Outros, não sejam importantes ou não possam ocorrer. Isso é óbvio, inclusive pela própria elaboração deste trabalho. Tratar adequadamente um assunto, não significa tratá-lo pela ótica interna ou externa, na perspectiva de quem conduz a narrativa histórica, mas sim tratá-lo com um instrumental teórico-metodológico adequado e coerente. No que diz respeito a algumas leituras africanas acerca dos recentes acontecimentos ligados aos conflitos e genocídios/massacres ocorridos nos anos 1990 em África, não percebemos, nos discursos sérios, nem a negação e nem a tentativa de justificá-los. Ou seja, eles ocorreram, foram criticados, foram consideradas atrocidades e se tornaram tão ou mais dramáticos aos olhares africanos como o foram para os olhares estrangeiros. Ver, por exemplo, os conceitos de *estado de guerra*, *zona de indistinção* e *dimensão sacrificial da guerra* (Mbembe, 2001: 194-196).

¹⁰⁸ Para um balanço dessa historiografia, ver o artigo de Stephen Ellis, Ellis (2002).

¹⁰⁹ Professor do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo.

organização e produção, constituindo assim uma mística de que tudo aquilo que é importado – mercadorias, idéias, políticas e modelos econômicos – seria melhor do que aquilo que é produzido pelos próprios africanos (idem: 105). Isso não significa que determinados setores ou grupos optem por desconstruir tais posturas. Porém, se o alcance dessa demolição será extenso, e se sua duração longa, somente o futuro dirá. Da mesma forma não podemos negar os impactos das leituras africanas contaminadas pelos pressupostos europeus.

Um segundo aspecto dessa atual identidade africana é o esforço em “reciclar” alguns conceitos e determinadas categorias empregados na construção das máscaras identitárias por quase todo o continente nas últimas décadas. Isso ocorreu, por exemplo, em relação à questão da suposta unidade racial das populações negro-africanas. O que deveria resultar diretamente em uma espécie de solidariedade continental acabou por ruir, mesmo que parcialmente, perante a eclosão de alguns conflitos regionais envolvendo países “irmãos”, e, principalmente, diante das turbulências que afetaram a ordem interna dos mesmos. Assim, a perspectiva de uma unidade inata ligada à questão das origens comuns foi claramente afetada pelo descrédito que passou a recobrir as teorias que defendiam a existência de diferentes raças humanas - substituídas nos meios científicos pelas lúcidas teorias genéticas e biológicas, e pela negação da existência de mais de uma raça humana - e pela necessidade de reconhecimento da multiplicidade e complexidade étnica de suas populações.

Ou seja, parece evidente que o uso do conceito racial nos últimos quarenta anos, como também o foi em um passado mais distante, caracterizou-se, acima de tudo, por ser um postulado ideológico-político, assumido e defendido por um grupo de pensadores, e que, mesmo tendo sido apropriado por um número mais ou menos significativo de pessoas, não se tornou um consenso. Mais do que isso, os dramáticos conflitos de fundo étnico-político ocorridos em África na década de 1990 revelaram as profundas e abertas cicatrizes existentes nesse tecido da unidade racial.

Um terceiro aspecto dessa auto-imagem africana, refere-se ao fato de que nos últimos anos, como afirma Mbembe, ocorreu uma espécie de rearticulação e reapropriação entre os imaginários ligados à independência, ao anti-imperialismo e ao nativismo – este último representado pela idéia da unidade africana – gerando a invenção de uma percepção de africanidade¹¹⁰ - construída a partir de múltiplos elementos, mas antes de tudo centrada na idéia de uma autonomia africana para conduzir suas questões (Mbembe, 2001: 185-190).

Neste outro reflexo das novas imagens, ou, pelo menos, da constituição de imagens híbridas que delineiam os africanos como agentes autônomos de suas histórias, mais ainda marcados pelas sombras do passado, optou-se por evocar as tradições – reais ou inventadas – e o presente – embebido pela defesa da capacidade de auto-gestão e das especificidades africanas -

¹¹⁰ Que deveria ocupar o lugar da negritude – baseada na noção de raça -, como conceito principal para a construção das identidades africanas.

para solidificar o argumento das “soberanias das escolhas” por parte dos africanos. Ao mesmo tempo, muitos dos que defendiam essa perspectiva - governos e movimentos políticos - reivindicavam ou ficavam reféns das políticas indenizatórias das potências mundiais, em uma clara herança da perspectiva da África como uma vítima das ações externas (ver Mourão, 1993: 63). Esta mesma imagem - “a de que somos autônomos, mas dependemos dos Outros para nos libertar de uma situação de crise gerada pelo passado” - não deixa de ser alvo de críticas severas por parte de vozes de dentro do próprio continente, que defendem a total autonomia de escolhas e ações africanas para o desenvolvimento e solução dos problemas em África, inclusive no quesito financeiro (Lopes, 1995-1996; Mourão, 1993 e Amin, 2000). Esse último elemento, marcante na construção das auto-imagens africanas contemporâneas, refere-se à perspectiva de aceitação pelos governantes, intelectuais e homens e mulheres comuns do continente de que seus atuais problemas, apesar de possuírem elementos relacionados às influências externas que chegam do passado recente ou distante, encontram, hoje, seu principal responsável nas próprias dificuldades gerenciais vivenciadas pela grande maioria dos países africanos.

Assim, a tentativa de encontrar vias africanas de solução para os mesmos demonstra a existência de uma nova imagem entre os africanos: a da capacidade de encontrar soluções sem a tutela estrangeira, mesmo que contando com a cooperação de agentes externos. Enfim, seja a partir de uma leitura afro-pessimista acerca das origens de seus problemas, seja pela perspectiva da autonomia africana, o continente tem sido varrido pela imagem de que os africanos são também responsáveis pelo estado de coisas que tocam seu presente. Em termos concretos isso acrescenta um dado inquestionável de valor participativo positivo em sua auto-imagem¹¹¹ (Lopes, 1995/1996: 70-78).

Dessa forma podemos afirmar que se as independências dos países africanos sinalizavam, como aponta Munanga, para um momento de euforia, marcado pelo “fim das barreiras sociais e raciais, a desmistificação da inferioridade natural dos africanos e o desmantelamento do velho espectro da superioridade natural do branco”, representando, ao mesmo tempo, a “ruptura entre um passado de humilhação, de desumanização, de exploração e um futuro diferente a ser construído”, parece ter ocorrido um esquecimento das dificuldades administrativas, de coesão interna e das relações produtivas e econômicas que iriam se apresentar aos novos líderes e às massas africanas (Munanga, 1993: 103).

¹¹¹ No entanto, parece que tal tarefa não foi executada com total êxito, pois ainda hoje podemos encontrar pelo continente a divulgação da “velha” referência do africano vitimado pela escravidão, pela ação colonial européia, pelo racismo e pelas marcas deixadas pelas guerras de libertação (quando estas ocorreram), ou ainda pela eclosão de conflitos que revelam que a velha dicotomia racial “brancos x negros” ainda não foi sepultada (Mbembe, 2001: 191). Alguns eventos ocorridos recentemente em África, e que reúnem temperos retirados das, ainda pulsantes, questões raciais, das mágoas do passado recente e da busca de um novo elemento da imagem da auto-suficiência africana, expõem a anacrônica situação dessa nova identidade africana, como foi o caso da expulsão de fazendeiros brancos, liderada pelo presidente do Zimbábue Robert Mugabe, em 2002.

Talvez, por isso, desfeitos os sonhos de crescimento e desenvolvimento aos moldes ocidentais nas décadas seguintes foi preciso justificar os erros, ou realizar uma caça aos culpados. A auto-imagem africana ficou presa entre um reflexo de um tempo e homens míticos, protagonistas de um projeto que não se concretizou por questões internas e externas à África, e os reflexos de uma África em convulsão e exclusão dos circuitos mundiais nos anos 1990 em diante. Assim, os africanos projetavam suas imagens em meio aos conflitos, epidemias, golpes, extensos bolsões de misérias, o recrudescer do racismo diante as questões migratórias na Europa ou em outros continentes e dentro da própria África. Ao mesmo tempo as experiências históricas, recentes ou remotas, a valorização dos padrões e imaginários culturais, a perspectiva da autonomia das vias africanas e a interiorização da idéia ou noção de que o futuro africano encontra-se, mais do que nunca, em mãos africanas, mesmo que contando com a cooperação externa. Mais do que isso, a atual auto-imagem africana é resultado de um denso e complexo jogo de imagens espelhadas, como afirma Mbembe.

Para ser exato, não há nenhuma identidade africana que possa ser designada por um único termo, ou que possa ser nomeada por uma única palavra; ou que possa ser subsumida a uma única categoria. A identidade africana não existe como substância. Ela é constituída, de variantes formas, através de uma série de práticas, notavelmente as *práticas do self*. Tampouco as formas desta identidade e seus idiomas são sempre idênticos. E tais formas e idiomas são móveis, reversíveis, e instáveis. Isto posto, elas não podem ser reduzidas a uma ordem puramente biológica baseada no sangue, na raça ou na geografia (Mbembe, 2001: 198-9).

Neste caso, a imagem do africano espelhada nos próprios espelhos distribuídos pelo continente parece não ser mais homogênea, talvez nunca tenha sido de fato. A nitidez das diferenças superou a maquiagem ideológica que fez crer a alguns existir uma única África ou um elo de unidade maior entre os africanos¹¹². A auto-imagem africana hoje, talvez sinalize para outros elementos de identidade e auto-reconhecimento que, se não desprezam o concreto fato dos africanos serem ainda hoje alvo de um racismo velado ou aberto em boa parte do mundo Ocidental, parecem embebidos no entendimento da diversidade e especificidades culturais, históricas, sociais, políticas e econômicas do próprio continente.

2.7 Em síntese

Mesmo convencidos de que as referências imagéticas aqui apresentadas são integrantes de momentos e contextos diversificados, e, de que, as mesmas se expressam nas mais diversas linguagens e formatos, parece-nos apropriado realizar uma tentativa de síntese sobre elas. Até,

¹¹² Não afirmamos com isso que não existam elos de reciprocidade ou identidade entre os africanos, sejam eles de caráter continental, econômico, histórico, ideológico, cultural, ou outros. Apenas não concordamos com a idéia de que exista um elemento de força maior que permita afirmar que as diferenças em África se submetam a crença de uma unidade africana.

porque, se suas construções encontram-se espalhadas pelo largo percurso cronológico de, pelos menos, dois mil e quinhentos anos, alguns de seus reflexos nos chegam até os dias de hoje. Concordamos que esses reflexos são imprecisos e muitas vezes espelham outras formas, que não as originais, mas, eles se fazem, de alguma forma, presentes entre nós com maior ou menor intensidade. E se, para alguns casos, tal premissa se revela inverídica, podemos contar com o argumento de que o estudo sobre elas nós auxilia na tentativa de compreender as relações estabelecidas entre as sociedades do continente africano e os outros conjuntos societários. Parece-nos certo também que algumas dessas imagens acompanham milhões de estudantes em seus cotidianos escolares.

Portanto, o exercício aqui intentado não deve se confundir com uma redução ou implosão das fronteiras temporais e históricas onde nasceram e se alimentaram essas imagens. Elas foram e serão preservadas. Dito isso, vejamos em um espelho improvisado as associações mais recorrentes sobre os africanos e a África que tiveram origem ou algum tipo de contribuição nesses movimentos imagéticos ao longo dos séculos:

- Africanos = **Outro/ Estranho/ Negro**

(Perspectiva que se constitui já na Antigüidade Clássica, sem necessariamente estar carregada de preconceitos em relação à cor da pele e as suas práticas cotidianas, mas que revela o desconforto perante o “diferente”. Os desencontros com essa alteridade africana permanecem, apesar de se apresentarem com outras roupagens, no medievo, na Idade Moderna, na “Era dos Impérios” e nos dias de hoje).

- África = **Ausência de civilizações e desenvolvimento**

(Outra perspectiva lançada pelos Antigos – mesmo que o conceito e os sentidos de civilização tenham sido (re)formatados ao longo dos séculos – e repetida, com ou sem relações com o pensamento da Antigüidade – até o século XX).

- Africanos = **Formas animais, status demoníaco, práticas antropofágicas**

(Com diferentes conceitos e sentidos os africanos foram empurrados para uma condição não humana. Dos textos dos Antigos ao dos viajantes do início da era moderna, onde eram descritos em práticas e características animais – pela força, pela brutalidade, pelos gestos e pela linguagem –, aos olhares medievais, que os associavam as práticas de feitiçaria e aos espectros do demônio, chegando ao longo imaginário da antropofagia africana, ainda vivo nas produções cinematográficas e no imaginário geral.)

- Africanos = **Escravos**

(A longa duração do tráfico de escravos e do uso dos africanos escravizados na Europa, nas Américas e na própria África, associada às constantes

representações iconográficas veiculadas nas obras didáticas ou de história quando o assunto é o continente africano, ao desconhecimento da sua história, e à produção literária e cinematográfica sobre o tema, perpetuam a imagem híbrida escravo/africano).

- Africanos = **Primitivos / Selvagens / Inferiores / Tribais**

(Com ingredientes anteriores, essas imagens se consolidam ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, pelas idéias geradas pelos filósofos do iluminismo, e, principalmente, por antropólogos, historiadores e cientistas ao longo dos outros dois séculos. A dominação colonial registrou e ampliou esse acervo).

- África = **apartheid/racismo/raça negra**

(Articulados às imagens geradas nos últimos dois séculos, os postulados da inferioridade africana ou da “raça negra”, fomentaram e foram alimentados, ao mesmo tempo, pelas teorias racistas e pela visibilidade negativa conquistada pelo regime excludente sul-africano e rodesiano).

- África/ Africanos = **superioridade/anterioridade/unidade/inventividade/raça negra**

(Frutos dos movimentos afrocêntricos, essas imagens buscaram inverter as referências negativas associadas aos africanos e ao continente, mesmo que seus postulados tivessem cruzamentos com as teorias eurocêntricas e as teses racistas).

- África = **Conflitos/miséria/fome/epidemias/desorganização**

(Fases de algumas realidades encontradas no continente, elas passaram a sintetizar e se confundir com a idéia de África circulante no dia a dia).

Percorridas essas trilhas panorâmicas das representações sobre os africanos, construídas sob os mais diversos prismas, tempos e perspectivas, seria justo perguntar qual o lugar ocupado pela África nos imaginários contemporâneos português e brasileiro. Que imagens condicionam ou influenciam os olhares lançados por essas sociedades quando os objetos observados são a história e as características de milhões de indivíduos com seus conjuntos culturais múltiplos e diversos e diferentes trajetórias temporais que compõem a fronteira atlântica desses dois países? Se essas imagens coletivas não são homogêneas e nem exclusivas, elas ganham, muitas vezes, uma perspectiva generalizante e auto-informativa sobre a África.

Assim, podemos acreditar que estereótipos, preconceitos, informações positivas ou abordagens reflexivas sobre os africanos possam se confundir nos exercícios e abordagens propostos a milhões de jovens em seus cotidianos escolares quando o assunto em enfoque é a África. Para continuarmos nossos diálogos sobre o ensino da história africana pelo atlântico de língua portuguesa, vejamos alguns dos ingredientes que estão presentes na composição das representações sobre os africanos e a História da África nos universos específicos dos imaginários coletivos em Portugal e no Brasil. Essa é a tarefa de nossos próximos capítulos.

Capítulo 3

De indígena a imigrante

O lugar da África e dos africanos no universo imaginário português dos séculos XIX ao XXI

No caso específico do lugar ocupado pelos africanos no universo mental dos portugueses, no período correspondente aos dois últimos séculos, podemos encontrar uma série de representações específicas, nas quais, se associam um grande número de estereótipos e teorias, com aplicações e existências diferenciadas, e que foram inventados, reinventados ou apropriados no exercício de representar ao Outro/Africano. Mesmo que essas imagens fabricadas não sejam homogêneas e nem exclusivas – já que possuem vários pontos de interseção e complementação – elas revelam como as relações históricas contemporâneas tecidas entre Portugal e a África influenciaram os mecanismos utilizados no esforço de entender, diferenciar, tentar incorporar ou rejeitar ao Outro, empregados por um dos lados dessas moedas identitárias.

Dessa forma, a intenção principal deste capítulo é identificar alguns dos ingredientes que participaram da construção das idéias e das imagens circulantes na sociedade portuguesa durante o citado recorte temporal, sobre a África e os africanos. Neste caso, iremos destacar tanto os imaginários construídos ao longo do período colonial – que não são homogêneos – como aqueles em fomentação nas últimas três décadas, já no período pós-colonial. Compete lembrar ainda que o maior conjunto de representações elaboradas sobre os africanos encontra sua origem no intervalo que se estende da segunda metade do século XIX até a década de 1970, e que corresponde às intenções iniciais, à montagem e à desarticulação da presença colonial lusitana em África¹¹³. A essas referências mentais juntou-se um novo conjunto de representações que passou a ser construído da queda do regime salazarista até a primeira década do século XXI. Neste momento, marcado pelas novas relações migratórias que levaram para Portugal milhares de africanos e pela formação da primeira geração de afro-portugueses, ou seja, de filhos de africanos nascidos em Portugal, percebeu-se um intensificar de velhos e novos estereótipos. Na parte final do capítulo procuramos exemplificar alguns dos reflexos materializados dos elementos que compõem o imaginário coletivo português nos últimos quinze anos a partir da análise de uma série de reportagens publicadas na Revista *Visão*. Vejamos, portanto, quais foram as mais recorrentes imagens geradas sobre os africanos em alguns desses momentos citados.

¹¹³ Sentimos-nos forçados a enfatizar que dentro do recorte eleito para observação encontramos vários conjuntos de imagens e de representações formulados sobre os africanos e a África. Muitos desses se articularam, influenciaram ou se sucederam em um jogo multidirecional de contribuições. Outros se revelam cristalizados. Alguns não existem mais.

3.1 As construções imagéticas colonialistas: primitivos, indígenas e colonizados

Para a historiadora Isabel Castro Henriques, se quiséssemos lançar um olhar panorâmico acerca do período colonial português, poderíamos apontar para pelo menos seis grandes conjuntos de idéias que alimentaram o discurso lusitano sobre os africanos, e, conseqüentemente, constituíram parcialmente o imaginário em terras européias acerca da África. Articulados ao longo dos séculos XIX e XX, atuando com maior intensidade em certos momentos e silenciados em outros, esses elementos permitem que visualizemos, ao mesmo tempo, a essência da lógica colonial no calor de sua vivência temporal e alguns dos ecos que nos chegam do passado, com freqüências e volumes diversos, mas ainda bastante esclarecedores sobre as maneiras do português em ver o Outro/africano. Filhos da ficção ou de algumas dimensões da realidade, ingredientes de gênese manipulada ou do uso vulgarizado por parte da população portuguesa de estereótipos e *clichês*, o que interessa notar é que essas substâncias da ideologia colonial foram divulgadas por décadas no imaginário coletivo lusitano, tanto por meio dos manuais escolares, como pelos recursos de comunicação social, e, de certa forma, formataram as imagens que grande parte dos portugueses carregavam sobre os africanos (Henriques, 2004: 35-44).

Sintetizando o argumento da historiadora esses instrumentos teórico-ideológicos foram os seguintes: o “papel pioneiro de Portugal no processo de expansão européia”; “a idéia da superioridade do branco/civilizado contrastando com inferioridade do negro/primitivo”; a “idéia da missão civilizadora dos portugueses”; “a presença multissecular de Portugal em África”; a “natureza tropicalista’ do povo português”; e, por fim, a “ausência de racismo dos portugueses” (Henriques, 2004: 51 e 304).

Já para o também historiador português, Valentim Alexandre, é inquestionável o lugar ocupado pelo continente africano na construção do imaginário político em Portugal dos últimos dois séculos, assim como das imagens depreciativas geradas sobre os africanos. De forma semelhante a Henriques, apesar das conclusões um tanto diferenciadas, ele aponta para uma série de estratégias ideológicas empregadas por políticos, intelectuais e cientistas no esforço de legitimar a presença colonial portuguesa em África. Segundo Alexandre, existiram duas teses ou mitos centrais que condicionaram as ações e leituras portuguesas acerca dos universos africanos durante o período colonial: “o mito do Eldorado” e o “mito da herança sagrada”. Como desdobramento ou elementos constituintes desses, podemos encontrar uma série de outras idéias e teorias, digamos, auxiliares que serão à frente abordadas (1995: 231-233). Quais seriam, portanto, no citado período os pigmentos e contornos que receberiam os africanos sob o olhar português? Apesar de não conceder um espaço a todas as expressões imagéticas constituintes desse olhar, os elementos a seguir auxiliam-nos na compreensão de parte desses jogos de imagens.

Em um primeiro momento que vigorou até a década de 1870, podemos constatar a presença de uma lógica influenciada principalmente pela ideologia escravagista do Antigo Regime. Neste caso, parece-nos certo que as representações e imagens mais destacadas acerca dos africanos eram as dos indivíduos sem autonomia, ou do seres *coisificados* pela ação dos mercadores de escravos. Motivada pela perda do Brasil na década de 1820, pelas influências do pensamento liberal e pelos postulados do iluminismo, nos anos que se seguiram a saída dos portugueses da América, ocorreu uma leve mudança da imagem do africano para o português. De sujeito sem *status* jurídico e imerso nas justificativas teológicas e morais da escravidão, as representações sobre os homens e mulheres do continente passariam, no momento de maior importância para a construção do “império português” em África, ou seja, as últimas décadas do século XIX e as primeiras do XX, a ser produzidas a partir das novas ondas ideológicas que varriam os pensamentos lusitanos.

Entre 1870 e 1890, como expressão das influências da corrente de humanitarismo liberal, conduzida por Sá da Bandeira - contrária à escravidão¹¹⁴ e defensora do fim do trabalho servil nas colônias¹¹⁵ - os africanos passaram a ser vistos como “seres decerto atrasados, devido a circunstâncias históricas acidentais, mas capazes de progredir e de se integrarem como cidadãos no corpo nacional” (Alexandre, 1995: 234). Porém, a brisa humanista não suportou o esfacelamento do projeto da construção de um império territorial português que ligasse o Atlântico ao Índico na África Central, barrado pelo poderio e influência britânica na região. Na realidade, a celeuma acerca do “Mapa Cor-de-rosa”, projeto expansionista na África austral, obstruído pela Conferência de Berlim¹¹⁶, tornou-se um dos motores ou ingredientes da ideologia colonial portuguesa nas décadas seguintes, sendo reiteradamente abordada como uma afronta aos “Direitos históricos” portugueses na região. A fragilidade da tese de que a região pertencia a Portugal, por ter sido por ele descoberta, foi instrumento ativo no imaginário português e nas lições de história. Mais do que isso, a equivocada perspectiva de que em Berlim definiu-se a divisão da África pelas potências imperialistas foi reproduzida e intensificada ao longo dos anos (Ver Borges, 1995: 1-2; e Hernandez, 2005: 142).

A partir de 1890, o chamado projeto colonial vai constituir-se em um dos elementos centrais da sedimentação e formatação do nacionalismo luso. Até a década de 1920, talvez pelas maiores influências do pensamento antropológico, embebido pelo Darwinismo Social, ou pelo impacto causado pelas lutas de resistência protagonizadas pelos africanos nos “sertões” do

¹¹⁴ O fim do tráfico de escravos para Portugal data de 1761, à época do Marquês de Pombal. Já o fim da escravidão em todo o império português é de 25 de Fevereiro de 1869.

¹¹⁵ De fato abolido em 1875, apesar da persistência de formas de trabalho compulsório e dos castigos corporais nas décadas seguintes.

¹¹⁶ Sabemos que a Conferência de Berlim foi recoberta por uma série de tendenciosas interpretações pela historiografia tradicional. Porém, estamos considerando acima de tudo os debates imperialistas e a disputa entre Portugal e Inglaterra acerca da África Austral. Sobre os debates acerca da Conferência de Berlim ver, Uzoigwe (1991), Borges (1995) e Döpcke (1999: 81-85).

continente, prevaleceu uma imagem bastante dura sobre suas populações: os “indígenas” não deveriam ser assimilados, mas sim, dirigidos pelos colonos e excluídos do *ethos* lusitano. Sendo uma de suas figuras mais emblemáticas do início desse período, o pensador João Pedro de Oliveira Martins (1845-1894), sintetizou em algumas passagens de suas obras a relação imaginária construída naqueles anos sobre os africanos, como a retratada a seguir.

Sempre o preto produziu em todos esta impressão: é uma criança adulta. A precocidade, a mobilidade, a agudeza própria das crianças não lhe faltam; mas essas qualidades infantis não se transformam em faculdades intelectuais superiores. Resta educá-los, dizem, desenvolver e germinar as sementes. (...) Não haverá, porém, motivos para supor que esse facto do limite da capacidade intelectual das raças negras, provado em tantos e tão diversos momentos e lugares, tenha uma causa íntima e constitucional? Há decerto, e abundam os documentos que nos mostram no negro um tipo antropológicamente inferior, não raro próximo do antropóide, e bem indigno do nome de homem (Martins, 1978: 262).

Ao longo desse período - se estendendo para anos anteriores e posteriores ao recorte estabelecido - outro fenômeno deve ser destacado no entendimento da elaboração das representações sobre as populações em África: a transição da imagem associando o africano à escravidão para aquela que o relacionava à condição de “indígena”¹¹⁷.

Estava encontrada a via astuciosa e eficaz que permitia a exploração dos africanos: os absolutamente não civilizados são transformados em *indígenas*. Se literalmente o termo designa “os nascidos no país”, adquire agora uma funcionalidade pejorativa que desqualifica e serve para designar aquele que por essa razão está condenado ao trabalho obrigatório (Henriques, 2004: 294).

Ainda de acordo com Isabel Castro Henriques tal transformação imaginária deveria responder tanto à necessidade de obtenção de mão-de-obra barata e minimamente qualificada para ser integrada às redes de produção europeias, como para demarcar as fronteiras entre o civilizado e o selvagem e seus papéis no “novo mundo” criado na região.

É neste contexto que se afirma a criação do indígena. Torna-se então indispensável uma operação de re-elaboração da representação do africano: uma nova imagem onde os marcadores da inferiorização do negro sejam imediatamente visíveis e identificáveis para o mais analfabeto dos cidadãos portugueses. A função dessa revisão da imagem é evidentemente dupla: por um lado, trata-se de por em evidência o carácter congênito da selvajeria o que explica o recurso constante às explicações biológicas; por outro, a própria selvajeria da imagem serve para justificar a imposição de uma ferocíssima disciplina do trabalho (Idem: 287-8).

¹¹⁷ Sobre a temática consultar os textos da historiadora portuguesa Isabel Castro Henriques (2004: 285-297), e do historiador brasileiro Valdemir Zamparoni (1998: 13-42).

O historiador Valdemir Zamparoni¹¹⁸, em um detalhado estudo acerca das estratégias e instrumentos empregados para a exploração do trabalho “indígena” na África Oriental de ocupação lusitana, também sinaliza para o lugar ocupado pelas sociedades africanas no imaginário português, ou pelo menos, dos ingredientes necessários para transformá-los em seres civilizados.

Já que consideravam impossível elevar os *indígenas*, tidos como selvagens e indolentes, à condição de cidadãos pela via da educação, o único caminho para a *civilização* passaria necessariamente pelo trabalho na esfera capitalista. Imbuídos da fé pretensamente natural e universal de que o trabalho e a acumulação de seus frutos era a base de toda a vida, individual e social, faziam crer que aos *civilizadores* era imposta a tarefa de *arrancar o indígena deste estado natural de indolência e ociosidade* e submetê-lo a uma disciplina do trabalho, alterando sua conduta diante do mesmo (...) (Zamparoni, 1998: 34-35).

A ênfase nas diferenças civilizacionais entre europeus e africanos se tornou o alicerce fundamental, tanto para o convencimento interno – ou seja, na formação de uma opinião pública favorável aos esforços de ocupação e exploração dos territórios coloniais – como externo – para os próprios colonizados e demais potências européias participantes do processo - de que a presença portuguesa em África seria algo desejável e irrevogável. O “fardo do homem negro” ou do africano seria espelhado pelo seu esforço em se tornar útil ao “paternal” olhar ocidental, sendo o mais rápido possível civilizado pelos europeus. No estado “selvagem” não estaria apto ao trabalho¹¹⁹ ou para seguir às leis ocidentais. Em algumas partes da Europa, a figura de homens e mulheres negros que se submetiam aos serviços e vontades impostas pelos europeus, se confundia com a imagem ambígua de grupos “primitivos” que ainda habitariam os interiores ou regiões isoladas do continente africano (Henriques, 2004: 92).

Outra forma de revelar os “benefícios” da ocupação européia era evidenciar os avanços tecnológicos implantados, quase todos, no exclusivo sentido de baratear os custos com a exploração colonial e permitir a acomodação de mais colonos brancos. A historiadora Isabel Castro Henriques lembra que as ferrovias, os barcos a vapor e as cidades seriam símbolos dessas ações e da lembrança de que os africanos em seu estado de “enselvajamento”, teriam condições apenas de construir pequenos barcos em troncos de árvores e aldeias de palha. Assim, novamente, a presença lusa serviria como um presente do mundo civilizado ao progresso dos africanos (Henriques, 2004: 415-431).

¹¹⁸ Professor do Departamento de História da Universidade Federal da Bahia.

¹¹⁹ Para uma apurada observação da questão do trabalho na perspectiva colonial portuguesa ver, Zamparoni (1998).

Temos, portanto, entre os anos de 1870 e 1920¹²⁰, a presença vitoriosa, mesmo que não exclusiva, no imaginário português, das representações e argumentos que reforçavam a crença de que os africanos ou os “indígenas” seriam comprovadamente “selvagens e atrasados”. Contaminada pelas lutas de resistência, na ótica lusa, chamadas de “pacificação”, ocorridas tanto em Angola como em Moçambique, finalizadas apenas na segunda década do século XX, e pelo calor das teorias raciais, a imagem do africano era simbolizada pela rejeição, aversão ou estranhamento¹²¹. Alguns dos ideólogos do colonialismo lusitano chegavam a defender a eliminação, por ação do homem ou do tempo, das populações “indígenas”, porém a tese de maior expressão e vigor era a de submeter ao Outro para melhor explorá-lo, sem qualquer contrapartida, a não ser a apresentação de uma das faces mais frias e duras do chamado mundo civilizado europeu (Alexandre, 1995: 234-5).

A partir de 1930, percebe-se um outro movimento ideológico em relação ao elemento humano das colônias portuguesas. Depois da implantação do Estado Novo de Salazar e da elaboração textual de sua expressão jurídica, econômica e política para as colônias, o *Acto Colonial* de 1930, a tentativa do governo português foi a de potencializar e centralizar a exploração econômica e os projetos de gestão e investimento nos territórios coloniais. Soma-se a essa perspectiva o aumento das ações voltadas para divulgar a importância do Império Colonial português, seja pela propaganda oficial seja pelo sistema de ensino (Léonard, 1999: 19-22).

Ao analisar a legislação colonial do período relativo ao final do século XIX e, o discutido e veiculado entre os anos 1920 e 1930, Valdemir Zamparoni, identifica ritmos distintos empregados pela ótica colonialista para se pensar, classificar e relacionar com as sociedades africanas. Existe uma óbvia transição de um modelo liberal, que percebia “na parcela mestiça da população colonial” possíveis aliados para controlar e explorar os “indígenas”, para um modelo que sinaliza para a efetiva implantação do sistema colonial português, voltada para atender os interesses de colonos e administradores portugueses.

(...) a legislação liberal das últimas décadas do século XIX foi editada ainda antes que se houvesse efetivado o domínio militar sobre os potentados africanos e antes de instalada a máquina administrativa colonial; isto sugere que a metrópole esperava contar com a parcela mestiça da população colonial para assegurar não só frutuosa negócios, mas também seus próprios interesses estratégicos (...). Esta legislação liberal foi elaborada nos salões lisboetas e os ideais que as embasavam eram de certa forma mais difusos e abstratos; já a legislação posterior, inicialmente gestada e editada nas colônias e depois incorporada pela Ditadura, reflete os interesses imediatos dos colonos e dos administradores diante das realidades africanas, bem como o já

¹²⁰ Veremos a seguir com maior detalhamento o debate montado em Portugal acerca da “condição do africano”. Apenas como instrumento de maior esclarecimento de nosso ponto de vista, alertamos que não desconhecemos a existência no período das teorias oriundas de um pensamento humanista, que defendia a possibilidade de assimilação ou ascensão cultural dos povos ditos primitivos.

¹²¹ Como a invenção da monstruosidade do líder africano Gungunhana, na guerra de resistência dos vátua perante os portugueses na última década do século XIX. Ver Henriques (2004: 95-96).

avançado processo de exclusão e segregação rracico-social a que foram submetidos os *indígenas* e “*filhos da terra*”, nas colônias, a partir da ocupação efetiva do território conquistado *manu militari*. A prática, entretanto, era muito mais excludente que a lei (...) (Zamparoni, 1998: 490).

De acordo com Valetim Alexandre, apesar das divergências apresentadas pelas posições teóricas de dois dos principais expoentes da Política Colonial portuguesa do período – Norton de Matos e Armindo Monteiro – até 1950, as posturas ideológicas acerca dos territórios e populações africanas estariam marcadas pelo nacionalismo exacerbado e pelos olhares paternalistas e depreciativos lançados de Portugal. Para ambos os ideólogos citados o africano era pensado como “um elemento das raças primitivas, na maioria ainda em estado selvagem, entregues à miséria, à superstição e a ignorância, cabendo a Portugal, por imperativo histórico, a tarefa de os ‘elear’ e de os chamar à civilização”. A grande divergência entre eles se encontrava no campo das explicações para a correção dessa inferioridade inata ao africano. Para Norton de Matos seria uma questão passível de ser resolvida ao longo do tempo, por meio de uma fusão entre o elemento africano e o elemento português. Já para Armindo Monteiro ela espelharia a relação de imperfeição racial do africano, que o condenaria ao eterno atraso (Alexandre, 1995: 237-8).

De 1930 a 1950, como recurso para garantir o sustento econômico da Metrópole e para acatar as teses sobre a incapacidade e preguiça inatas ao elemento “indígena” presente nas Colônias, prevalece a lógica e as práticas explicitadas pelo *Estatuto do Indígena*, pautadas na exploração do trabalho, na formulação de uma política educacional excludente e de sentido pragmático (civilizar o “indígena” e treiná-lo para o trabalho nas escolas do chamado “Ensino Rudimentar”), e nos inúmeros obstáculos apresentados ao africano para que este pudesse ser considerado civilizado, ou na melhor expressão do período, tornar-se um português (Paulo, 2000: 304-306 e 310-315). Em Portugal o período foi marcado também pela organização dos Congressos e Exposições Coloniais que, contando com a visita de milhares de pessoas nas duas principais cidades portuguesas, auxiliaram na divulgação da propaganda colonialista para o português comum, com ênfase para as dificuldades enfrentadas no além-mar e a imperiosa tarefa que se apresentava a Portugal de civilizar os “indígenas”¹²².

Elemento exótico, explicado apenas pelas teses racistas e fadado à ação paternalista européia, a imagem do africano no imaginário português fundiu-se, ao longo dessa trajetória, cada vez mais com a perspectiva que associava os africanos aos trabalhos servil-compulsórios, e ainda mais com a idéia do ser primitivo, ignorante, inferior, infantil, incapaz e de hábitos perigosos (Valverde, 1997: 76-89).

¹²² Entre algumas dezenas de eventos e publicações podemos citar a *I Exposição Colonial*, ocorrida no Porto, em 1934, e a *Exposição do Mundo Português*, de 1940, em Lisboa (ver Léonard, 1999: 24-28). Ver, também Zamparoni (1998: 541).

Talvez, uma das imagens mais desconcertantes utilizadas neste período tenha sido a defendida pelo antropólogo/militar português Henrique Galvão que, em livro publicado em 1947, intitulado *Antropófagos*, reforçava os estigmas multisseculares acerca da existência de práticas antropofágicas entre os africanos, com argumentos agora acobertados pela equivocada perspectiva científica de seu trabalho¹²³.

A questão do canibalismo e das suspeitas da sua prática não foi aproximada apenas na base do riso ou do pânico que pode gerar. Ela foi colocada, por alguns autores, no centro da justificação histórica do colonialismo português. (...) em 1947, Henrique Galvão publicou o livro *Antropófagos*, baseado em testemunhos de práticas canibais, supostamente verdadeiras, ocorridas no Norte de Angola nas décadas de 30 e 40. Deste modo, era reconfirmada a legitimidade da continuada presença portuguesa com vista à erradicação, em pleno século XX, de “práticas contrárias aos ditames da humanidade” (Valverde, 1997: 89-90).

3.2. No “mundo” que o português criou o espaço reservado aos africanos

A partir de 1950, com a nova ordem mundial pós-Guerra, os processos de independência ocorrendo em África e as pressões de ordem internacional, interna e nas próprias colônias, passou a prevalecer uma leitura marcada pela perspectiva da “formação de um ‘Portugal maior’, da ‘nação una’ espalhada pelos vários continentes, cadinho onde se fundiriam os diversos povos e as diferentes raças” (Alexandre, 1995: 237). Tal postura seria, de certa forma, herdeira daquela inaugurada durante os anos que se seguiram ao *Ultimatum* britânico, e se encontrava fundamentada em duas perspectivas, reforçadas e potencializadas pelo Estado Novo: os descobrimentos lusos e a formação do chamado “império ultramarino”, entre os séculos XV e XVI, deveriam projetar uma imagem positiva e grandiosa de Portugal, assim como a presença portuguesa em África durante séculos legitimava sua posição colonial na região (Léonard, 1999: 22-25; Alexandre, 2000: 22-26).

De acordo com os historiadores que se debruçaram sobre o tema, no momento seguinte, transcorrido entre 1950 e 1970, as imagens compostas sobre os africanos e o papel da África perante o cenário português transitaram entre dois conjuntos de representações. O primeiro, que poderíamos descrever como sendo uma mutação das referências do período anterior, projetava o africano ainda como *ser* primitivo, mas que de alguma forma passava à condição de membro, distante e ainda rejeitado, do “mundo português”. Ela resultava da idéia defendida pelos ideólogos de que os conjuntos populacional-territoriais africanos deveriam ter sua importância, como parte integrante do império português, reconhecida e incorporada pelos portugueses (Léonard, 1999 a: 31-45).

¹²³ Ver também a excelente exposição acerca da questão feita por Isabel Castro Henriques, Henriques (2004: 241-244)

Evidente que essa seria uma parte subsidiária e, em vários aspectos, inferior do mundo português, e, era mais claro ainda, que tanto a existência de características culturais positivas, como as referências históricas africanas relevantes continuavam a não ser lembradas nos discursos colonialistas. Assim, ainda mais que nas décadas anteriores, os “nativos”/“indígenas” que possuíssem alguma intenção de superar seus “atrasos” deveriam aceitar a presença portuguesa e copiar seus modos de viver. O modelo de vestir, a arquitetura das cidades, a estrutura de educação formalizada, a religião cristã, a língua portuguesa e a ideologia do trabalho deveriam ser adotados por todos aqueles que quisessem ascender ou ter algum tipo de direito na sociedade colonial. De fato, os obstáculos interpostos para ascensão dos “indígenas” à condição de cidadão português, responsáveis pela irrisória mobilidade dentro da sociedade colonial, apenas sinalizam as reais intenções e leituras realizadas sobre o continente a partir da ótica colonial (Henriques, 2004: 299-320).

A segunda imagem, que se fortalece a partir dos anos 1950, não retira o *status* da inferioridade das sociedades intituladas de “indígenas”, mas defende com maior ênfase a possibilidade de assimilar seus indivíduos ao universo “civilizatório” europeu, transformando-os em cidadãos portugueses, mesmo que na prática poucos tenham “conquistado” essa condição. Com o fim da Segunda Guerra Mundial e o (re)ordenamento geopolítico do globo, com a perda do papel hegemônico da Europa do século XIX e com o fortalecimento dos movimentos de independência africanos, uma nova tese foi incorporada ao também novo discurso lusitano para sua situação colonial. Portugal precisava justificar perante a opinião pública interna, perante a ONU¹²⁴ e perante o mundo a sua insistente permanência no continente na condição de “império ultramarino”, quando existia um contra-fluxo evidente e irreversível de expulsão ou retorno dos “impérios europeus” para o velho mundo.

Assim, nessa década e nas seguintes, o Estatuto Colonial foi reformulado e as “possessões” portuguesas migraram do *status* de Colônias para o de Províncias Ultramarinas. Aos poucos também, o *Estatuto do Indígena* foi sendo flexibilizado e colocado de lado. A idéia, já parcialmente presente nos discursos anteriores, era transformar o “indígena” em civilizado, só que agora em uma perspectiva integrada ao “mundo português”. Assim não haveria negros ou brancos no Grande Portugal, mas apenas portugueses. A única, e praticamente inatingível exigência, era a de que os “indígenas” fossem assimilados pela cultura portuguesa e se comportassem como portugueses de fato, o que iria ocorrer poucas vezes¹²⁵ (ver Pinto, 1999: 51-64).

¹²⁴ A entrada de Portugal na Organização das Nações Unidas – ONU – ocorreu em 1955.

¹²⁵ Para ser considerado assimilado, uma das condições exigidas para se tornar cidadão português, o “indígena” deveria usar corretamente a língua portuguesa, ter competência de leitura e escrita, apresentar bom comportamento e atitudes cívicas, possuir rendimentos suficientes e cumprir o serviço militar (ver Paulo, 2000: 316).

Nesse caso, ganhavam destaque a partir de então as teses do *lusotropicalismo*, com a perspectiva emblemática de ver no português um indivíduo condicionado e com a capacidade inata de se adaptar e de fundar novos mundos nos trópicos, se confundindo, misturando e assimilando as populações nativas. A apropriação e reinvenção das teorias de Gilberto Freyre serviriam, ao regime salazarista, como instrumentos de legitimação científica para sua intransigente postura de não abandonar o “império” africano (Henriques, 2004: 304-5 e Zamparoni, 1998: 537). De acordo com o historiador português Valentim Alexandre defendia-se a suposta capacidade “dos portugueses para se unirem aos trópicos por uma união de amor e não de interesse, baseada sobre a compreensão e a adesão aos valores das culturas que encontravam nas regiões de ultramar” (Alexandre, 1995: 240). Apesar disso, a política portuguesa para a África não conseguiria inverter em nada as imagens geradas sobre os africanos.

As perspectivas de integrar o africano ao universo da “identidade lusa” e transformá-lo em um português “autêntico”, mescladas ao argumento da ausência de racismo e da não violência na relação entre os portugueses e os africanos, se transformariam apenas em ingredientes para a formulação de mais alguns mitos a ocupar parte do imaginário português sobre os africanos. Assim, todos – portugueses e africanos - fariam parte de uma mesma pátria, e o que os afastava era simplesmente a condição de ser ou não civilizados. Condição essa que passa ao plano secundário com o aparecimento dos movimentos de independência na “África portuguesa” nos anos 1960, acompanhando às lutas de libertação em outras partes de África, que forçaram o governo português a, de fato, maquiar as principais medidas de cerceamento e exclusão do Outro africano, mesmo que a ascensão do “indígena” à condição de cidadão português continuasse a ser uma exceção e não a regra.

Provocando uma grave crise de regime, a guerra deu impulso necessário à eliminação das estruturas sociais arcaicas que subsistiam nas colônias de Portugal em África, em maior ou menor grau – desde o trabalho forçado e as culturas obrigatórias ao *Estatuto do Indígena* -, todas elas abolidas em 1961 (Alexandre, 2000: 26).

O início da “guerra colonial”, na ótica portuguesa, ou da guerra de independência, ao olhar africano, e sua epígrafe em meados da década de 1970, tiveram um papel decisivo na construção do imaginário contemporâneo luso sobre o continente. O desgaste econômico/ideológico e o impacto na opinião pública das perdas humanas e materiais com o conflito africano deixaram alguns traumas e um certo sentimento de “paraíso branco perdido ou destruído pelos indígenas incultos e ingratos” nas imagens reproduzidas pelo retorno de milhares de colonos e mesmo por aqueles que observavam à África das terras metropolitanas (Pinto, 1999: 51-64). Assim, o fim da presença colonial portuguesa não surtiu efeito significativo no campo das representações elaboradas acerca dos africanos, que continuavam marcados pelo desprestígio.

De acordo com Isabel Castro Henriques, como efeito cumulativo de todos esses olhares, ainda hoje se encontra em grande parte dos manuais escolares utilizados em Portugal uma perspectiva de celebração dos momentos grandiosos do passado português, deslocando a História da África para um papel secundário aos feitos europeus, e os africanos para uma postura passiva, perante os acontecimentos que os cercaram.

(...) a África vai integrar a história portuguesa como elemento interno e frequentemente secundário. Os africanos aparecem, assim, como os “descobertos”, quer dizer os agentes passivos da necessidade portuguesa de descobrir. Pelo que a história da África é apenas considerada como uma fracção da história da expansão portuguesa (...) Qual o balanço da situação portuguesa pós-colonial? Não só herdou a tradição colonialista clássica, onde se verificava a existência de um racismo falsamente discreto, como foi reforçada pelo regresso a Portugal de centenas de milhar de “retornados”, que injectaram na sociedade portuguesa os seus juízos de valor, a sua amargura, e por vezes, o seu rancor face às nações africanas de língua oficial portuguesa (Henriques, 2004: 53 e 59).

O desconforto com a cor negra e as características físicas dos africanos, pelo menos para um grupo significativo de pessoas, também parece não ter diminuído. Henriques destacou em uma de suas obras o estranhamento dos portugueses, em meados do século XX, com as feições faciais, a textura do cabelo ou com a própria sexualidade dos africanos, citando o curioso exemplo da campanha publicitária de um sabonete – *Aregos* – que teria como propriedade embranquecer a pele (Henriques, 2004: 474).

De certa forma, mesmo transcorrido mais de meio século, podemos encontrar, por assim dizer, algumas janelas abertas do imaginário português que revelam os preconceitos que alguns carregam em relação às “marcas físicas” dos africanos. Um exemplo desses “deslizes” cotidianos pôde ser percebido durante a transmissão televisiva de um jogo da seleção portuguesa no qual o narrador chamava a atenção para a “carapinha nova” do jogador Nelson, nascido em Cabo-Verde e naturalizado português em 2005, ao querer referir-se ao novo penteado de cabelo do atleta em estilo trançado¹²⁶.

Talvez, assim como para os Antigos ou para os navegantes do início da era moderna, as marcas físicas que sinalizavam as fronteiras entre os africanos e os europeus, ou entre a esfera da humanidade próxima e a esfera do Outro, símbolo da negação do Eu, ainda sejam definidas pela cor da pele, pelo tipo de penteado ou pela forma como se fala ou se pronuncia um idioma. O psiquiatra afro-americano Frantz Fanon visualizava na forma infantilizada como alguns franceses se dirigiam aos negros residentes na França um mecanismo de interdição ou delineamento de espaços. Os africanos ou os afro-americanos seriam incapazes de falar com maestria a língua francesa, sendo essa uma das marcas de suas múltiplas incapacidades.

¹²⁶ Sobre a questão ver Khan, 2004: 11-15.

(...) um Branco, dirigindo-se a um negro, comporta-se exatamente como um adulto em relação a uma criança, gesticula com afetação para seduzi-lo, fala sussurrando, cheio de gentilezas, de dengos. Observamos este comportamento não apenas em um Branco, mas em centenas (Fanon, 1983: 28).

Para além do estranhamento com o corpo do africano, outros estereótipos sobreviveram até o final do século XX, e servem, apesar de tudo, como referência mental para os portugueses pensarem os africanos, inclusive com aqueles que dividem as ruas, as salas de aula ou os ambientes de trabalho, em cidades como Lisboa, Setúbal ou Porto.

A insensibilidade portuguesa – como aliás europeia – que não pode deixar de surpreender, deve-se a um preconceito que não está ainda morto na sociedade portuguesa contemporânea: os africanos são naturalmente escravos e estão naturalmente destinados a ser os servidores dos brancos, e dos portugueses em particular(...). A violência do preconceito, reforçado pelo inventário dos caracteres somáticos (cor da pele, tipo de cabelo, odor e maneira de falar), ainda não abandonou a sociedade portuguesa, explicando a marginalização violenta a que estão votadas as comunidades de imigrantes africanas (Henriques, 2004: 28).

3.3 De “indígena” a imigrante: as “novas” imagens dos africanos

Após 1974, um outro elemento, de extrema relevância e de certa forma inédito na história portuguesa dos últimos dois séculos, entra no cenário da construção das imagens acerca da África e dos africanos: a imigração de africanos para Portugal¹²⁷. Em um primeiro momento, que se estende até os meados dos anos 1980, ela foi decorrente tanto dos processos de independências que varreram as antigas colônias portuguesas, como dos conflitos civis que atingiram os países africanos de língua portuguesa. As dificuldades econômicas, a busca de melhores condições de vida, o “facilitador” da língua ou, ainda, a perspectiva de alguma proximidade devido às relações históricas recentes fizeram com que, imigrantes oriundos de Cabo-Verde, Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Moçambique passassem a desembarcar em Portugal em uma escala significativa.

Nessa primeira vaga migratória estiveram, porém, envolvidos nacionais de todas as ex-colônias – cerca de 45.000, segundo os dados do Censo de 1981, sendo tão numerosos os angolanos então a residir em Portugal (43%) como os cabo-verdianos (41%). (...) De facto, na primeira fase da migração africana pós-1974 coexistem dois tipos: uma *migração de refugiados*, protagonizada por angolanos e moçambicanos, e uma *migração laboral* (de trabalhadores indiferenciados) construída maioritariamente por cabo-verdianos (Pires, 1999: 199).

¹²⁷ Excluindo o período referente ao tráfico de escravos para Portugal, e mais marcadamente os anos que se estendem do início do século XVI – quando a população de africanos atinge o equivalente a 10% da população lisboeta – até meados do XVII – quando o uso da mão-de-obra escrava foi comum em algumas atividades econômicas –, a presença de africanos em Portugal foi sempre muito reduzida (ver Curto, 1998: 414-415).

A partir de então podemos identificar os sinais de um novo imaginário construído sobre os africanos, ligado mais fortemente à memória da colonização, aos novos elementos do mundo contemporâneo português - como a inserção na União Européia -, e a questão do desemprego e da violência urbana. Assim, as difíceis condições de vida encontradas em Portugal pelos imigrantes, os setores da economia e das atividades laborais a eles reservados e o ressurgimento de ondas de racismo e xenofobia na Europa em relação às minorias e aos estrangeiros - oriundos da África, Ásia e América Latina principalmente - que buscavam o continente nos anos 1980 e 1990, passaram a compor as principais imagens geradas sobre os africanos no imaginário português.

De acordo com os pesquisadores portugueses Manuel Gonçalves Martins e Rui Pena Pires, em 1981, como “conseqüência [da] sub-remuneração, as condições sociais de vida dos imigrantes africanos [eram] particularmente gravosas (...) 17% residiam em barracas e 59% em alojamentos clássicos com carências de equipamentos (...) e em situação de sobreocupação” e de uma forma geral possuíam uma situação financeira inferior a da maioria dos portugueses (Pires, 1999: 208 e Martins, 1998: 81). Como responsável por esse quadro, ou aliado a ele, constatou-se 10 anos depois que, 88% dos trabalhadores imigrantes empregados na construção civil eram oriundos dos PALOPs e que a esmagadora maioria dos imigrantes africanos desempenhava funções consideradas como não qualificadas - na construção civil, nos serviços de limpeza, na indústria e nos transportes -, sendo, portanto, mal remunerada (Pires, 1999: 205-208 e Martins, 1998: 78). Alocados em bairros periféricos, sub-empregados, alvo de ações discriminatórias pela polícia ou por parcelas da sociedade portuguesa, esses imigrantes passaram a ocupar o lugar do “africano” no imaginário português e a se confundir com as representações anteriormente elaboradas.

Se, em 1980 existiam oficialmente 58.000 estrangeiros residindo em Portugal, em 1997, esse número salta para 175.000, sendo desses 51% composto por africanos (Pires, 1999: 201-2). A partir de meados dos anos 1980 essa imigração passa a ser fundamentalmente de ordem laboral ou associada ao reagrupamento dos familiares dos imigrantes já estabelecidos em Portugal. Porém, o perfil sócio-econômico desses imigrantes foi pouco alterado.

Já, em 2004¹²⁸, havia cerca de 140 mil imigrantes de origem africana vivendo legalmente em Portugal, sem contar com a primeira ou segunda gerações de luso-africanos ou de afro-lusitanos nascidas da primeira leva de imigrantes que chegou ao país na década de 1970 e desconsiderando os imigrantes em condição ilegal. O maior contingente era composto por cabo-verdianos (64.164, ou 14,3% do total de imigrantes), seguidos por angolanos (35.264 - 7,9%), guineenses (25.148 - 5,6%), são-tomenses (10.483 - 2,3%) e moçambicanos (5.010 - 1,1%) (ACIME, 2005). Segundo as pesquisas censitárias, a maioria dos africanos residentes em Portugal ainda se

¹²⁸ Os últimos dados compulsados pela pesquisa referem-se a esse ano.

enquadrava em perfis profissionais, de rendimento e de qualificação que suscitavam a composição de um quadro muitas vezes dramático para sua permanência naquele país ou para obtenção, de fato, de melhores condições de vida, apesar de, no entanto, serem percebidas algumas melhoras ao que se referem aos locais de residência (Pires, 1999: 208).

De acordo com os dados do Recenseamento Geral da População de 2001, dos 65.098 africanos economicamente ativos, 42.646, ou seja, 65,5%, trabalhavam como “operários qualificados, semi-qualificados e não qualificados” e apenas 6.364 (9,7%) apareciam como empresários ou membros dos “quadros dirigentes, intelectuais e científicos” (Idem). Em relação ao nível de escolaridade, o mesmo censo revelou que 12,6% dos africanos oriundos dos PALOPs eram analfabetos, 11,2% sabiam ler e escrever, mas não tinham nenhum nível de escolaridade, 58,8% possuíam o Ensino Básico, 13,8% o Ensino Secundário ou Médio, e, apenas 3,7% o Ensino Superior (idem). Outro dado relevante é o que aponta para o número de estudantes oriundos desses países africanos matriculados nas escolas portuguesas¹²⁹. Para o ano escolar de 2002-2003, eles somavam 38605 alunos cursando os mais diversos seguimentos escolares portugueses (eram 15247 angolanos, 13070 cabo-verdianos, 5033 guineenses, 2143 moçambicanos e 3112 são-tomenses). Somente no 3º ciclo da Educação Básica – correspondente ao 7º, 8º e 9º anos – eram 13.784, no ano letivo 2003-4 (Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo, 2006).

É bastante plausível que, com o convívio acentuado de um contingente tão significativo de africanos e afro-portugueses - vivendo principalmente no eixo entre Lisboa e Setúbal, como apontam os estudos sobre a imigração em Portugal -, novos estereótipos tenham aparecido, e alguns dos velhos tenham se fortalecido, como ingredientes ativos da composição do imaginário português sobre os africanos do final do século XX e início do XXI (Rocha-Trindade, 2003: 178). De acordo com o pesquisador português Manuel Gonçalves Martins, os aumentos dos fluxos migratórios para Portugal “facilitaram e fortaleceram as idéias e as convicções segundo [as quais] os empregos, os costumes, e até toda a cultura dos portugueses estavam e estão em perigo”, fazendo com que se criasse um quadro favorável para o “aparecimento e fortalecimento do racismo e da xenofobia” (Martins, 2002: 82). Às posturas mentais relacionadas às intolerâncias racial e cultural associaram-se outros mecanismos de discriminação, retirados de um acervo maior de imagens elaboradas sobre os africanos.

Na verdade muitos portugueses tiveram e têm preconceitos, atitudes e comportamentos discriminatórios (pensaram e pensam mal, negaram-se e negam-se a dar trabalho, a arrendar casa, a deixar casar seus filhos, etc), principalmente contra alguns grupos étnicos existentes em Portugal (ciganos e pretos). Muitos portugueses consideraram (e ainda consideram) de “forma instintiva” (...) os pretos, pessoas preguiçosas e porcas (idem: 82-3).

¹²⁹ Sobre o desempenho escolar desses estudantes, ver o trabalho de Machado, Matias e Leal (2005).

Em uma outra reveladora investigação, patrocinada pelo Alto Comissariado para Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), publicada em 2006, intitulada, *Imigrantes e a população portuguesa: imagens recíprocas*, podemos observar a relevância adquirida por esses novos elementos na construção da imagem do africano, agora pensado como um agente de convívio cotidiano nas cidades portuguesas. Neste caso, alguns dados devem ser mencionados e nos auxiliam a fechar esse panorama parcial do imaginário contemporâneo elaborado sobre o africano. A pesquisa revelou que apenas 29% do total de entrevistados classificavam os africanos como “bons profissionais”. No quesito competência, esse índice caiu para 26%, e apenas 24% diziam ser eles “sérios e honestos”, contra o percentual de 40%, 43% e 40% quando a pergunta era sobre a imagem do português construída pelo próprio português (Lages, 2006: 250).

Já acerca dos possíveis “desvios sociais” praticados por um determinado grupo – para nos prendermos a terminologia empregada pela pesquisa – os africanos foram associados à violência e ao tráfico de entorpecentes nas principais cidades portuguesas. Neste caso, 64,8% dos entrevistados relacionou os africanos à violência e, 54,8% ao tráfico de drogas (Lages, 2006: 250).

Condensado em dados estatísticos ou não, o imaginário atual português acerca do continente e de suas populações está carregado por dois grandes conjuntos de imagens. O primeiro ainda refere-se à experiência colonial, no qual se prioriza a perspectiva da história dos portugueses em África, seja na fase mítica dos “Descobrimentos” dos séculos XV e XVI, seja na fase, digamos, empírica, da montagem do “Império Colonial” dos séculos XIX e XX. Mas, especificamente nestes últimos dois séculos, o português aparece como único agente efetivo da história e cabe a ele a ação civilizadora e modernizadora dos africanos (escravos, indígenas, colonizados, atrasados e primitivos), submersos na mancha dos estereótipos e estigmas. Antes pensados como indivíduos submetidos ao trabalho escravo compulsório e desqualificado, e no presente, confundidos com a figura da mão-de-obra mal remunerada e pouco qualificada. Assim, o africano, distante na dimensão temporal em escala recente ou longínqua se confunde com essas imagens.

Já como resultado dos contatos das últimas décadas, caracterizados pelo aumento das relações reais cotidianas e por um contexto singular das relações entre os países africanos e a Europa, marcado pelo aumento da imigração e pelos pactos de ajuda e cooperação econômica, ocorreu uma (re)apropriação significativa de imagens circulantes outrora sobre os africanos e a formulação de um novo conjunto de estereótipos. Dessa forma, os indivíduos oriundos daquela região do mundo estariam marcados pelos seguintes estigmas: seres incompetentes e pouco confiáveis; “preguiçosos por natureza”; mão-de-obra desqualificada e mal remunerada; baixo nível social e educacional; estando associados também às condições de moradia precárias; à violência urbana; ao uso e tráfico de drogas.

Já de acordo com a pesquisadora brasileira Neusa Maria de Gusmão, que desenvolveu interessante trabalho acerca dos jovens e crianças africanas em Portugal, construiu-se naquele país, ao longo das últimas décadas, uma nova categoria para definir o significado de “africano”. Resultante de um conjunto de idéias oriundas do imaginário do próprio período colonial, da traumática guerra em África e dos olhares daqueles que, sendo integrantes da União Européia, se vêem em condição privilegiada, ao mesmo tempo em que se sentem invadidos pelas levas de imigrantes africanos que buscam à Europa, essa “nova” categoria de africano se desdobra em dois sentidos, digamos assim, não tão novos. Nesse caso, para o português contemporâneo, o africano “se torna sinônimo de negro”, e o negro se confunde com o africano. Por outro lado, ser africano em Portugal significa também ser imigrante, estrangeiro e pobre. “As categorias se cruzam e o cotidiano se conflita” (Gusmão, 2004: 111). Mesmo que a noção de “imigrante, estrangeiro e pobre” seja também atribuída a indivíduos de outras nacionalidades, que compõem hoje grandes contingentes naquele país, como os brasileiros e os ucranianos, aos africanos ainda compete uma classificação diferenciada.

Africano é então todo e qualquer cidadão de origem africana, seja ou não nascido em Portugal, tenha ou não nacionalidade portuguesa, seja ele “preto” ou “mestiço”, e que independe da situação legal que possua (...) Africano é uma categoria operacional, mais do que de origem, esta sim diversa e múltipla. Por outro lado, africano é, antes de mais nada, categoria referencial que opera o senso comum no cotidiano das vivências entre os imigrantes negros e portugueses de modo a definir qualquer pessoa de pele negra e, com isso, atribuir-lhe a condição “estrangeira” (Gusmão, 2004: 111).

Se o africano próximo é caracterizado por essas imagens, veremos que as imagens sobre os africanos na África e sobre o próprio continente são definidas a partir de uma série de marcos característicos. Por um lado é um mundo marcado por guerras, massacres, violência, corrupção, desorganização e atraso econômico, apesar dos esforços de cooperação européia, inclusive portuguesa, apontando para a falência gerencial e suposta incapacidade africana de auto-gestão. Por outro, o continente é definido como o espaço da fome, doenças e tragédias, símbolos de uma terra esquecida e mergulhada no caos; e, a essas imagens juntam-se aquelas de uma África Portuguesa perdida em um tempo quase mítico, seja o das Grandes Navegações, seja o período colonial, do qual muitos nutrem um sentimento de nostalgia e saudades¹³⁰.

Dessa forma, seja nas “selvas” do imaginário colonial dos séculos XIX e XX, seja nas cidades portuguesas do século XXI, o lugar ocupado pelos africanos no imaginário coletivo português – com as evidentes exceções – está marcado pelo binômio composto pelos estigmas de sua suposta inferioridade e pelos olhares “lusocêntricos”.

¹³⁰ Acerca da temática, ver as reportagens publicadas na *Revista Visão*, Pedro Vieira (1997 e 1998).

3.4 O lugar da África nas escolas portuguesas

Em nosso esforço de identificar os ingredientes e espaços que contribuíram para a fabricação das imagens sobre a África e os africanos, não podemos esquecer de lançar um breve olhar sobre o lugar ocupado pelos estudos africanos nas escolas portuguesas, ao longo da trajetória aqui abordada. De uma forma geral, identifica-se nesse período um quadro marcado pelo silêncio ou pela abordagem da História Colonial, e não da História da África, propriamente dita. As distâncias entre os conteúdos dos manuais e os estudos tutelados pela historiografia africanista, mesmo nas últimas décadas do século XX, confirmam justamente as continuidades dos olhares coloniais, lançados sobre a África nas décadas anteriores e perpetuados mesmo após o fim do “Império Africano” de Portugal.

Ao observarmos a trajetória do ensino da História nas escolas portuguesas nesses últimos dois séculos, pelo menos de sua criação, em 1836, até meados dos anos 1970, percebemos uma cadência marcada, com ritmos um pouco distintos, porém mais ou menos hegemônicos, no que concerne sua estrutura teórica e em alguns de seus condicionadores político-ideológicos. É evidente que são encontradas especificidades nesse longo percurso, ao mesmo tempo em que não podemos pensar a abordagem escolar da história como um movimento a-histórico. As mudanças ocorreram em vários sentidos. Porém, também se encontram afinidades intensas entre os momentos aí vivenciados.

Nas décadas iniciais do tratamento escolar da história em Portugal, no decorrer do século XIX, a disciplina não se distanciou muito do modelo seguido em parte da Europa. A História, nesse caso, confundia-se com o enunciar de eventos e nomes relacionados à constituição das nações e da civilização europeia, sempre com uma ênfase política. O Positivismo parece ter ditado as regras no que concerne ao modelo teórico-metodológico seguido. A história que era ensinada se confundia com a história da Europa, e esta passava a ser a história do Mundo.

(...) um extenso corte horizontal, todo o processo evolutivo geral ou nacional, tendo sido uma das constantes dos programas de História portugueses. À exceção de algumas experiências mais recentes – os primeiros programas apareciam sempre organizados nessa perspectiva cronológica linear. Este modelo de desenvolvimento temporal - que remonta a 1836, data da entrada da História nos currícula do ensino secundário (Caldeira, 1995: 547).

De dentro dessa abordagem, à África não cabia atenção alguma nos estudos escolares. Talvez, um primeiro momento, em que o continente passou a ser tratado com alguma intensidade, obviamente que não em sua trajetória histórica, esteve envolvido pela celeuma causada pelo *ultimatum* inglês de 1890. Era preciso afirmar a longevidade da presença lusa na região, e a ideologia nacionalista ocupou-se em sedimentar os feitos heróicos e as teses do Direito histórico nos bancos das escolas (Vidigal, 1996: 382 e Torgal, 1996: 363-378).

Ao longo das primeiras décadas do século XX, preservando sua estrutura teórica, a única passagem da África nos manuais escolares e nas salas de aula, ocorria quando se concedia uma reduzida atenção ao Império Colonial (Proença, 2001 a: 41-52; Pintassilgo, 2001: 53-74). A ascensão de Salazar ao governo nos anos 1930 e a permanência de um governo de aspecto ditatorial até meados anos 1970, fez com que currículos e textos escolares sofressem um claro processo de ajuste às ideologias do Estado e aos seus interesses voltados para a Educação. Este controle traduziu-se na perspectiva de defesa do regime e na fomentação de um tipo de nacionalismo pautado na divulgação de uma memória histórica embebida nas crenças dos grandes feitos e dos grandes homens do passado. Novamente, o Império Africano, figurava como um espaço importante a ser lembrando (Torgal, 2001: 35-37 e Carvalho, 2001: 75-91). Isto pode ser comprovado pela elaboração de um documento pelo Congresso do Ensino Colonial na Metrópole, intitulado “A formação do espírito colonial na escola primária portuguesa”, de 1934.

Nesse período, como revela Luis Vidigal, apenas alguns livros para crianças se aventuravam em apontar uma percepção estereotipada e marcada pela perspectiva que transitava da fabricação do “bom selvagem” para a do “selvagem a civilizar” (Vidigal, 1996: 394-407). Por fim, da década de 1950 em diante, identifica-se a iniciativa contingenciada pela ideologia colonial salazarista de divulgar a idéia do “Mundo que o português criou”, e do Grande Portugal, pluricontinental e multirracial (Paulo, 2000: 305-309; Gomes, 1996: 153-163).

Uma segunda fase do Ensino da História corresponde ao período que se estende da Revolução dos Cravos (1974) até o início dos anos 1980, e é marcada pela entrada dos referenciais marxistas e da História Nova na composição dos manuais e do próprio Ensino da História (Henriques, 2001: 93-128; Mendes, 2001: 145-150).

Com o 25 de Abril e as alterações daí decorrentes, vai dar-se uma rotação de quase cento e oitenta graus. (...) A história que se ensina, é então reinterpretada em função de novos modelos e de novos temas, uns de directa inspiração marxista outros importados da chamada História Nova. A História passa a reivindicar uma vocação prospectiva, sente-se capaz não só de dar a compreender as grandes linhas de força da realidade portuguesa e mundial como de habilitar os alunos para uma participação consciente e interventiva na comunidade nacional e internacional. Em termos de conteúdos, a tónica é colocada na história econômica e social e, entre as questões que se querem ver clarificadas através da dimensão temporal, figuram, destacadamente, situações como as da dominação colonial e do imperialismo (Caldeira, 1995: 549).

O terceiro momento, anos oitenta, corresponde a um esforço para minimizar os efeitos das influências ideológicas das propostas do período anterior e de continuidade de mudanças na legislação e nas reformas curriculares. Nesse momento, a África, recebia indicações mínimas de estudo, ainda conduzidas pela perspectiva da constituição do Império português (Henriques, 2001: 93-132).

Para Caldeira, o Ensino da História no início dos anos 90 foi marcado pela “inevitabilidade” de centrar-se na Europa. “*Isso não impediu que, quer nos programas do 3º ciclo do Ensino Básico quer nos do Ensino Secundário, se manifestasse a importância de integrar a evolução história europeia nos contextos mundiais*” (Caldeira, 1995, p. 551).

Este processo, [de manter a África fora dos estudos] procurava assegurar uma continuidade cultural, traduzido nos manuais preparados exclusivamente à base de temática europeia, e do cristocentrismo, num completo desrespeito pelos diversos contextos onde estavam a ser ministrados (realidade geográfica, antropológica e social). (Filho, 1995, p. 530)

3.5 Entre imaginários e notícias: A África nos *mass media* portugueses

Para retratarmos parcialmente o atual imaginário português sobre a África e os africanos tomamos a liberdade de, na segunda parte do capítulo, dedicarmos nossos apontamentos a alguns casos noticiados pela imprensa escrita desse país¹³¹. Na realidade, nosso esforço justifica-se pela necessidade de concedermos algum tipo de materialidade, sistematização ou de perfil mais objetivo para o imaginário construído em Portugal sobre a África, nos últimos anos.

Para evitar interpretações apressadas seremos claros: temos consciência de que esses relatos não explicam ou dimensionam todas as perspectivas imaginárias elaboradas acerca do continente e muito menos refletem os heterogêneos olhares lançados sobre os africanos e sobre suas realidades. Ou seja, não tomamos as peças jornalísticas, aqui selecionadas, como símbolos absolutos dos olhares dirigidos sobre o continente ou como retratos verdadeiros de uma realidade. Muito menos não reduzimos todo um complexo e diferenciado conjunto de representações às idéias e às imagens geradas sobre a África a partir de algumas das reportagens aqui observadas, até por que entre elas encontramos visões discordantes. De acordo com a historiadora Márcia Coelho Flausino, “longe de se constituir em espelho do real, a notícia, resultado da linha de produção jornalística, acaba por informar de uma maneira específica” (1999: 41).

No entanto, para nossa perspectiva de abordagem, elas servem como ponto de apoio para a apresentação de uma argumentação mais ampla em torno da questão e são, sem sombra de dúvidas, reflexos de uma mentalidade; espectros de elementos que herdamos e internalizamos sem muitos questionamentos; sombras que dificultam o entendimento ou que influenciam nossas leituras acerca das características e das realidades das populações que ocupam a outra margem desse espelho atlântico.

¹³¹ O mesmo exercício será repetido no próximo capítulo quando abordaremos o imaginário contemporâneo brasileiro sobre a África e os africanos. Portanto, as mesmas reflexões iniciais aqui expostas, referentes ao papel dos *mass media* servem para contextualizar a abordagem da revista *Veja* no Brasil.

O discurso jornalístico, instituído para retratar a atualidade, está inevitavelmente atrelado ao cotidiano e, conseqüentemente, à produção frenética de novidades consumíveis de acordo com a ideologia e o estágio das sociedades em que é realizado (Flausino, 1999: 37).

O exercício agora iniciado não deve ser visto, portanto, como algo que ele não se propõe a ser. Nosso esforço nas próximas páginas, e conseqüentemente, o esforço dos leitores, é o de recortar paisagens do imaginário português contemporâneo acerca da África. Se o enfoque temporal eleito para analisarmos os manuais escolares concentrou-se nos últimos quinze anos, nos voltemos para os citados “espaços” dedicados a tratar a África em alguns dos canais da Comunicação Social portuguesa no mesmo período. Dessa forma, as peças expostas a seguir foram selecionadas a partir de uma varredura nas edições da *Revista Visão*, publicadas do início da década de 90 até meados dos anos 10 do século XXI. Os motivos que nos levaram a escolher essa revista são simples, e, talvez por isso, um tanto arbitrários, mas acreditamos ter seguido a melhor direção: na área das revistas de notícias semanais, ela representa um dos expoentes editoriais de grande circulação. É claro que a tiragem por edição é significativamente inferior ao número total da população portuguesa, e, muitas vezes sua trilha editorial divergem das encontradas em outros veículos de imprensa. Mesmo assim, ela serve, como uma espécie de espelho de alguns valores e referências dessas sociedades. De fato, suas reportagens não ocupam o lugar daquilo que chamamos imaginário coletivo, mas são muito provavelmente, reflexos dele, ao mesmo tempo em que o auto-alimentam.

Já em relação ao público escolar português, principalmente ligado ao 3º ciclo do Ensino Básico, parece ser um caminho conhecido pelos especialistas o impacto ou as influências causadas pelos *media*. Acreditamos, no entanto, que o contato com os meios de comunicação social deva ser encarado de forma mais crítica ou reflexiva do que sugere as Competências Essenciais para o ensino da história apresentadas no Currículo Nacional do Ensino Básico.

O saber constrói-se a partir das vivências dentro e fora das escolas: o meio familiar e os *media* fornecem aos alunos ideias mais ou menos adequadas, mais ou menos fragmentadas sobre a História. Compete à escola explorar essas ideias tácitas e ajudar os alunos a desenvolvê-las numa perspectiva de conhecimento histórico (Ministério da Educação, 2001: 87).

Se os *media* fornecem informações “mais ou menos adequadas” ou “mais ou menos fragmentadas”, compete saber se o menos adequado, nesse caso, é encarado como inadequado, sendo, portanto, fruto de desconstrução e contraponto argumentativo na elaboração de conhecimentos históricos sobre um determinado objeto, ou se de fato é menos adequado, no sentido de ainda estar localizado dentro de um quadro de normalidade e aceitação, podendo servir como instrumento ou matéria-prima segura e direta para o desenvolvimento de idéias em uma perspectiva do “conhecimento histórico”, se confundindo assim com, a própria visão da

história elaborada por uma determinada sociedade. Pelo menos é uma das conclusões da historiadora Aida Freudenthal ao defender a importância da valorização do estudo da história africana nas escolas em Portugal (Freudenthal, 1992: 177).

Um argumento parecido é apresentado pelo também historiador e autor de manuais escolares, Arlindo Caldeira, que defende a necessidade de se conceder um espaço de relevo para os estudos africanos nas escolas portuguesas, justamente, para que os estudantes recebam uma carga contrária, positiva e crítica de informações e conhecimentos que possa desconstruir as imagens veiculadas pelos *media* portugueses.

(...) decorre da necessidade de fornecer aos alunos os conhecimentos que lhes permitam compreender, de uma forma crítica, a torrente de informações que os *mass media* lhes despejam diariamente sobre a África e os Africanos e que pode tornar-se, em vez de factor de esclarecimento uma fonte de equívocos e de preconceitos (Caldeira, 1995: 552).

Assim sendo, e partindo da premissa que iremos trabalhar com o que se denomina de imaginário coletivo sobre a África podemos afirmar com alguma segurança que, independente de termos formação superior ou não, sermos professores ou estudantes, portugueses ou brasileiros, nossa postura mental referente à África é influenciada pelos desconhecimentos, pelos estereótipos e pelos tecidos históricos relacionais compartilhados com a África e construídos em um longo, médio ou curto espaço de tempo. Neste caso seria justo observar o papel desempenhado pela imprensa escrita na formulação e perpetuação desse conjunto de imagens, seja acerca de um certo tema/objeto - a África - ou das referências que carregamos sobre um grupo de pessoas - os africanos.

Márcia Coelho Flausino defende a perspectiva de que o imaginário social deva ser entendido como “algo partilhado nas relações sociais”, independente de origens de classe, de gênero ou de qualquer outro tipo, sendo fruto das tentativas de se estabelecer uma ordenação do mundo, na qual “o homem faz a si mesmo e a sua própria história, além de produzir as crenças, os mitos e as ilusões” (Flausino, 1999: 44).

Longe de ser apenas um acessório das relações sociais, o imaginário é uma força coletiva, um elemento fundamental da consciência, um poder mediante o qual produzimos representações globais da sociedade e de todo aquele que nela se relaciona, mas é também, principalmente, um fator de inserção da atividade imaginante individual em um fenômeno coletivo (idem, ibidem).

Como consequência disso seria correto afirmar que, “nas sociedades contemporâneas, a construção da notícia faz parte desse processo e é também resultado dele” (idem: 42).

Assim, o imaginário coletivo na produção da notícia é utilizado com o objetivo de mobilizar e de evocar imagens já previamente criadas, publicizadas, utilizando o simbólico para exprimir-se e para existir. É preciso destacar, ainda, que nesse exercício diário, os *mass media* pressupõe a capacidade tanto de assimilação de símbolos pela audiência como desta imaginar a partir de símbolos engendrados. É uma interferência, ou pelo menos uma tentativa de interferir na constituição, na modificação e na manutenção do imaginário social (idem: 43).

Dessa forma, diariamente, excluindo um seletivo grupo de pessoas que observam a África a partir das noções do relativismo cultural, e que mesmo assim representam visões parcelares e conscientes da precariedade e da exterioridade desse conhecimento, existe uma clara tendência em sintetizarmos e relacionarmos as imagens dos africanos com àquelas veiculadas pela Comunicação Social. Para a pesquisadora portuguesa Isabel Ferin, “o papel dos Media, (...), tanto pode contribuir para o reforço de estereótipos e de processos discriminatórios, como concorrer para a construção de um sentimento de pertença e de partilha a uma comunidade nacional” (2004: 26). Assim, a escolha da *agenda* de notícias de um determinado meio de comunicação se encontra condicionada, para além das influências políticas, comerciais, estilísticas, contextuais e ideológicas, por um conjunto instrumental de formas de ver e reproduzir leituras dirigidas sobre certos grupos, membros pertencentes ou excluídos de uma sociedade, de indivíduos estranhos ou próximos a ela.

(...) determinadas representações a indivíduos e grupos – envolvendo características, comportamentos e atitudes – vieram promover a estereotipização de identidades – a partir do ingrupo e do ex-grupo – o que não invalidou a evolução destes estereótipos e a sua adequação a novas realidades políticas, económicas e sociais. Os Media (o rádio, a imprensa e, sobretudo a televisão, dada a sua natureza) reflectiriam por excelência estes estereótipos, na medida em que simplificam e condensam informação, sendo facilmente identificados os seus referentes (actores, situações, instrumentos, etc.) (Ferin, 2004: 28).

Se, por um lado, a mídia reflete algumas partes homogêneas desse mosaico de figuras que compõem o imaginário social, espelhando os espaços de intercessão de referências e os conceitos das representações fabricadas sobre determinado tema, não podemos esquecer o fato de que esse mesmo imaginário social é muitas vezes um reservatório heterogêneo de categorias circulantes. As minorias ou grupos considerados excluídos também podem veicular suas interpretações e posturas perante o circuito de eventos que integram o cotidiano. Mas, nos parece inegável que, quando tratamos da imprensa construída para atingir a um grande público e com forte caráter comercial, suas ferramentas de convencimento acabam por reproduzir imagens já esperadas pelo público leitor, em um movimento de concordância e sedimentação de crenças e olhares. Ou seja, em um duplo sentido, os *mass media*, refletem e projetam as representações recorrentes de um grupo sobre um determinado objeto ou assunto, ao mesmo tempo em que, se confundem com o próprio imaginário coletivo, revelando os mecanismos de invenção da memória coletiva. Neste

caso, segundo o historiador francês Jacques Le Goff, a disputa pelo suposto controle da memória coletiva ou do imaginário social também representaria às tensões existentes dentro de uma certa sociedade ou entre algumas de suas próprias faces constituintes.

A memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos da memória coletiva (Le Goff, 1994: 426).

Na escolha do material a ser analisado elegemos como objeto central as capas de *Visão* dedicadas a abordar eventos ou temáticas relacionados à África. Vejamos, portanto, como em 12 capas editadas pela *Revista Visão*, entre 1993-2006, tais elementos imaginários se insinuam. Apesar de parecer plausível pensar que em outras matérias, publicadas em outras revistas, outras imagens da África fossem reveladas, isso não indicaria para uma falta de fundamento em nossa análise. Representante de uma linha editorial ou de um conjunto de valores e leituras de mundo, essa revista também compõe e influencia o que chamamos de imaginário coletivo.

Como metodologia de trabalho, adotamos dois procedimentos: o primeiro consiste na análise das possíveis mensagens veiculadas pelas imagens, títulos e sub-títulos (chamadas) eleitos para compor as capas da Revista portuguesa; o segundo, refere-se a uma abordagem mais superficial, apenas quantitativa, sobre as matérias apresentadas nas doze edições de *Visão*, analisadas e relacionadas às temáticas das capas. Tivemos a preocupação em sistematizar os dados classificando-os a partir de algumas categorias, que nos auxiliaram a perceber, nos textos ou nas imagens fabricadas sobre a África e os africanos neste periódico, uma série de padrões repetitivos. As categorias eleitas foram as seguintes: o tipo de peça jornalística (reportagem, entrevistas, notas informativas ou notas de opinião); a temática central de cada peça analisada; a quantidade e o que revelavam/enfocavam as imagens veiculadas. Enfim, nos propomos a analisar as possíveis mensagens ou idéias centrais transmitidas por cada peça jornalística e quais os tipos de representações fabricadas ou reproduzidas sobre os africanos e a África.

3.5.1. A África nas páginas da revista *Visão*

Vimos anteriormente que, as mais recorrentes representações da África e dos africanos no imaginário português contemporâneo, se encontravam impregnadas por um olhar preocupado em ver apenas as ações portuguesas em África e por uma grelha de estereótipos, conceitos e categorias, muitas vezes, preconceituosos. Assim, o continente, aparece na memória coletiva ou nas imagens mentais dos portugueses, associado a dois conjuntos de representações. No primeiro ganham destaque às lembranças dos feitos heróicos portugueses do período histórico das

Grandes Navegações, ou ainda, com maior intensidade os eventos ligados ao período colonial. Num segundo conjunto de referências imagéticas, os africanos, em África ou em Portugal são associados à inferioridade, à desorganização, à preguiça, à violência, aos conflitos, à miséria e às doenças. Seria justo perguntarmos se as notícias que circulam semanalmente, ou melhor, de tempos em tempos, sobre o continente africano na imprensa portuguesa se confundem com essas representações ou se recebem um outro tratamento¹³².

Se a nossa resposta não pode ser estendida a todos os órgãos e aos vários tipos de imprensa ou dos *mass media* em Portugal, ela se torna reveladora, pelo menos, quando pensamos as formas ou referências emprestadas aos africanos nas manchetes e capas de *Visão*. Apesar de encontrarmos um número variado de temas e abordagens, e, apesar de não desconsiderarmos o aspecto técnico e a qualidade profissional dos jornalistas e especialistas consultados, em um olhar panorâmico, os dados apontam para uma concentração das matérias em torno de alguns assuntos associados aos dois conjuntos de imagens acima mencionados. Outro dado revelador foi a quantidade de vezes em que a África ocupou a Capa da revista.

A opção em analisar apenas as matérias que receberam destaque nas capas, justifica-se pelo fato de encontrarmos no intervalo de anos em estudo, ou seja, de 1993 até 2006, 12 números em que acontecimentos ou temáticas envolvendo o continente e os africanos foram contemplados com esse papel de relevância¹³³. No Brasil, como um contraponto, para período parecido, foram localizadas apenas duas edições da Revista *Veja*¹³⁴ com capas abordando eventos ocorridos no continente africano. Dessa forma, nossos olhares analíticos acerca das representações de *Visão* se concentraram justamente nos títulos das capas. Já os textos jornalísticos, as temáticas abordadas e as imagens veiculadas pelos mesmos sofreram apenas um tratamento quantitativo, sem análise do conteúdo. Neste caso não será realizado, portanto, um estudo pontual do conteúdo das matérias, mas sim dos assuntos abordados. De acordo com Maria Flausino “na notícia construída para ser o tema da capa, o fato é ‘embalado’ por uma série de dispositivos que preparam a audiência para o sentido ou os sentidos veiculados” (1999: 38).

No âmbito da experiência do leitor, as capas atuam como forma de guiar o olhar da audiência, criando um novo espaço de experiência fora do real, mas dentro da sua

¹³² Sobre as relações imaginárias ou representações imagéticas encontradas na Comunicação Social portuguesa acerca dos imigrantes, inclusive africanos, ver Cunha (2004) e Azevedo (2003).

¹³³ Neste caso, acreditamos que o elemento apontado seja fruto das recentes relações históricas construídas entre Portugal e os países africanos de língua oficial portuguesa, dos projetos de cooperação econômica, administrativa e tecnológica e dos fluxos migratórios de africanos para Portugal no período pós-independência, e de Portugal para a África, principalmente para a África do Sul, também nas últimas décadas.

¹³⁴ Realizaremos, no próximo capítulo, uma abordagem similar em alguns aspectos, mas com uma metodologia diferenciada, na revista *Veja*, com objetivos muito parecidos aos aqui tentados. Como nossa proposta não é realizar um estudo comparativo entre as duas revistas, mas sim, tentar perceber as relações das mesmas com os chamados imaginários coletivos português e brasileiro, acreditamos que tal metodologia diferenciada não incorra em nenhum elemento perturbador.

representação como real. É como se o leitor tentasse alcançar um objeto tocando seu reflexo em um espelho (idem: 48).

Os 12 números da revista portuguesa, aqui tratados, foram publicados em diferentes períodos da trajetória temporal em observação – 1993-2006. Mesmo assim, podemos distribuí-los ao longo de quatro intervalos de anos, correspondentes à ocorrência de eventos que receberam destaque nos *mass media* portugueses, ou então, associados a uma linha de reportagens assumida pela revista, ao dedicar sua atenção à presença ou à lembrança dos portugueses em certas regiões do continente.

Entre 1993 e 1994, quatro revistas dedicaram sua capa a fatos ocorridos em África – a chegada de Mandela ao poder na África Sul, as guerras civis e os processos de paz em Angola e Moçambique, ou ainda o Genocídio ocorrido em Ruanda. Nos anos de 1997 e 1998 foram localizadas outras duas capas, ambas enfocando as diferentes formas de presença portuguesa em África – no passado e no presente – ou os esforços de cooperação estabelecidos entre Portugal e os PALOPs, naqueles anos. No terceiro período, que engloba os anos de 2000, 2001 e 2002, encontramos outras três edições, agora com capas de temáticas variadas, que abordavam desde os relatos de uma grande enchente em Moçambique (2000), à violência urbana na África do Sul pós-apartheid (2001), e, por fim, à morte, em Angola, do líder da UNITA, Jonas Savimbi (2002). Finalmente, entre 2004 e 2006, encontramos mais duas edições que dedicaram suas capas às matérias que tratavam os seqüestros de crianças em Moçambique, e de Angola do pós-Guerra, mas com ênfase na presença portuguesa naquele país.

Assim, se temos, por um lado, a atenção da revista sobre o continente estimulada por certos tipos de eventos, com suas datas marcadas por ritmos diversos, por outro, encontramos um grupo significativo de capas com uma clara afinidade temática. Dessa forma, ao realizarmos um outro recorte na distribuição dessas revistas, agora por proximidade temática, poderemos vislumbrar um quadro bastante revelador, e, de certa forma, bem próximo de algumas das representações e imagens mais recorrentes acerca da África no imaginário coletivo português. Neste caso, agrupamos as revistas em outras quatro categorias: a “África Portuguesa” ou a presença portuguesa em África (cinco capas), Conflitos e Guerras (quatro capas), Tragédias africanas (duas capas) e Apartheid/Pós-Apartheid (uma capa).

Revista Visão (1993-2006) Temática das Capas

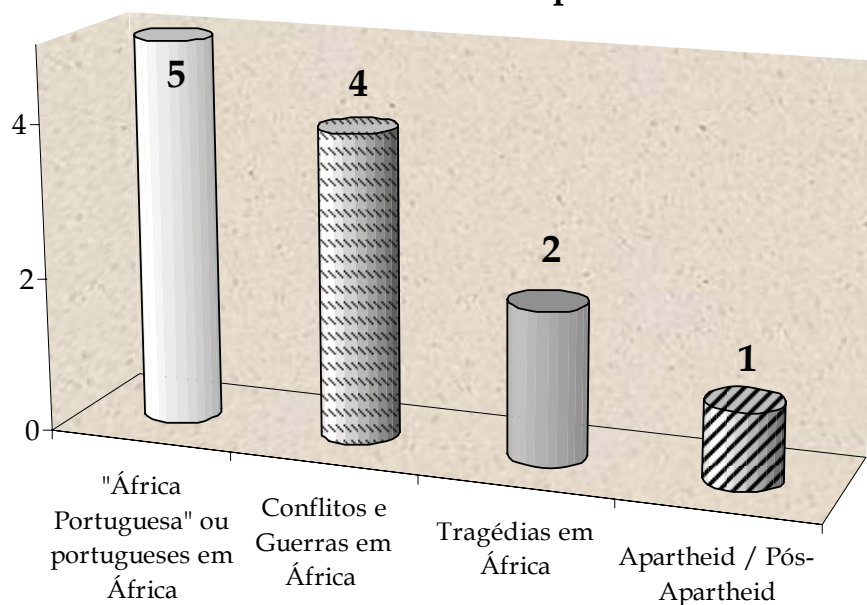


Gráfico 1 - "Temática das Capas de Visão".

3.5.2 A África Portuguesa e os portugueses na África

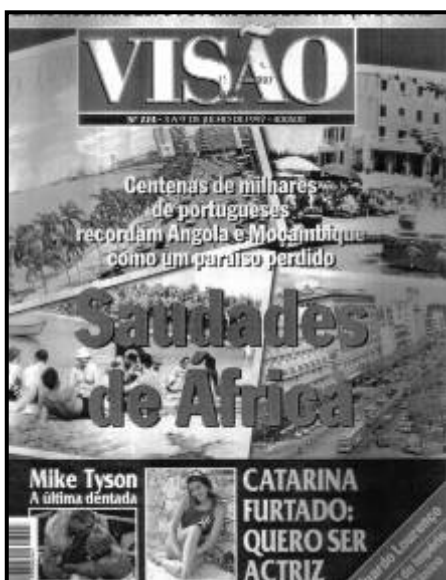
No primeiro grupo temático de capas, revela-se uma das mais marcantes expressões do imaginário português acerca da África. Se os olhares lançados de Portugal sobre o continente encontram dois grandes objetos de observação, seus problemas contemporâneos - muitas vezes substituídos pelos estereótipos ou clichês - e a história dos portugueses na região, algo muito parecido se repete nas capas de *Visão*.

Portanto, não nos surpreendemos em constatar que o maior número de capas reunidas sob uma temática enfocasse justamente a presença de portugueses em algumas de suas regiões ou reproduzisse a idéia de uma África portuguesa¹³⁵. Tal fato se explica, entre outros fatores, pelas reminiscências no imaginário português das influências de uma ideologia nacionalista que tingiu o sistema educacional e a sociedade portuguesa do final do século XIX até meados da década de 1970 - marcada pela celebração e eternização dos "grandes feitos e heróis" do período das grandes navegações ou do início do período colonial com as guerras travadas contra as sociedades africanas (Torgal, 2001 e 2002; Pintassilgo, 2001). Ou ainda pelos resultados da presença colonial portuguesa ao longo do século XX, associados à forma traumática que Portugal teve que deixar a África. Neste caso, a revista funciona com um revelador espelho do imaginário português.

¹³⁵ A frequência na qual a idéia de uma "África portuguesa" aparece nas capas de *Visão* é um dado que não pode ser desprezado em nossa análise.

Em certos momentos, a África é percebida como um objeto nostálgico, a partir da ótica dos portugueses retornados ou que lá permaneceram após as independências africanas. Em outros, é entendida como um espaço de intervenção contemporânea de Portugal, com seus projetos de cooperação nos mais diversos campos de atuação. Assim, a região do continente abordada - nesse caso, principalmente Angola e Moçambique - perde o papel de protagonista da notícia, que recai sobre os portugueses, suas experiências e memórias. Das cinco capas encontradas nesse grupo, três, parecem transmitir uma mesma mensagem, diga-se de passagem, em nada implícita, de que para os portugueses a imagem da África do período colonial continuava viva, mesmo como um simples instrumento de retorno a um tempo mítico, que nunca tenha de fato existido, mas que persiste a ser lembrado e celebrado.

Em *Visão* de número 224, que circulou entre os dias 3 e 9 de julho de 1997, a chamada da capa - *Saudades de África: centenas de milhares de portugueses recordam Angola e Moçambique como um paraíso perdido* - explicita uma relação de nostalgia com um passado cada vez mais distante,



Visão, nº 224, 3 a 9 de julho de 1997

preservado, pelo menos, na memória daqueles portugueses que viveram em Angola e Moçambique nos tempos do domínio português. A composição da capa reserva espaço ainda para um mosaico de quatro fotografias de Luanda e Lourenço Marques (atual Maputo) durante os anos de controle colonial, funcionando como uma espécie de janela no tempo e de espaço para recordar a presença portuguesa nessas cidades africanas. As imagens retratam a baía de Luanda e os portugueses na praia do Mussulo, em cafés a céu aberto ou nas grandes avenidas. Elas não celebram a África, mas sim a passagem e a permanência dos portugueses naquela parte do continente.

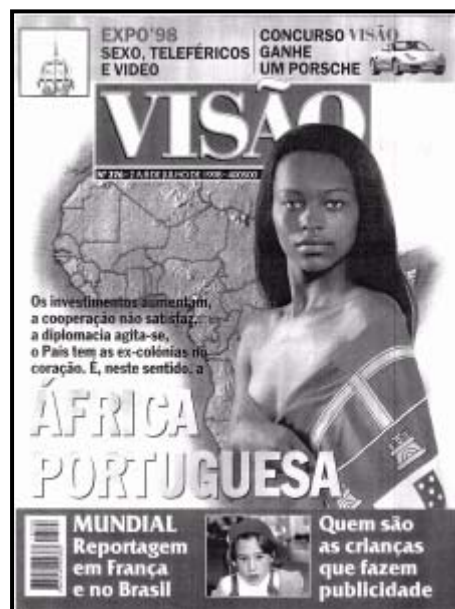
Não é de estranhar que em nenhuma das fotos se veja a figura de um africano negro. Neste caso, Angola e Moçambique, figuram como uma espécie de “paraíso perdido” na memória daqueles portugueses que viveram ou nasceram nessas regiões. O texto que complementa a chamada principal da capa evidencia justamente este fato: *Centenas de milhares de portugueses recordam Angola e Moçambique como um paraíso perdido*. A reportagem no corpo da revista abordou a produção e veiculação de um documentário que reuniu imagens da África durante a ocupação portuguesa, o que teria despertado um sentimento de nostalgia em milhares de ex-colonos repatriados após a independência de Angola e Moçambique (Vieira, 1997: 62-67). Dessa forma, a capa apenas reproduz a idéia de uma saudosa presença lusa no continente, responsável pela

criação de um período de desenvolvimento econômico para a metrópole e para as colônias, e de um estilo de vida diferenciado, marcado pelo ritmo da natureza e não do sufocante cotidiano das grandes cidades européias. Obviamente, nada disso parecia ser uma realidade na ótica dos africanos. A idéia do “paraíso perdido” revela também uma certa mágoa pela chamada “ingratidão” dos africanos em ter rechaçado a tutela portuguesa após tantos benefícios recebidos pelos “selvagens” em Angola e Moçambique. A África, neste caso, transforma-se apenas na “África portuguesa”, presa por um tempo mítico e marcada pela ausência dos africanos e das características de suas sociedades. É desse espaço que se tem “saudades”.

Essa África não é a mesma do período das Grandes Navegações ou das disputas coloniais européias do final do século XIX. É a África “civilizada” e inventada pelo colonizador português entre os anos 1950 e 1960, na qual os africanos não têm espaço, a não ser como agentes coadjuvantes e auxiliares dos portugueses. Ela surge no cotidiano português como um objeto de conexão entre os eventos de um tempo real e os acontecimentos de um tempo do universo da memória, reinventado e manipulado. O que importa conhecer e recordar não é a história e as sociedades africanas, mas sim os espaços, práticas e costumes construídos pelos portugueses durante esse período, ou seja, a história dos portugueses na região, ou melhor, a África dos portugueses. E, em tempos de mudanças econômicas, ajustes das contas públicas e reinvenção identitária em Portugal¹³⁶ – parece ser fundamental para alguns celebrar o passado como um tempo no qual a vida era melhor, mesmo que não se deseje que esse tempo volte a ocorrer.

Já a revista *Visão*, em circulação entre os dias 2 a 8 de julho de 1998, foi desconcertante na composição de sua chamada de capa, ao fundir a notícia do aumento das ações de cooperação entre Portugal e os PALOPs com os ingredientes mais insinuantes encontrados no imaginário português acerca de África. Sem rodeios e com apelos à memória de África, o periódico acabou por sintetizar uma das mais fortes referências imagéticas sobre o continente: à *África portuguesa* associa-se uma imagem que é simbolicamente perturbadora: sobre um mapa da África, se encontra a figura de uma jovem mulher negra, aparentemente sem roupas, envolvida pela bandeira de Portugal.

Visão, nº 276, 2 a 8 de julho de 1998.



¹³⁶ Que se reflete pelas mudanças na forma como o português se auto-define, ocorridas nos últimos anos. Antes pensado como um país de vocação migratória, da ideologia do “orgulhosamente sós” e dos olhares voltados para fora da Europa (com as relações estabelecidas com os domínios lusitanos, em tempos muitas vezes não sincrônicos, no oriente, na América e em África), Portugal passou a ser um espaço das imigrações e da integração portuguesa à identidade comunitária, auto-centrada e cada vez mais dependente da Europa.

Se for redundante constatar que a temática da reportagem concentrou suas atenções sobre as ações portuguesas pelo continente, parece ser ao mesmo tempo, inquietante, perceber que ao apontar para a idéia da existência de uma “África portuguesa”, a revista acaba por reforçar duas fortes marcas da relação imaginária lusitana com o continente: o olhar paternalista, perceptível na chamada secundária da capa - *Os investimentos aumentam, a cooperação não satisfaz, a diplomacia agita-se, o país tem as ex-colônias no coração. É, neste sentido, a ÁFRICA PORTUGUESA* - e a perspectiva de somente enxergar na África o palco das ações portuguesas. Mais uma vez a referência aos países africanos aparece subjugada à lembrança dos tempos coloniais, já que, para *Visão*, Angola, Moçambique, Cabo-Verde, São Tomé e Príncipe ou Guiné-Bissau continuam a ser as “ex-colônias” e não países africanos. Mais do que isso, essas “ex-colônias” se transformam agora em espaço para a “generosa” iniciativa de cooperação ou para o aumento dos investimentos portugueses.

A desconcertante figura da jovem negra desnuda coberta pela bandeira de Portugal, reforça ambas as idéias, já que o único motivo apresentado para a reaproximação com a África é o fato do “português”, supostamente, ter “as ex-colônias no coração”. Dessa forma, seja pelo fato dos países africanos citados corresponderem às antigas possessões territoriais portuguesas, seja pelo reforço da presença e da ação portuguesas na região, ela parece tornar-se interessante apenas quando pensada como uma extensão de Portugal.

Uma abordagem muito parecida às descritas acima pôde ser encontrada na edição número 510 de *Visão*, publicada em dezembro de 2002, que trazia na capa a seguinte chamada: *Memórias de África: vinte e sete anos depois da independência das duas ex-colônias, elas continuam a seduzir os portugueses. Histórias de recordações felizes e paixões recentes.* A imagem de fundo reforça a

perspectiva do título, ao recriar um cenário de aspecto paradisíaco com uma palmeira em primeiro plano e o mar ao fundo.

Novamente a mensagem mais forte transmitida é a memória de uma África portuguesa, construída durante o período colonial, seja pelo simples exercício de conceder vazão às lembranças daqueles que por lá viveram, seja por uma iniciativa mais sutil, de reproduzir ou manter viva no imaginário a idéia de que um dia houve um “Império colonial” português. Neste caso, estamos diante daquilo que o escritor Eduardo Lourenço denominou de o “Labirinto da Saudade”, ou seja, do apego ao episódio da “expansão” e do império português.



Visão, nº 510, 12 a 18 de dezembro de 2002.

A escolha da expressão “ex-colônias” sinaliza para a existência de um olhar paternalista e metropolitano de Portugal para com os países africanos em questão - Angola e Moçambique. Já, as “paixões recentes”, apontam para o crescimento dos investimentos portugueses nesses espaços, tanto no setor econômico como na área de empréstimo de mão-de-obra qualificada. Novamente, a idéia revelada é a de uma África dos portugueses, com suas memórias e experiências naquele continente.

Na seqüência de capas que se ocuparam em noticiar a presença ou celebrar a memória portuguesa, a edição de número 682 de *Visão*, traz como título a seguinte chamada: *A Nova Angola: O país de todas as oportunidades está a ganhar uma segunda vida. Atrás de um desenvolvimento galopante, portugueses e empresas nacionais regressam sem saudosismos.* Apesar de o enfoque continuar sendo a presença portuguesa no continente, percebe-se uma pequena mudança de abordagem. Parece claro que o objeto da reportagem é informar aos leitores sobre o período de significativo crescimento econômico vivido por Angola após o fim da guerra civil, em 2002. No entanto, a tentativa de reorganização do país, as necessidades de melhorias das infra-estruturas e as oportunidades de cooperação e investimentos aparecem como elementos coadjuvantes das ações portuguesas na “ex-colônia”. O foco da revista é novamente desviado, dos eventos com começo e fim na própria Angola, para o destaque da participação portuguesa nesse novo momento do país africano. A ênfase na ação de empresas e investidores lusos naquelas terras aponta para isso.

Visão, nº 682, 30 de março a 5 de abril de 2006.



A guinada de direção - da África para Portugal - é reforçada pela fotografia que ilustra a capa. É uma composição de sentidos híbridos, formada tanto pelos antigos olhares como pela idéia da “Nova Angola” - traduzidos na eternização das belezas naturais, como já havíamos presenciado nas outras capas, e pela presença de uma família portuguesa a desfrutar dos novos tempos. Assim, a citada imagem, de alguma forma, noticia o fato de que o “paraíso perdido” pode ser reencontrado. Mesmo que a chamada secundária procure desmentir tal percepção, ao alertar que esse retorno está a ocorrer “sem saudosismos”, a mensagem final transmitida pelo conjunto formado pelo título e imagem indicam o contrário.

Na última revista do grupo, o tema da capa abandona a antiga área Colonial portuguesa e recai sobre o país com o maior número de imigrantes portugueses no continente, a África do Sul. A edição de número 438, publicada em agosto de 2001, revela uma leitura bastante pessimista

com os novos tempos vividos naquele país, transcorridos dez anos do início do processo que levou à desmontagem do apartheid. As mudanças apresentadas nos campos ideológicos, éticos, econômicos, sociais e políticos não parecem ser motivos de entusiasmo, ou, para um olhar mais otimista por parte da revista.

Ao lado das profundas transformações, o fim do sistema de exclusão gerou também um quadro extremamente difícil de ser resolvido na África do Sul, causado principalmente pela enorme desigualdade econômica e educacional entre brancos e negros e pela explosão da violência urbana em várias das grandes cidades daquele país. E foi sobre esse ponto de vista que a capa de



Visão acabou por ser construída. Com um título contundente - *Cercados pela Morte*-, a revista parece apontar para um país em plena falência de suas instituições ou de uma sociedade marcada por um estado de insegurança total.

Essa perspectiva é reforçada pela fotomontagem utilizada para compor a capa. Nela aparece um português, morador de Joanesburgo, acompanhado de seu segurança, fortemente armado, e, como elemento simbólico de ligação com título, ambos aparecem por trás de uma cerca de arame farpado.

Visão, nº 438, 2 a 8 de agosto de 2001.

Mesmo com uma temática diferenciada em relação às revistas anteriores, novamente o objeto principal da reportagem, não é a situação na África do Sul propriamente dita, mas como ela tem afetado a vida dos milhares de portugueses que moram naquele país. A imagem destacada sinaliza para isso, e o texto complementar da chamada principal confirma essa perspectiva: *Mais de vinte foram assassinados nos primeiros sete meses deste ano. Como vivem os portugueses na África do Sul*. Mais uma vez as notícias servem como um pano de fundo para, o que parece ser o objeto de maior preocupação da revista, ou seja, a presença portuguesa no continente.

3.5.3 Conflitos, Guerras e Massacres

Já no segundo grupo temático de revistas, intitulado "Conflitos e Guerras" - mas que na realidade explora tanto os fatos relacionados às guerras e conflitos propriamente ditos, como também outras faces da violência, como por exemplo, o Genocídio de Ruanda - encontramos uma

clara relação associativa com uma das faces contemporâneas mais divulgadas de África. Como vimos anteriormente, ao longo dos primeiros capítulos, a instabilidade política e os conflitos das mais diversas ordens e origens têm de fato se tornado uma das realidades mais associadas aos países africanos. Porém, essa não é a única realidade, suas ocorrências não são homogêneas e, muito menos, revelam as especificidades africanas, inclusive em suas conflagrações. Dessa forma não é adequado confundir ou referir-se aos africanos somente por essa ótica. No entanto, no caso da revista portuguesa encontramos uma clara tendência em conceder atenção exclusiva ao continente apenas quando alguma dessas explosões de violência ou conflitos dos mais diversos matizes se destacavam pelas suas dimensões ou pelos espaços onde ocorriam. Das doze capas de *Visão* reservadas à África, cinco, abordavam justamente esses eventos. Dessas cinco capas, três, enfocavam fatos ligados às guerras civis em Angola e Moçambique, em uma clara tendência da revista em observar apenas a região que manteve relações recentes com Portugal¹³⁷. Neste caso, é plausível imaginar que, seja pelos “laços” históricos construídos durante o período colonial, seja pelo sentimento de pertencimento a algum tipo de conjunto sócio-cultural – real ou imaginado – com traços em comuns, a atenção do *mass media* português se concentrou nos PALOPs.



Visão, n°1, 25 a 31 de março de 1993.



Visão, n° 469, 28 de fevereiro a 6 de março de 2002.

As primeiras duas capas fazem referência a momentos bastante diferentes da história contemporânea de Angola. Um de extrema turbulência, no primeiro trimestre de 1993, meses após o fracassado processo de paz e das eleições de 1992, marcado pelo recrudescer da guerra civil envolvendo a UNITA e o MPLA (ver, Bittencourt, 1996). O outro, noticiado uma década

¹³⁷ Com exceção feita pelo tratamento concedido a alguns acontecimentos de impacto mundial, como a situação da África do Sul após o fim do apartheid ou o genocídio de Ruanda.

depois, sinalizava para um período de possível reencontro com a paz e reequilíbrio em Angola, com a morte de Jonas Savimbi, líder da UNITA, e o fim da guerra civil.

Na capa do primeiro número da revista *Visão*, de 25 de março de 1993, o evento abordado foi o ataque da UNITA à cidade de Huambo¹³⁸, localizada no planalto central do país, ocorrido no início daquele mês. Apesar de enfocar um dos eventos mais dramáticos para os portugueses ainda residentes em Angola durante o conflito civil angolano, as escolhas dos elementos que compõem a capa, acabaram por reforçar a perspectiva pessimista e as referências que resumiam Angola a uma terra da desesperança e guerras, após a saída de Portugal da região nos anos 1970. No caso, a chamada principal da revista, *A Agonia de Angola*, aparece complementada ou fundida com uma fotografia que revela um cidadão angolano agonizando no colo de um companheiro. Mais do que retratar um fato ocorrido ou indicar para alguma postura reflexiva acerca da situação em Angola, a idéia mais marcante é apresentar a falência das vias angolanas para solucionar seus problemas. Se a reportagem concentra suas atenções no sofrimento dos portugueses atingidos diretamente pela invasão da cidade, a vitrine da revista parece retratar a morte de um país.

Já na edição de número 469, de 28 de fevereiro de 2002, as atenções se voltam para a morte do líder da UNITA, Jonas Savimbi. O título da capa, *As últimas horas de Savimbi*, é seguido de uma longa nota explicativa¹³⁹ na qual a polêmica gira em torno da identificação de quem teria sido o responsável pela morte do líder guerrilheiro (as Forças Armadas Angolanas, a polícia secreta do presidente Eduardo dos Santos, ou, o próprio Savimbi, em um ato de suicídio). A foto que complementa o quadro retrata o corpo de Savimbi com uma perfuração de bala próxima ao pescoço. Nas matérias que compõem a seqüência da capa a atenção recai sobre as versões explicativas da morte do líder da UNITA, o estado de falência e desestruturação no qual se encontrava o movimento guerrilheiro, e a tentativa de estabelecer um elenco das perspectivas reservadas a Angola no período pós-Savimbi (Ribeiro, 28 de fevereiro a 6 de março de 2002: 52-54; Narciso, 28 de fevereiro a 6 de março de 2002: 54; Serra, 28 de fevereiro a 6 de março de 2002: 55). Porém, a capa concedeu atenção apenas ao evento midiático de maior impacto, e que, novamente, reproduzia imagens da violência e dos conflitos naquele país.

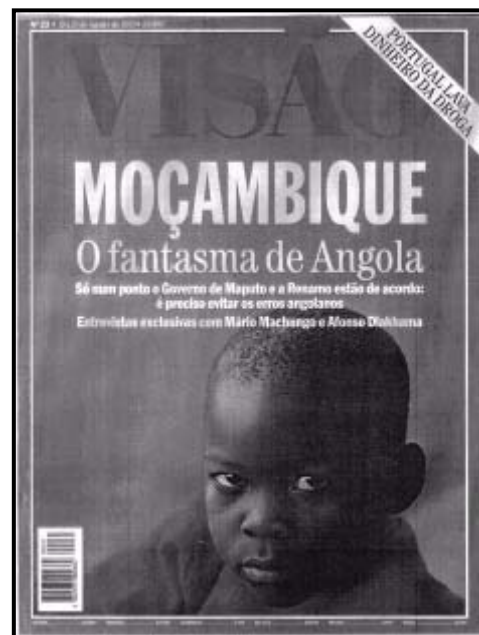
Nas outras duas capas, que completam o segundo grupo temático das “vitrines” de *Visão*, as abordagens recaem sobre o processo de paz em Moçambique, em 1993, e o genocídio ocorrido em Ruanda, entre abril e maio de 1994. Em *Visão* de número 22, a capa estabelece um paralelo entre os conflitos pós-independência ocorridos em Moçambique e Angola. À chamada principal, *Moçambique: o Fantasma de Angola*, segue-se o seguinte texto, *Só num ponto o governo de Maputo e a*

¹³⁸ Chamada no início da matéria de “antiga Nova Lisboa” (Júnior, 1993: 34).

¹³⁹ “Cercado e sem saída, após um mês de perseguição. O líder da UNITA caiu com três dos seus generais. Uma morte que, em Angola, tem várias verdades. Foi abatido pela secreta de Eduardo dos Santos? Pelas FAA? Ou terá o sido o próprio a matar-se?” (*Visão*, 28 de fevereiro a 6 de março de 2002).

Renamo estão de acordo: é preciso evitar os erros angolanos. Editada para circular entre os dias 19 e 25 de agosto de 1993, portanto, poucos meses após a edição que retratava o fracasso no processo de paz em Angola, a chamada principal da revista era complementada com a fotografia de uma criança moçambicana com um expressivo olhar interrogativo, indicando a existência de dúvidas em relação às negociações mantidas entre Renamo e o governo moçambicano¹⁴⁰.

A capa sugere também que uma espécie de manto comum recobriria aos dois países, como se suas especificidades históricas – do passado e do presente – fossem “varridas para debaixo de um tapete de mesmo tecido”: a instabilidade política e a incapacidade de articular os setores ou grupos em conflagração. A princípio, os “erros” angolanos só poderiam ser repetidos na própria Angola, e em mais nenhum outro país do mundo, mas a mensagem explicitada por *Visão* celebra a dúvida, até por que, o único ponto em que estariam em acordo a Renamo e o governo de Maputo, seria a não repetição dos problemas ocorridos nas eleições angolanas de 1992. Entre tantos desacordos esse seria um ponto frágil demais para estabilização do país da costa oriental africana.



Visão, nº 22, 19 a 25 de agosto de 1993.

Já a capa da edição de número 71 de *Visão*, abordou os eventos dramáticos ocorridos em Ruanda entre os meses de abril e agosto de 1994, iniciados com as mortes dos presidentes Juvenal Habyarimana, de Ruanda, e Cyprien Ntaryamira, do Burundi, membros da etnia hutu, em um atentado ou acidente que derrubou o avião em que ambos viajavam, em 6 de abril daquele ano. A partir daí ocorreram ondas de massacres que levaram a um dos mais assustadores eventos dos anos noventa, o genocídio de cerca de 800 mil tutsi e hutu moderados, em um período inferior a quatro meses¹⁴¹. Com o avanço da Frente Patriótica Ruandense, constituída pelos tutsi, em direção a Kigali, a dramaticidade dos fatos se inverteram. Os hutu, muitos dos quais participantes dos massacres, fugiram em massa para alguns países fronteiriços à Ruanda, principalmente para o Zaire (atual República Democrática do Congo), e acabaram por se estabelecer em caóticos campos de refugiados¹⁴².

¹⁴⁰ Uma análise panorâmica da guerra civil moçambicana pode ser encontrada no artigo do historiador moçambicano e professor da Universidade Eduardo Mondlane João Paulo Borges Coelho: ver Coelho (2001).

¹⁴¹ De acordo com os dados revelados pela ONU “no genocídio que se seguiu, entre Abril e Julho de 1994, foram mortas aproximadamente 800.000 pessoas” (ACNUR, 2000: 255).

¹⁴² Ver, ACNUR (2000: 255-286) e Prunier (1995).

No entanto, a chamada da capa de *Visão*, daquele julho de 1994, revela apenas a última das faces dramáticas desse conflito, mesmo que mencione ao longo no corpo da reportagem as origens dos fatos enfocados. Tanto a chamada principal, *Inferno*, como a imagem de uma criança hutu sendo carregada por um soldado e um membro dos corpos de ajuda humanitária que atuavam na região dos refugiados no Zaire, explicitam, para além de noticiar um drama humanitário, a incapacidade de boa parte da imprensa mundial da época em aceitar ou perceber o que ocorria em Ruanda.

Se a dimensão numérica das perdas humanas é mencionada de forma desinflacionada pela reportagem, mesmo com os eventos já sendo conhecidos em suas dimensões de maior amplitude e dramaticidade, e, os termos *holocausto* e *apocalipse* são empregados pelos autores para



representar o ocorrido, a palavra *genocídio* foi trocada por “chacina”¹⁴³ (Facelly, 1994: 32; 37, 39 e 40). Talvez a tendência neste caso fosse a mesma seguida pela imprensa mundial, ou seja, ver o conflito em Ruanda como consequência de uma disputa política entre grupos étnicos rivais e não como um ato orquestrado para o extermínio em massa de um desses grupos. Talvez a inoperância da ONU, que retardou sua ação na região, para debater se o que ocorria em Ruanda era um genocídio ou não, tenha freado o espírito de denúncia de parte da imprensa¹⁴⁴.

Visão, nº 71, 28 de julho a 3 de agosto de 1994.

No caso de *Visão* isso fica evidente na chamada secundária da capa, na qual o conflito étnico é novamente esvaziado, tornando o ocorrido em Ruanda muito mais próximo de uma crise política do que um evento marcado pela tentativa de extermínio de um grupo humano: *um milhão de ruandeses agoniza no campo de refugiados de Goma, no Zaire. Finalmente chegou a ajuda internacional. Irá a tempo?* Esses ruandeses eram membros do grupo étnico hutu, e fugiam das possíveis, e muitas vezes reais, retaliações levados a cabo pelos tutsi. Participantes ou não dos massacres que

¹⁴³ Sobre um debate conceitual em torno do conceito de genocídio ver Prunier (2007).

¹⁴⁴ A própria ONU reconheceu, posteriormente, sua postura inábil e tardia para encontrar uma solução menos perturbadora para os eventos ocorridos em Ruanda no ano de 1994. Em publicação do ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados) a organização explicita sua leitura sobre seu papel naquele momento. “As Nações Unidas, num relatório publicado em Dezembro de 1999, analisam a situação e reconhecem que a organização e a comunidade internacional foram incapazes de proteger a população civil do genocídio” (ACNUR, 2000: 255).

conduziram ao genocídio, sua permanência no “inferno” de Goma, não poderia ser explicada apenas por uma questão política ou de identidade nacional.

3.5.4 Um continente perdido: tragédias, violência e doenças

No terceiro grupo de capas – o das “Tragédias Africanas” – reunimos as revistas que se dedicaram a noticiar algumas das múltiplas faces dramáticas da África contemporânea. Assim como no grupo anterior, não podemos ignorar o fato de que o continente tem sido submerso, nas últimas décadas, pela deflagração de uma seqüência de acontecimentos preocupantes, principalmente pelas suas tendências realmente trágicas. Para além de fatos isolados, como as fomes conjunturais, os desastres naturais ou acidentes de grande proporção, há um conjunto de fatores, com dimensões continentais, extremamente inquietantes, com a epidemia de Aids e os bolsões de miséria espalhados pelo continente.

Mas, por mais fortes que sejam essas cenas ou por mais reais que suas faces pareçam ser, novamente, assim como nos argumentos empregados para o caso anterior, elas não são as únicas faces e nem sintetizam tudo o que ocorre naquela parte do mundo. Por que então, esses eventos chamam tanta a atenção da imprensa? Para além da óbvia necessidade de informar ao mundo, ou aos portugueses, sobre o que ocorre por lá, ou dar vazão a eventos recobertos pela dramaticidade, percebemos a tendência em conceder aos africanos as capas de suas revistas somente quando estes conseguem se superar na esfera do improvável ou do inacreditável em termos da ação humana. Pelo menos essa é uma conclusão possível para a questão. No caso de *Visão* encontramos em duas revistas a cobertura de acontecimentos marcados pela dramaticidade em Moçambique, que se encaixam nesse grupo temático: uma grande enchente, ocorrida em 2000, e a denúncia de raptos e assassinatos de crianças em Nampula quatro anos depois.

No número 365, a revista procurava traduzir alguns dos sentidos e sentimentos de uma tragédia que atingira milhares de pessoas e teria causado grandes estragos na economia moçambicana, já bastante fragilizada: as calamitosas cheias dos rios Limpopo e Save, ocorridas em março de 2000. O conjunto da capa traduz essa leitura com a reprodução da imagem de uma mulher em prantos complementada pelo título, *Rios de dor: as histórias e as fotos da tragédia*. Já a capa de *Visão*, que circulou entre 4 a 10 de março de 2004, abordava uma seqüência de episódios dramáticos envolvendo o seqüestro e o assassinato de crianças na cidade de Nampula (também em Moçambique). A imagem de abertura da revista apresentava a fotografia de um menino que teria sobrevivido à ação dos grupos de seqüestradores que atuavam naquela região. O título, *Fui raptado: toda a história das crianças desaparecidas e assassinadas em Nampula e das freiras que denunciaram o crime*, emprega como estratégia a perspectiva de conceder mobilidade a capa, como

se o próprio menino fotografado chama-se a atenção dos leitores, “fui raptado”. A chamada secundária tem a função de explicar o que ocorria em Nampula por aqueles dias.



Visão, nº 365, 9 a 15 de março de 2000.



Visão, nº 574, 4 a 10 de março de 2004.

Em ambos o caso os fatos retratados pelas capas de *Visão* chamam nossa atenção não por serem objetos de abordagem. A dramaticidade e o teor de denúncia que recobrem as reportagens justificam por si tal empreendimento. E, excluindo alguma crítica acerca de um possível apelo sensacionalista das capas, conclusão a qual não somos muito simpáticos, o que nos parece mais inquietante é o fato de que para Moçambique ganhar o destaque da revista portuguesa, o país teve que ser tocado por algum tipo de tragédia, drama ou calamidade. Quando episódios com tal expressão não ocorreram, o país africano não foi contemplado por nenhuma abordagem com tamanho destaque. Nesse caso, somos levados a acreditar que posturas como essa, contribuem diretamente no reforço do imaginário negativo sobre os africanos.

3.5.5 O fim do *apartheid* nas páginas de *Visão*

E, por fim, no último grupo, representado por apenas uma revista, um dos temas mais noticiados dos últimos anos, entre as calamidades, epidemias, guerras e tragédias, ganha destaque: o fim do regime de *apartheid* na África do Sul.

Em *Visão* número 58, de maio de 1994, o objeto da notícia foram as primeiras eleições multi-raciais na África do Sul, que acabaram por conduzir o líder sul-africano Nelson Mandela ao poder. A imagem eleita para compor a capa retrata justamente, Mandela, entre seus partidários, em meio, a um dos comícios que antecederam o pleito. O título, *Agora Mandela*, pode ser

entendido tanto em um sentido afirmativo, como se um novo tempo fosse ter início naquele país,



agora sob o controle de um de seus principais políticos negros e da própria maioria negra da população, ou em um sentido interrogativo, “e agora Mandela?”, depositando mais dívidas e pessimismo do que certezas para o futuro na nação sul-africana. Tal perspectiva reforça-se pelo teor da chamada secundária: *A última nação africana dominada pelos brancos muda de liderança. Os resultados eleitorais vão consagrar um negro para presidir o destino de mais de 35 milhões de sul-africanos de todas as etnias. Além de meio milhão de imigrantes portugueses expectantes quanto ao futuro.*

Visão, nº58, 28 de abril a 4 de maio de 1994.

O sentido informativo do texto recobre-se de ambigüidades em quase todas as suas partes. Ao afirmar que a “última nação africana dominada pelos brancos” passava ao controle dos negros, não se sabe se a intenção é apenas noticiar um fato, ou, levar ao leitor a compartilhar de algum tipo de lamentação pelo fato de que um dos poucos países africanos a atingir um nível de desenvolvimento econômico compatível, ou melhor, espelhado nos modelos europeus, justamente pelo domínio dos brancos, caísse em mãos dos negros, que não conseguiram desenvolver um modelo semelhante em nenhuma outra parte do continente. E, se o resultado das eleições, por todos conhecido com antecedência, iria justamente “consagrar um negro para presidir o destino de mais de 35 milhões de sul-africanos de todas as etnias”, o que pensar então da imposição de um governo branco racista a esses 35 milhões de sul-africanos até então? Ao mesmo tempo, o número da população informado não se reveste de nenhuma face distintiva. Se era grande a variedade “étnica” sul-africana – brancos, negros, indianos, entre outros, – o diferencial quantitativo dentro dessa diversidade também era grande, com uma clara concentração majoritária da população negro-africana em termos dos percentuais populacionais totais do país. No entanto, a informação transmitida pela capa da revista acabou por ignorar ou desvalorizar esse dado.

E, por fim, o caráter de suspense sobre os destinos daquele país não se justifica apenas como uma interrogação reflexiva sobre os mecanismos que os próprios sul-africanos teriam que fabricar para reinventar o país depois de décadas de apartheid, mas, também, como uma preocupação sobre o futuro de 500 mil portugueses que viviam no país naquele período. Mais

uma vez, a abordagem da presença portuguesa em África parece dividir ou ocupar o lugar principal da notícia. Tal tendência talvez possa ser confirmada pela última capa analisada do primeiro grupo temático de revistas aqui proposto, pois, passados dez anos do início do processo de queda do apartheid, *Visão*, voltou ao país, justamente para saber como os portugueses estavam sendo afetados pelas mudanças vivenciadas.

Para completar nossa análise de *Visão* vejamos alguns dos resultados obtidos a partir da análise quantitativa dos textos e das imagens veiculadas. Nas 12 edições eleitas para nossa observação foram publicadas ao todo 32 peças jornalísticas com temáticas, na maior parte dos casos, correlatas aos assuntos levantados pelas capas. A estratégia da revista seguiu o princípio de complementar as informações sobre os eventos enfocados concedendo espaços para entrevistas ou matérias de opinião, escritas por especialistas ou personalidades, ou então simplesmente desdobrar o tema da capa em várias reportagens, associadas entre si.

Revista Visão Total de Revistas e Peças Jornalísticas analisadas (1993-2006)

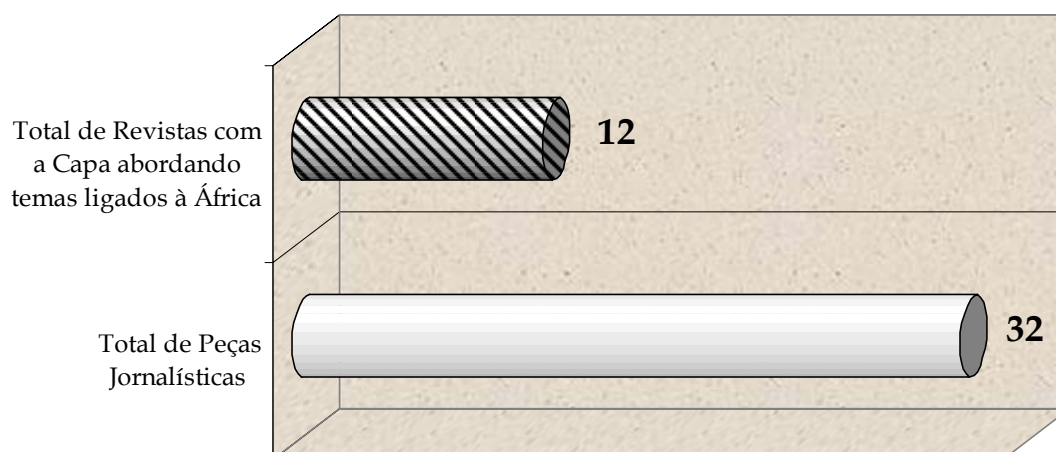


Gráfico 2 - Total de Peças Jornalísticas analisadas.

Percebemos uma clara concentração nas abordagens que adotaram o formato de *reportagens*. Elas são vinte e uma (65,6%), quase sempre ocupam um espaço relevante no conjunto das outras matérias da revista e seguem dois caminhos comuns: esclarecem causas e efeitos do tema ou fato noticiado e reúnem as opiniões de terceiros, seja de pessoas envolvidas nos fatos ou especialistas nos assuntos enfocados. Já as *Notas Informativas* somaram um total de cinco casos (16%) e apareciam em pequenos *boxes* no corpo das próprias reportagens. As *Notas de Opinião* chegaram a sete intervenções (21,9%). Escritas por especialistas, políticos ou intelectuais portugueses, em sua maioria, se encontravam também, na maior parte dos casos, ligadas às matérias, e serviram como complemento ou reafirmação da mensagem central transmitida por essas. Já as entrevistas somaram 13% do número das matérias encontradas. Os entrevistados

também eram, na maioria dos casos, figuras envolvidas diretamente nos fatos, ou então intelectuais sendo inquiridos sobre os assuntos tratados.

Revista Visão (1993-2006)
Peças Jornalísticas / Total = 32

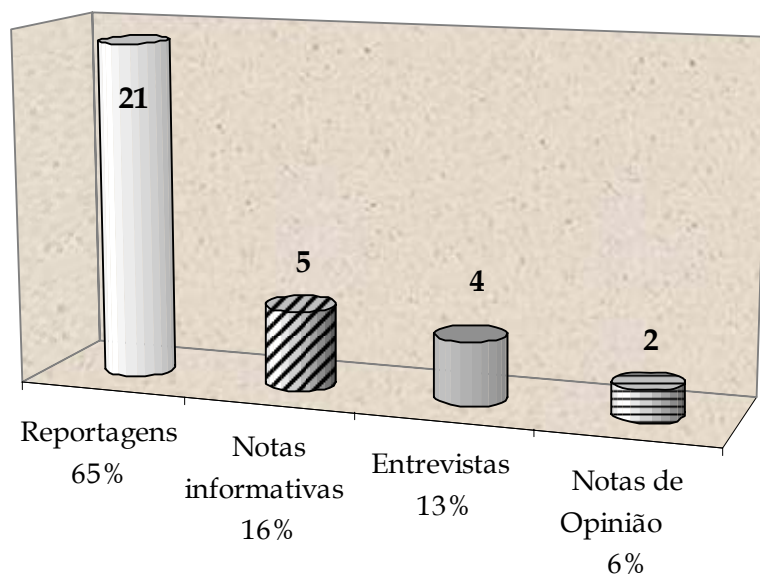


Gráfico 3

Acerca dos assuntos principais enfocados podemos encontrar quatro grupos de afinidades, que, apesar de não englobarem todos os elementos característicos apresentados servem como sintonizadores de suas mensagens ou temáticas centrais, propriamente ditas. Eles também nos auxiliam a visualizar as relações de proximidade ou distanciamento existentes entre as imagens - textuais e iconográficas - mais reproduzidas sobre a África nas páginas de *Visão*.

Revista Visão
Análise das Peças Jornalísticas
Total - 32

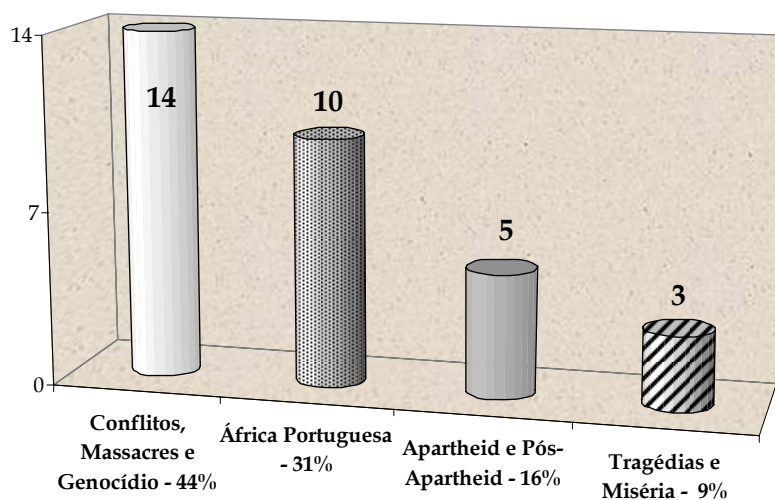


Gráfico 4

No primeiro grupo, o maior deles, chamado de “Conflitos e Massacres”, foram encontradas 14 matérias (44% do total). Neste conjunto, estão agrupadas todas as peças que dedicaram suas atenções aos conflitos de origem política e guerras-civis, aos confrontos interétnicos, aos casos de violência urbana, aos massacres e ao genocídio de Ruanda. Outro dado que já era esperado, e acabou por se concretizar, foi a concentração de informações sobre os conflitos ocorridos nos países africanos que foram colônias de Portugal, entre eles, principalmente, Angola (10 abordagens) e Moçambique (3 abordagens).

No segundo grupo, “África portuguesa”, reunimos as reportagens, entrevistas e notas de opinião e informativas que abordaram a presença portuguesa na região pelos mais diversos ângulos: o da perspectiva da Metrópole em lembrar os tempos do domínio colonial, o do viés dos ex-colonos portugueses retornados nos meados dos anos 1970, ou ainda pelas iniciativas de empresários e imigrantes portugueses naquele continente. Ao todo foram 10 peças (31%), novamente com uma grande concentração nos PALOPs, principalmente Angola e Moçambique.

No terceiro grupo, envolvendo a abordagem dos fatos associados ao fim do apartheid ou do período pós-apartheid, localizamos cinco exemplares (16%). Este recorte mereceu uma classificação a parte, justamente por ter sido uma das questões africanas que mais destaque recebeu dos *mass media* internacionais no período em estudo. As temáticas enfocadas transitaram desde o simples noticiar das eleições e da situação de tensão e conflitos antes do pleito de 1994, aos temores do aumento do poder entre os zulu e seu possível elemento desestabilizador na nova África do Sul, passando, por fim, aos desafios que deveriam ser superados pelos novos governantes, no caso Nelson Mandela.

Por fim, o último grupo, “Tragédias e Miséria”, englobou temas como, os desastres naturais, as migrações forçadas, os refugiados, a fome, o seqüestro de crianças e a situação de penúria ou miséria vivenciada em várias partes de África. Ao todo foram 3 exemplos, correspondentes a 9% do total.

Já ao que se refere à análise das imagens veiculadas em *Visão*, também optamos por agrupá-las em categorias por semelhanças temáticas. Um dos resultados mais significativos desse exercício foi espelhado pela proximidade de resultados com os obtidos pela classificação das peças jornalísticas por assunto - com algumas pequenas diferenças -, ou com a análise das próprias capas de *Visão*. Isso acaba por reforçar a perspectiva de que certos objetos ou temáticas, são mais recorrentes nos *mass media* portugueses, e na revista *Visão* mais especificamente, quando se fala de África, e que, entre estes temas e os elementos de maior visibilidade no imaginário português, existem algumas coincidências.

Ao todo contabilizamos 185 imagens enfocando os africanos e os acontecimentos pelo continente na revista portuguesa. Por concentrarem uma maior variedade de temas, realizamos

uma classificação mais genérica para articular determinadas imagens em alguns grupos, mantendo, no entanto, a mesma formatação aplicada para as capas e os textos observados.

No primeiro grande grupo de imagens, chamado de “África Portuguesa”, podem ser encontradas representações imagéticas – fotografias em sua maioria – envolvendo várias situações ligadas ao passado e ao presente africanos, quando associados aos portugueses ou então dos portugueses em África. Das 48 imagens localizadas (26% do total) podemos encontrar fotos do período de ocupação colonial portuguesa – quase sempre de espaços físicos e cidades –, de ex-colonos ou lideranças políticas do período – nos anos da ocupação colonial ou décadas depois –, da guerra colonial, de paisagens geográficas, de empresários e imigrantes. Identificamos também uma concentração das imagens referentes a Angola e a Moçambique.

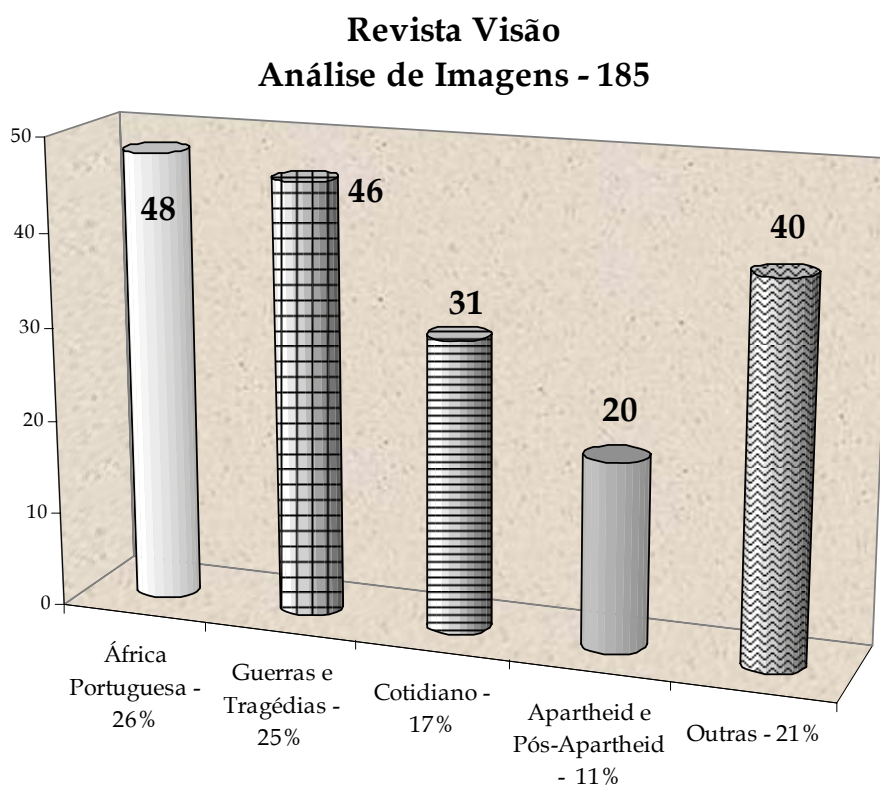


Gráfico 5

Outro grupo de grande expressão é o que reúne as representações ligadas aos conflitos, enchentes, tragédias, fomes, epidemias e ao genocídio de Ruanda. Ao todo são 46 imagens (25%) que retratam por diversos ângulos esses flagelos africanos. Neste caso, para além da tentativa de revelar aos olhos dos portugueses as tragédias em África, percebe-se muitas vezes um apelo ao impacto, ao choque. Até porque, muitas das imagens expostas não encontram outra definição que não a do choque, do desconcerto. A violência e a brutalidade impressas em muitas delas conduzem a tal perspectiva. Talvez, por isso a sua repetição exaustiva nos mais diversos veículos

de comunicação social acabe por fundir suas linhas com as linhas imagéticas que desenham a África no imaginário português. Reproduzi-las, talvez, seja função da mídia, no entanto, imaginar que a cada quatro imagens impressas nas páginas de *Visão*, uma reserva esse tipo de impacto imagético, é uma postura que sinaliza para uma forma dirigida de se pensar o continente e suas sociedades.

Um terceiro grupo de imagens é o que retrata ou aborda o fim do apartheid na África do Sul e o período subsequente de anos, marcado pelas dificuldades e tentativas de transformação das realidades, ou ainda pela minimização de alguns dos graves problemas em que se viu submersa aquela nação. Neste conjunto de representações, que totaliza um número de 20 fotografias (11% do total), podem ser incluídas cenas que retratam dois períodos específicos da história recente da África do Sul: as primeiras eleições multi-raciais, ocorridas em 1994, e, as novas realidades e dificuldades vivenciadas dez anos após o início do processo de derrubada do apartheid. Assim, as fotos de Nelson Mandela, as cenas da violência que tomou conta de algumas partes do país nos dias que antecederam ao pleito, as manifestações de apoio a Mandela e a inquietação causada pelos zulus, entre outras, compõem as imagens referentes ao primeiro período. Já as referências às desigualdades entre brancos e negros, ao aumento da miséria na África do Sul - causada pelo desemprego -, à explosão da violência, à insegurança em áreas urbanas, à degradação de parte da economia e dos centros de algumas das principais cidades sul-africanas, aparecem como representantes do segundo período.

Por fim, nos dois últimos conjuntos imagéticos podemos destacar a presença de imagens que, a princípio, não contribuem para a constituição ou repetição de referências negativas acerca da África. No grupo chamado de "Cotidiano", estão reunidas 31 imagens (17% do total) enfocando cenas de africanos em situações comuns de seus cotidianos, de personalidades do continente, de algumas cidades e das típicas cenas da natureza. Pela sua composição multifacetada esse conjunto de imagens, além de revelar faces pouco íntimas de África aos portugueses, permite que as representações imagéticas, quando desacompanhadas de legendas explicativas com tons depreciativos, ocupem um espaço de maior mobilidade no imaginário dos leitores, mesmo que não fiquem de todo imunes à intervenção da revista, que se espelha pela simples escolha de publicar uma fotografia e não outra para edição dos números em questão. E, por fim, no grupo intitulado, "Outras", estão reunidas 40 imagens (21% do total) retratando cenários das economias africanas, personalidades européias, americanas e portuguesas, e alguns mapas. Assim como na categoria anterior, essas imagens não revelam tendências muito específicas, no sentido de transmitir determinada representação sobre os africanos, podendo, nesse caso, variar de interpretação dependendo da ótica empregada pelo leitor.

Concluídas nossas leituras de *Visão*, somos levados a defender a idéia de que, por mais que os *mass media* não sintetizem por si só o complexo e, muitas vezes, heterogêneo corpo de

referências imagéticas que compõem o imaginário coletivo de uma sociedade, eles são, em alguma medida, reflexos desse imaginário. Mais do que isso, eles também participam da fabricação dos ingredientes que de forma direta ou indireta temperam a composição das representações e conceitos que circulam dentro das sociedades acerca de determinados objetos e temas. Pensadas em conjunto - as temáticas das capas e das imagens - acabam por indicar um acúmulo de elementos repetitivos ao se pensar ou imaginar a África.

No caso de *Visão*, a composição temática das capas, os assuntos tratados nas peças jornalísticas e as imagens veiculadas encontram um paralelo direto com grande parte dos elementos que constroem/construíram as representações circulantes dos africanos e de África no imaginário coletivo português contemporâneo.

Se havíamos observado anteriormente, que as idéias compartilhadas pelos portugueses nos últimos anos se aglutinavam em torno das seguintes perspectivas - a da África portuguesa ou dos portugueses em África (ou seja, a África Colonial); a da África dos massacres (genocídio de Ruanda), das guerras, das tragédias, das doenças, da desorganização/corrupção/incompetência e do apartheid -, podemos perceber também que, com a exceção de um ou outro elemento, foram justamente essas as temáticas e representações mais recorrentes em *Visão*.

Seja na distribuição das temáticas das capas (42% delas abordavam a África portuguesa; 33% os conflitos, guerras e o genocídio de Ruanda, 17% tragédias ocorridas no continente; e 8% os recortes ligados ao apartheid e ao período pós-apartheid), dos temas tratados (44% enfocavam os conflitos guerras e o genocídio de Ruanda; 31% a África portuguesa; 16% o Apartheid e o período pós-Apartheid; e 9% as tragédias africanas), e, por fim, da distribuição das imagens (26% delas retratavam a África portuguesa; 25% as guerras, massacres e tragédias; e 11% o apartheid e período pós-apartheid) podemos perceber uma clara tendência de proximidade entre as “imagens” ou representações da África que circulam nas páginas da revista daquelas que compõem o repertório mental dos portugueses.

3.6 Os reflexos da África no espelho imaginário português

Associando os diversos momentos vivenciados pela construção de imagens sobre o continente e suas sociedades nos imaginários portugueses dos dois últimos séculos podemos construir um espelho conceitual, no qual a África e os africanos seriam assim refletidos no imaginário português contemporâneo.

- África = a presença portuguesa no continente;
- África = Colônias e ex-Colônias;
- África = apartheid e pós-apartheid;

- África = subdesenvolvimento, corrupção, atraso econômico e desorganização;
- África = conflitos étnicos, guerras sanguinárias, massacres e Genocídios;
- África = natureza selvagem;
- África = fome, miséria, doenças, epidemias e Aids;
- Africanos = sociedades tribais, indígenas; primitivas e tradicionais;
- Africanos = imigrantes e problemas (violência urbana, tráfico de drogas);
- Africanos = Mão-de-obra desqualificada, preguiçosos, indolentes.

Ao pensarmos o imaginário coletivo como um reflexo das relações cotidianas que transcorrem em uma sociedade, e as representações como as traduções ou reinvenções dos “objetos” observados, fica claro que, circulam em Portugal um número expressivo de imagens e de discursos que lançam os africanos e a África – no passado e no presente – para posições de pouca importância na trajetória histórica da humanidade, mantendo ainda, muitas vezes, expressões negativas ou pejorativas. Compete sempre lembrar também e, isso parece evidente, que num caminho paralelo a esse, outras idéias sobre a questão foram elaboradas e receberam sentidos distintos. Porém, seguindo a tendência de observação e conclusão dos autores citados ao longo do texto e das representações da África na revista *Visão*, estamos convencidos da possibilidade dos estudantes portugueses (inclusive os afro-portugueses ou luso-africanos) e angolanos, cabo-verdianos, saotomenses, moçambicanos, guineenses, brasileiros, ucranianos, entre outros, recebam no seu cotidiano escolar e não escolar uma carga negativa de imagens sobre os africanos. Se elas inundam o imaginário coletivo, ao chegarem nas escolas, espaços que deveriam ser marcados pela busca do entendimento e respeito à diversidade¹⁴⁵, elas poderiam passar por um processo de reconstrução e desconstrução. Será que isso ocorre?

¹⁴⁵ Essa não é uma condição idealizada, ela está prevista pelos programas escolares portugueses vigentes, inclusive na área de história.

Capítulo 4

Uma história esquecida

A África e os africanos diante dos imaginários e dos discursos brasileiros dos séculos XIX ao XXI

4.1 Diálogos atlânticos interrompidos

Seguindo um percurso contrário ao percorrido nos dois últimos séculos pelas relações Portugal-África - caracterizadas por uma intensa aproximação e pelos fluxos migratórios em ambos os sentidos - as conexões atlânticas brasileiras, no que tange ao continente africano, foram contaminadas pelo silêncio - quebrado em alguns poucos momentos. Tal afastamento não ocorreu apenas no campo da economia, da política externa e das relações pessoais e culturais, mas também na esfera do imaginário. Após trezentos anos de intensas dinâmicas - que obviamente não ficaram limitadas às práticas econômicas, tendo ressonância muito maior em outras áreas da ação humana -, a segunda metade do século XIX e a primeira do XX formaram um espaço de fluxo limitado para as comunicações pelo Atlântico Sul, a não ser por alguns poucos e concentrados ruídos (Zamparoni, 1995: 516 e 2004: 41; Saraiva, 1995: 127-130). A historiadora Selma Pantoja¹⁴⁶ nos lembra que, apesar de ter ocorrido uma evidente ruptura em relação aos imaginários gerados pelos Antigos e pela leitura “ptolomaica do mundo”, a era moderna continuou a gerar uma série de representações fantásticas e depreciativas sobre os universos africanos, sendo suas populações percebidas como “desvios de um padrão ocidental-cristão, considerado como norma absoluta” (Pantoja, 2004: 21).

O Brasil herdou parte desse imaginário e, mais do que isso, tomou parte nessa construção imaginária no período colonial. E tanto isso é verdade que após o fim do tráfico de escravos a imagem da África passou a ser, como disse o historiador brasileiro José Honório Rodrigues, “uma terra tão distante geograficamente e humanamente como os pólos” (idem: *ibidem*).

Veremos que, tal quadro, gerou um tipo de construção de imagens sobre o continente e suas populações, em alguns sentidos, bem diversas das observadas em Portugal. Entre outros motivos, que evidenciam tal trajetória diversificada, pode-se citar o fato do Brasil não ter construído com a África uma relação de sentido colonial, o que, como vimos, tornou-se o

¹⁴⁶ Professora do Departamento de História da Universidade de Brasília, com diferenciada produção voltada para temas ligados à África Central pré-colonial e à questão do gênero no Mundo Atlântico.

principal forno fabricante de representações sobre os africanos pelo imaginário português dos séculos XIX e XX. Como argumenta o antropólogo Wilson Trajano Filho, ao refletir o emprego do conceito de “tribo” para definir aos africanos, dois motivos poderiam ser apresentados do ponto-de-vista português, mas apenas um deles se encaixa na situação brasileira. O primeiro seria um esforço em demarcar as fronteiras entre civilizados e primitivos, e o segundo, seria para desenhar as diferenças entre os vários povos primitivos.

Como o Brasil nunca foi uma potência colonial, a intenção segunda é esvanecida frente ao objetivo maior que era marcar a separação entre civilizados e não civilizados. Tudo que nosso olhar distanciado precisava era uma distinção grosseira entre um grupo mais primitivo (os bantos) e um menos primitivo (os sudaneses) (Trajano Filho, 2004: 25).

Esse espaço temporal de adormecimento nos contatos com a África pode ser explicado por dois conjuntos de fatores. O primeiro seria de ordem interna e estaria ligado a um complexo e interligado circuito de elementos históricos e ideológicos: o fim do tráfico de africanos escravizados para o Brasil; a concentração das principais conexões comerciais brasileiras com o eixo do Atlântico Norte (EUA e Europa) e com a própria América; e os discursos assumidos pelos intelectuais acerca da construção da identidade brasileira, baseados muitas vezes nas releituras das teorias raciais européias. Tais fatores acabaram por afastar o continente africano de seus “herdeiros” americanos, tanto geográfica, como imaginariamente.

A África (...) foi sendo gradualmente afastada da vida brasileira no presente século. O país com maior população de descendentes de africanos estabeleceu outras prioridades em suas agendas interna e externa. Relações com os Estados Unidos, com a Europa e com a América Latina permitiram ampliar o leque de contatos internacionais do Brasil (...). A memória africana foi gradualmente excluída da vida do brasileiro comum (Saraiva, 1999: 7-8).

O segundo conjunto de ingredientes que compõe a face externa desse “esquecimento” sinaliza para os efeitos dos novos e difíceis tempos vividos em África – seja com a instalação dos domínios coloniais europeus no final do XIX, seja com as dinâmicas internas e externas no período pós-independência. No entendimento de Alberto da Costa e Silva, esse teria sido um dos principais motivos para que o Atlântico perdesse a sua histórica capacidade de comunicação. Em sua percepção metafórica, pela primeira vez, em séculos, as distâncias entre as duas margens daquilo que ele chamou de “rio Atlântico” tornaram-se oceânicas de fato, já que cada “(...) metrópole buscou excluir o mais que pôde os demais países dos portos por ela controlados. Fecharam-se para o Brasil, por exemplo, os desembarcadouros africanos, e o Atlântico deixou de ser uma espécie de rio larguíssimo” (Costa e Silva, 1994: 36-7).

Assim, da segunda metade do século XIX ao início do processo de independência dos países africanos, em 1950, com algumas poucas exceções, o Brasil esteve de costas para África e a memória coletiva de grande parte de nossa população em relação àquele continente ficou refém de algumas poucas imagens. Uma das representações que conquistou maior amplitude foi a da África criada de forma intestinal no Brasil, resultado dos séculos de vigência da escravidão – com os condicionamentos da memória e das representações que retratavam os africanos e seus descendentes no cativeiro –, ou ainda, das manifestações e reinvenções culturais ocorridas nas últimas doze décadas, já no período do pós-abolição¹⁴⁷. A imagem dessa África era distante e pouco semelhante à África que nos vislumbrava do outro lado do Atlântico. Nesse período nos afastamos física e imaginariamente do continente africano, apesar dos esforços de alguns afro-descendentes e pesquisadores de olhar a África com alguma proximidade. Nossos universos mentais, referências culturais, projetos políticos e ingredientes identitários foram aos poucos migrando da esfera de influência européia para o passarmos a integrar o mundo latino-americano ou americano como um todo. Essas projeções imagéticas sobre os africanos em nada ajudavam a reformatação das imagens elaboradas sobre a África presente no imaginário do homem comum brasileiro.

É certo que, as relações África-Brasil, vivenciadas anteriormente não se desintegraram por todo. Mesmo separados pelas novas ordenações na economia e na política mundiais, ou ainda, pelas diversas trajetórias vivenciadas por seus conjuntos societários desde o século XIX, podemos afirmar que elementos histórico-culturais em comum fizeram com que brasileiros e africanos – principalmente da África Ocidental e Central – preservassem níveis e formas diversas de diálogo até os dias de hoje. No entanto, e seguindo a perspectiva apresentada pelo historiador Alberto da Costa e Silva, podemos afirmar que para o período citado, a palavra mais apropriada para delinear essa relação tenha sido de fato, “esquecimento”.

O que seria de estranhar-se é que assim não fosse, tão intensas foram as relações e as trocas entre as duas margens do Atlântico. O Brasil é um país extraordinariamente africanizado. E só a quem não conhece a África pode escapar o quanto há de africano nos gestos, nas maneiras de ser e de viver e no sentimento estético do brasileiro. Por sua vez, em toda a outra costa atlântica podem-se facilmente reconhecer os brasileirismos. Há comidas brasileiras na África, como há comidas africanas no Brasil. Danças, tradições, técnicas de trabalho, instrumentos de música, palavras e comportamentos sociais brasileiros insinuaram-se no dia-a-dia africano. (...) o escravo ficou dentro de todos nós, qualquer que seja a nossa origem. Afinal, sem a escravidão o Brasil não existiria como hoje é, não teria sequer ocupado os imensos espaços que os portugueses lhe desenharam. Com ou sem remorsos, a escravidão é o processo mais longo e mais importante de nossa história (Costa e Silva, 1994: 39-40).

¹⁴⁷ A abolição da escravatura no Brasil se aproxima do seu centésimo vigésimo aniversário, sem que algumas questões chaves ligadas à condição da população afro-descendente tenham tido uma solução satisfatória.

Na segunda metade do século XX, uma nova, apesar de frágil e inconsistente ponte, começou a ser construída entre esses dois espaços atlânticos. No entanto, a retomada das relações no avançar desse século não ocorreu de forma homogênea e crescente. Teve bons e maus momentos, avanços e retrocessos. De fato, somente a partir da década de 60 é que o Brasil voltou seus olhares para a outra margem do Atlântico Sul, olhares sonolentos, em alguns instantes, como bem lembrou o historiador José Sombra Saraiva¹⁴⁸ em um de seus artigos, mas que em outros demonstraram ser bem dirigidos, em busca de interesses estratégicos (1999: 19).

Como aponta Ivo de Santana após a independência de diversos países africanos, principalmente a partir dos anos setenta, os governos militares brasileiros tentaram construir, tanto no campo diplomático, como no campo econômico, projetos que objetivassem a expansão das fronteiras e das influências políticas do país no cenário internacional, além de buscar uma maior autonomia no campo energético em relação às outras regiões produtoras de petróleo. No entanto, a década de oitenta, com sua crise econômica generalizada, o ruir do Leste europeu socialista, a expansão dos conflitos e das “agonias” africanas e o processo de redemocratização brasileiro forçaram mais uma vez a um distanciamento entre Brasil e África. Esse afastamento parece não ter representado um incômodo para os governantes brasileiros no início da década seguinte, e as relações atlânticas brasileiras “optaram” por seguir o rumo da Europa ou da América do Norte (Santana, 2003: 543-545).

Porém, pelo menos no campo das ações culturais institucionalizadas, os últimos vinte anos têm revelado outros interesses nessas conexões. Talvez pelas carências materiais, talvez pelo amadurecimento intelectual e político de alguns de seus membros, Brasil, Portugal e os países de língua portuguesa em África têm procurado formas variadas de cooperação. A formação da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), na esfera das ações culturais, talvez aponte para uma dinamização das outras permutas, nas esferas da política e da economia.

O século XXI trouxe, na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva, um revirar, pelo menos alardeado com alguma ênfase, das intenções políticas brasileiras em relação à África. Segundo Sombra Saraiva a “nova” política brasileira poderia se justificar, entre outros fatores, por cinco elementos centrais. O primeiro estaria relacionado à “vocação universalista em política exterior” do Brasil. O segundo, à existência de uma “dívida histórica com a África a demandar uma política específica, pública e legitimada pela sociedade brasileira” -, argumento esse

¹⁴⁸ Em alguns trabalhos esclarecedores sobre os contatos entre a África e o Brasil, no campo da diplomacia e das relações internacionais, o historiador José Sombra Saraiva (1995, 1996, 1999 e 2002) se debruçou sobre os silêncios e reencontros dessas relações ao longo dos séculos XIX e XX. Em alguma medida, esses movimentos sinalizam, mesmo que de forma imperfeita, para algumas reais e imaginárias ondas de retorno ou de recusa de nossas relações imaginárias com a África. Portanto, excursionar rapidamente por essa esfera nos permitirá vislumbrar uma das facetas do conjunto de imagens que circula sobre os africanos no Brasil.

empregado abertamente pelo presidente Lula da Silva em algumas de suas viagens pela África¹⁴⁹. O terceiro elemento envolve o desenhar de um novo papel brasileiro no campo da política internacional, aparecendo como figura de destaque no Eixo Sul-Sul de Cooperação, na reformulação do Conselho de Segurança da ONU e na elaboração de um espaço de conexões econômicas alternativas. O quarto ingrediente sinaliza para uma aparente “vontade africana em dialogar com o Brasil”, a partir da “formação da União Africana” e da NEPAD¹⁵⁰ (*New Partnership for Africa's Development*). E, por fim, seria interessante aproveitar a nova aproximação econômica entre Brasil e Portugal, para se pensar a inserção dos países africanos de língua portuguesa em trocas mais proveitosas para todos (Saraiva, 2002: 12-19).

No entanto, se no campo das relações internacionais vem ocorrendo uma reaproximação com o continente africano, de conseqüências, intensidades e duração ainda desconhecidas, no que se refere ao imaginário coletivo, esse expediente de redescobrir a África, continua restrito a uma parcela muito específica da sociedade brasileira, formada pelos indivíduos ligados aos movimentos negros organizados, ou pelos intelectuais e especialistas em estudos africanos.

Não podemos esquecer ainda que, pelo menos nos últimos trinta anos, de um grupo reduzido de especialistas, assistimos, aos poucos, a formação de um diversificado e qualificado grupo de pesquisadores dedicados às temáticas africanas. Mesmo assim, parece-nos certo que a idéia e as referências sobre a África foram ficando distantes da memória e dos olhares de grande parte dos brasileiros. Nem as apropriações e reinvenções no campo da religiosidade, musicalidade, estéticas e das ideologias foram suficientes para internalizar no imaginário coletivo a idéia de que o continente africano é um dos eixos centrais para o entendimento da trajetória histórica brasileira. Na balança que permite a visualização dos componentes que participaram (am) da formação do imaginário coletivo brasileiro, a imprensa - escrita e televisiva - contribuiu de forma decisiva para a veiculação e vinculação da África às imagens das tragédias e conflitos. Já no outro peso dessa balança, a escola¹⁵¹, pouco tem sido feito para se desarticular ou desconstruir esse imaginário¹⁵².

A partir dessa argumentação inicial, podemos localizar um conjunto revelador de imagens e representações geradas sobre os africanos no imaginário coletivo brasileiro

¹⁴⁹ Ver por exemplo a cobertura da imprensa brasileira às declarações emocionadas do presidente em sua passagem pela ilha senegalesa de Gorée, em abril de 2004, nas quais Lula pedia, literalmente, perdão aos africanos e afirmava que o Brasil possuía uma dívida para com eles (Correio Braziliense, 15.04.2004). Ver também ensaio do historiador Luiz Felipe de Alencastro acerca do tema na *Revista Veja*, de 05 de novembro de 2003 (Alencastro, 2003: 63).

¹⁵⁰ A *Nova Parceria para o Desenvolvimento da África* foi um programa criado pela União Africana em 2001, e possui objetivos voltados para o desenvolvimento econômico do continente, para busca da estabilidade política e melhorias sociais, também por toda a África.

¹⁵¹ Pelo menos com o processo de universalização da oferta do ensino fundamental, que obteve seus índices mais elevados de matrículas nos últimos dez anos.

¹⁵² Mais do que um inversor de imagens e conhecimentos - pelo menos por enquanto e apesar das múltiplas e valiosas iniciativas empreitadas -, a lei 10639/03, sinaliza para um silêncio inquietante, até então existente, em relação à abordagem escolar da história africana nos bancos escolares brasileiros.

contemporâneo, e que espelham, pelo menos parcialmente, a forma como a população acolheu ou repeliu as experiências históricas e culturais das sociedades africanas em seu cotidiano. Da mesma forma, em uma perspectiva panorâmica, as representações elaboradas no decorrer do intervalo temporal abordado, acabaram por inventar e por apropriar uma série de novos ingredientes que comporiam uma fórmula depreciativa para se pensar e olhar o continente africano.

Acompanhemos, com um pouco mais de atenção, alguns dos trechos seguidos pelos caminhos e descaminhos trilhados pelas representações dos africanos nesse imaginário. Localizamos nessa longa trajetória, pelo menos, quatro momentos ou movimentos específicos, mesmo que não antagônicos, na construção da idéia de África e dos africanos desse lado do Atlântico. Assim como, no caso português, também reservamos a segunda parte desse capítulo para a análise do tratamento concedido ao continente e suas populações por uma das principais revistas de circulação semanal – a *Veja*. Buscamos, dessa forma, encontrar espectros mais perceptíveis das imagens da África que circulam no imaginário coletivo brasileiro dos últimos anos.

4.2 A negação da África: os debates sobre as raças e o lugar dos africanos na construção da identidade nacional

Até o último quartel do século XIX, a imagem dos africanos que prevaleceu no imaginário brasileiro foi a que fundia os elementos importados do continente com a condição escrava. Nesse caso, as escassas informações que chegavam à América sobre o outro lado do Atlântico associadas ao imaginário multissecular que justificava a escravidão de africanos, podem ser apontados como fatores explicativos da relação imagética que criou a figura híbrida do africano/escravo.

Mais do que isso, os cenários montados por aqui, de tempos em tempos, eram confusos, imprecisos ou, em alguns casos, romantizados. Um evidente exemplo de tal postura pode ser percebido em alguns dos mais conhecidos escritos de Castro Alves, como “A canção do africano”, “Navio negreiro” e “Vozes d’África”. Mesmo sendo uma figura ilustrada, o poeta, pouco conhecia a região subsaariana do continente, e, ao escrever seus textos importava as imagens construídas pelo orientalismo e pela literatura romântica elaborada sobre o norte africano, que nada tinham em comum com os cenários vivenciados nas regiões tocadas pelo tráfico Atlântico¹⁵³. Como afirma Alberto da Costa e Silva, “a África de Castro Alves era uma ampliação, para todo o continente, da África do Norte” (2006: 28).

¹⁵³ Acerca do assunto, ver Costa e Silva (2006 a).

Já nas décadas finais do século XIX¹⁵⁴, a partir de um grupo não homogêneo de estudos, podemos localizar um segundo grupo de imagens fabricadas sobre os africanos. A partir da aceitação ou da negação das influências e contribuições dos indivíduos oriundos daquele continente na formação do povo brasileiro, das apropriações das teorias raciais européias no país, do debate acerca da construção da identidade nacional e das teorias de “branqueamento”¹⁵⁵ do povo brasileiro, formatou-se, em um movimento temporalmente um pouco distinto, mas ainda sincrônico com o ocorrido na Europa, algumas das mais impactantes imagens geradas sobre a questão racial: a da inferioridade e a incapacidade da “raça negra”. Ao mesmo tempo, podemos afirmar que essas representações eram construídas e aplicadas pensando-se os descendentes de escravos aqui no Brasil, ou o papel do negro na sociedade brasileira, e não das sociedades em África. É óbvio que, devido à proximidade cronológica com o fim do tráfico para o país, não era uma tarefa muito difícil encontrar-se africanos de origem¹⁵⁶ transitando pelas cidades brasileiras no final do século XIX e primeiras décadas do XX (Albuquerque, 2002: 218; Velloso, 1990: 208). Mas também é certo que, falar de África por aqui passou a ser, quase sempre, falar das práticas e comportamentos que foram transportados para dentro do Brasil e que aqui foram reinventados, e não mais daquele continente de nossa fronteira atlântica.

Dessa forma, as informações encontradas em algumas das principais obras do período, e que se ocupavam da questão, reservaram uma parte muito pequena de referências para a África propriamente dita, ou de sua história, para sermos ainda mais específicos. Podemos perceber nesses escritos, como os de Silvio Romero e Nina Rodrigues, a preocupação em identificar até que ponto a formação do povo brasileiro havia sido “tingida” pelas cores e formas africanas. Apesar de algumas óbvias divergências teóricas encontradas em seus trabalhos¹⁵⁷, os mesmos revelam nos elementos em comum apresentados, algumas das representações mais recorrentes acerca dos africanos no período. Mais do que isso, com reminiscências fortes até a primeira metade do século XX, o principal elemento em uso na construção da idéia de África pelos autores citados,

¹⁵⁴ Para uma trajetória um pouco distinta da aqui montada ver o trabalho de Valdemir Zamparoni, Zamparoni (1995).

¹⁵⁵ Sobre o tema ver, entre outras obras, as de Schwarcz (2000, 2000 b e 2001), Domingues (2002) e DaMatta (1997).

¹⁵⁶ Pelos cálculos do médico maranhense Raimundo Nina Rodrigues, somente em Salvador, por volta de 1896, existiriam cerca de 2000 africanos (Albuquerque, 2002: 218).

¹⁵⁷ Silvio Romero defendia a tese de que as soluções para os problemas da civilização brasileira seriam encontradas na miscigenação de nosso povo, evidentemente com a ascendência ou domínio do elemento racial branco. Nestas teses do intelectual, que fundiam as teorias evolucionistas sociais e do social-darwinismo em uma só, “a evolução racial do país seria nossa solução” (Oliva, 2003: 104). Já o médico Raimundo Nina Rodrigues, adepto do Determinismo Racial, “não estava preocupado, ao contrário do famoso jurista, em encontrar soluções raciais para o país, o futuro se encarregaria disso. Conhecer as estruturas mentais, físicas e culturais do negro era sua maior pretensão. Detectar o grau de impregnação da civilização brasileira dos elementos oriundos dos mestiços ou das raças inferiores auxiliaria no saneamento da nação, quase sempre pelas leis. Conhecer para sanear, a medicina e o direito unidos, deveriam ser os esforços para construir um Brasil mais civilizado” (Oliva, 2003: 113). Acerca da questão, ver também Schwarcz (2000).

era o argumento da inferioridade cultural e civilizacional perante os europeus. Portanto, menosprezar, desqualificar e, em alguns casos, apagar as possíveis contribuições africanas presentes na sociedade e nos padrões culturais brasileiros seriam ações que acabariam por espelhar os tipos de representações geradas sobre os africanos: primitivos, incapazes, preguiçosos, atrasados, seriam algumas dessas imagens.

Como exemplos dessas imagens circulantes, entre os anos de 1870 e 1930, destacamos aqui, alguns dos trabalhos desses autores. Reparem que as mesmas devem ser entendidas como partes integrantes de um jogo imperfeito de imagens inventadas e de reflexos parciais do imaginário coletivo, já que, se elas circulavam com força entre os nossos homens de Ciências, é preciso dimensionar o seu real impacto nas representações geradas pelos outros setores da sociedade brasileira, ou seja, procurar saber também como as pessoas comuns se apropriaram ou não do discurso científico para construir suas referências imagéticas acerca da África. Ao mesmo tempo, seus escritos, poderiam ou não estar sendo influenciados pelos olhares populares sobre a questão¹⁵⁸.

Nas leituras¹⁵⁹ de Nina Rodrigues¹⁶⁰ (1862-1906), um dos poucos estudiosos da época que buscaram identificar as influências das culturas material e imaterial africanas na composição da identidade e dos comportamentos cotidianos dos brasileiros, a inferioridade dos povos da África era tratada como algo natural, produto apenas das diferenças entre as diversas raças humanas¹⁶¹. “Os negros africanos (...) são o que são; nem melhores, nem piores do que os brancos; pertencem apenas a uma outra fase de desenvolvimento intelectual e moral” (Abel Hovelacque, *Lês nègres de l’Áfrique sus-équatoriale*, apud Rodrigues, 1977: 5). Porém, o aspecto apaziguador do discurso de Nina Rodrigues se diluía quando o mesmo passava a abordar diretamente a questão racial como um dos componentes da formação da civilização brasileira.

A raça negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontestáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que a cercou o

¹⁵⁸ Trabalhamos aqui com o conceito de “circularidade cultural”, defendido pelo historiador italiano Carlo Ginzburg, ver Ginzburg (1987: 15-31).

¹⁵⁹ Apesar de uma de suas obras aqui citadas ter sido publicada pela primeira vez somente nos anos 1930, muitos de seus textos ou idéias já haviam sido explicitadas em artigos no final da década de 1890. O livro, *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*, foi publicado em 1894, *O animismo fetichista dos negros da Bahia*, em 1900, e, *Os Africanos no Brasil*, em 1932.

¹⁶⁰ Nascido no Maranhão, Nina Rodrigues, tornou-se o mais destacado médico legista e antropólogo brasileiro da passagem do Dezenove para o Vinte, era membro da Escola de Medicina da Bahia.

¹⁶¹ O historiador Alberto da Costa e Silva parece discordar de tal perspectiva interpretativa acerca dos pensadores brasileiros do final do século XIX. Ou, pelo menos, o esforço de reflexão e a tentativa de lançar algum entendimento sobre as influências africanas na cultura brasileira superariam as perspectivas racialistas da análise desses autores. Segundo Costa e Silva em várias passagens de *Os africanos no Brasil*, “sobretudo ao vincular as rebeliões malês à guerra santa fula de Usuman dan Folio e ao descrever as viagens de ida e volta de libertos e negros livres entre a Bahia e a Costa d’África, Nina Rodrigues como que aconselhava que se conhecesse bem a África para entender o Brasil. Deixou-se ficar esquecido o seu exemplo. (...) Da mesma forma que a advertência de Sílvio Romero, nos *Estudos sobre a poesia popular do Brasil*, de que cumpria estudar a África que tínhamos em nossas cozinhas, antes que a morte apagasse as tradições que os velhos africanos traziam na memória” (Costa e Silva, 2003: 236).

revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros dos seus turiferários, há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo (Rodrigues, 1977: 7).

Mesmo aceitando a idéia de que os africanos apresentavam, entre si, graus e hierarquias culturais diversificadas, podendo inclusive evoluir e progredir, Nina defendia a tese de que a construção de civilizações entre eles era algo questionável e duvidoso. Não que o médico desconsiderasse essa possibilidade, porém, afirmava que dificilmente eles conseguiriam construir ou copiar os padrões civilizacionais europeus em toda sua complexidade e sofisticação. Para ele “a incapacidade ou a morosidade de progredir, por parte dos negros, se torna[vam] equivalentes na prática” e, além de demonstrarem os motivos de sua sujeição ao domínio “branco-europeu”, apontavam para a inferioridade dos negro-africanos perante as “raças mais evoluídas” (Rodrigues, 1977: 264).

O fato de se encontrarem em “escalas evolutivas” diferentes e inferiores - sob o ponto de vista do determinismo racial - em relação aos europeus, não significava que não existiam também entre eles, claras diferenças nos campos da organização social, religiosa, jurídica e tecnológica. Nina Rodrigues acreditava, por exemplo, que os haussás, povo islamizado da região do Golfo da Guiné, representavam uma sociedade com grau ou expressão de certa evolução na esfera do pensamento religioso entre os africanos, exatamente por adotarem uma religião monoteísta, apesar de não poderem captar, na opinião do médico, toda a estrutura e complexidade do mundo árabe-islâmico devido as suas infantis capacidades intelectuais. Essa incapacidade em absorver ou dominar, em sua totalidade, os significados do Islã, resultava, entre os haussás, em um sentimento religioso ainda impregnado pelo fetichismo e pelo fanatismo. Em parte, é dessa forma que Nina explica, por exemplo, a participação dos haussás ou malês (como eram conhecidos na Bahia) na rebelião escrava de 1835. “Era no fanatismo dos negros” em que se encontrava “a mola e a origem de todas essas explosões” de violência (Rodrigues, 1977: 42).

É que o islamismo como o cristianismo são credos impostos aos negros, hoje ainda muito superiores à capacidade religiosa deles, e que, apesar das transações feitas com o fetichismo, só se podem manter com o recurso de circunstâncias exteriores, especialmente mediante uma propaganda contínua (Rodrigues, 1977: 60-1).

A mesma lógica prevalecia no discurso acerca da observação das sociedades do norte do continente. Neste caso, assim como parte das leituras científicas realizadas no período, o médico fazia uso das teses que explicavam a existência de uma herança ou influência branca para o entendimento da construção em África de algumas grandes civilizações, como a egípcia e a Abissínia: os povos dessa região não seriam verdadeiramente negros, mas sim camitas, “mais ou menos pretos” eram “todavia um simples ramo da raça branca” (Rodrigues, 1977: 269).

Por último, chamou-nos a atenção, sua teoria jurídica que relacionava raça e criminalidade. Neste caso, assim como nos outros, a posição do médico legista era bem clara: os grupos humanos apresentariam diferenças culturais, inclusive no campo jurídico, em decorrência de suas distinções raciais.

Que cada phase da evolução social de um povo, e ainda melhor, a cada phase da evolução da humanidade, se se comparam raças anthropologicamnete distintas, corresponde uma criminalidade própria, em harmonia e de accordo com o grao do seu desenvolvimento intellectual e moral (Rodrigues, 1938: 70).

Já para o outro importante pensador do final do século XIX aqui mencionado, o crítico literário Silvio Romero (1851-1914)¹⁶² - um dos principais intérpretes e (re)conversores das teorias raciais no Brasil¹⁶³ - os indivíduos oriundos do continente africano deveriam ser igualmente considerados integrantes das “raças inferiores”. Os breves apontamentos acerca da história da África, presente em seus trabalhos, se encontram diluídos em meio à tentativa de identificar e, quase sempre, desqualificar a participação dos “povos negros” na composição da identidade brasileira. Em sua opinião, a maior parte desses africanos transferidos compulsoriamente para as Américas -, seria composta por “gentes ainda no período do fetichismo, brutais, submissas e robustas, as mais próprias para os árduos trabalhos de nossa lavoura rudimentar” (Romero, 1949: 219).

Como suas fontes acerca da história africana se encontravam limitadas a consulta de alguns poucos trabalhos europeus, sobretudo o de De Prévile¹⁶⁴, suas percepções sobre as suas populações estavam, quase sempre, contaminadas por uma série de estereótipos vigentes na época e pelas teorias raciais circulantes¹⁶⁵. Ele afirmava, por exemplo, que o continente estava

¹⁶² Crítico literário e jurista, oriundo da Escola de Direito de Recife, o olhar de Silvio Romero sobre a questão racial parece influenciada claramente pelo social-darwinismo de Spencer, apesar das críticas reservadas a esse pensador europeu em suas obras. O ano da primeira publicação de sua obra aqui citada, *História da Literatura Brasileira*, foi o de 1888.

¹⁶³ Em trabalho publicado anteriormente havíamos afirmado que, “ao mesmo tempo em que se apoiava em alguns elementos do Darwinismo Social, o jurista utilizava as estruturas explicativas do Evolucionismo Social. Princípios que seriam inaceitáveis para os intelectuais do determinismo racial na Europa, em suas análises, ganhavam um papel central. A favor do determinismo racial, além das várias citações dos teóricos europeus, concorrem duas idéias: a origem da humanidade e as explicações das diferenças humanas. Contra o Darwinismo Social está principalmente a solução defendida pelo autor para os problemas da nação”, ou seja, a miscigenação (Oliva, 2003: 102).

¹⁶⁴ Discípulo de Le Play. A obra em questão intitula-se «Les Sociétés Africaines: Leur origine; leur évolution, leur avenir» (In Romero, 1949: 201).

¹⁶⁵ Romero discordava abertamente de uma parte significativa das teorias raciais européias. Por exemplo, “enquanto para teóricos europeus, como Gobineau e Broca, o cruzamento de raças era algo inaceitável e causador da formação de sub-raças degeneradas e fadadas à imperfeição, para Romero o sentido era inverso. “O mestiço, que é a genuína formação histórica brasileira”, era o caminho de nossa elevação civilizacional. É claro que não no estágio de miscigenação que a população se encontrava em sua época. A idéia era, na verdade, mesclar os mestiços nacionais com populações brancas, fossem elas nacionais ou estrangeiras. O negro puro, devido o fim do tráfico de escravos - e o indígena, como resultado da ação

dividido em quatro regiões geográficas distintas que possuiriam por sua vez relevo, clima, recursos naturais, organizações sociais e raças diferentes, dando origem às diversas formações societárias e políticas ali encontradas (Romero, 1949: 199-200). A diversidade de formas percebidas, no entanto, não conduzia a uma convicção acerca de possíveis qualidades entre os seus povos, já que Romero acreditava que os mesmos seriam caracterizados, tanto no campo cultural, como no campo econômico, pela inferioridade em relação aos brancos europeus, possuindo uma longa série de características nocivas em sua composição cultural. Entre elas destacavam-se:

(...) a imprevidência, a superioridade outorgada à mocidade sobre a velhice, o desenvolvimento do espírito de mau individualismo dispersivo, o relaxamento do berço familiar, a poligamia, a cultura pelas mulheres, a indiferença dos pais para com os filhos (Romero, 1949: 218).

Por fim, Romero defendia a tese de que em uma escala evolutiva da humanidade, os africanos desembarcados no Brasil estariam em nível superior ao das populações ameríndias da região, sendo “gentes de ânimo mais alegre, mais sadias, mais robustas, mais resistentes” e que “no Brasil devemos-lhes muito”, inclusive na economia (Romero, 1949: 292-3).

Mas seriam apenas essas as imagens que circulavam pelo país naqueles anos? A resposta mais apressada poderia apontar que sim. Se seguirmos a lógica de um afastamento Atlântico até aqui defendida ou comungada, também nos parece que sim. No entanto, se tal perspectiva serve como aporte explicativo para um olhar panorâmico das relações imaginárias entre Brasil e a África, a mesma parece fraquejar quando alguns universos são analisados em separado.

4.3 Notícias de uma África brasileira: a fabricação da africanidade na passagem do Dezenove para o Vinte

Nos olhares, que investigam os *microcosmos*, podemos perceber sinais que indicam um encaminhamento diferenciado para a questão. É o caso, por exemplo, de algumas manifestações organizadas por associações carnavalescas em Salvador, ou, por comunidades de afro-descendentes com vários integrantes africanos, marcadas pela permanência de uma série de práticas e comportamentos associados ao continente como a “Pequena África”, no Rio de Janeiro. Ambos os casos ocorrem na virada do Dezenove para o Vinte.

Em um revelador estudo, a historiadora Walmyra Albuquerque, constatou que entre os vários temas dos clubes carnavalescos compostos por negros no citado período, a África – tanto a reinventada pelas práticas e representações das culturas afro-brasileira e africana, como aquela

depredatória do branco e dos mestiços brasileiros, estariam destinados ao desaparecimento. A solução para as mazelas sociais e raciais era incentivar o cruzamento de brancos com mestiços” (Oliva, 2003: 103-4).

das notícias que chegavam do outro lado do Atlântico - era um objeto recorrente (Albuquerque, 2002: 217-8).

Entre os grupos mais conhecidos, ou mais citados pela imprensa baiana daqueles anos, estavam a *Embaixada Africana* e os *Pândegos d'África*. Com algumas nítidas divergências em relação à abordagem de seus "enredos", esses clubes de afrodescendentes revelam que a idéia de África - real ou fictícia - era parte integrante de seus imaginários e de seus esforços de auto-definição identitária. No caso da *Embaixada Africana* havia uma clara tendência em focar assuntos ou personagens contemporâneos da história africana, realizando manifestações marcadas por elementos de contestação da ordem vigente ou pelo uso da memória coletiva, fundindo a África do presente com uma África mítica. Este foi o caso do carnaval de 1897, quando o enredo girou em torno da figura do imperador da Etiópia Menelik II. Não nos parece imprevidente imaginar que a escolha do tema tenha ocorrido por outro motivo que não fosse uma alusão direta à vitória militar dos etíopes sobre os italianos na guerra de 1894-1896, confirmada pela batalha de Adowa e pelo tratado de paz de Adis Abeba, assinado em 26 de outubro de 1896 (ver, Albuquerque, 2002: 223-4 e Akpan, 1991: 279-285).

No mesmo ano, antes do carnaval, o grupo havia divulgado um manifesto em que exigia o pagamento, por parte do governo brasileiro, de uma quantidade significativa de "jardas de algodão riscado" como forma de indenização ou "ressarcimento dos prejuízos para o reino da Zululândia¹⁶⁶" devido a revolta dos malês, ocorrida em Salvador no ano de 1835. Este ato de afronta política talvez fosse o resultado da articulação entre a insatisfação com a ordem pós-abolição e republicana e o uso da memória/identidade coletiva dos afro-descendentes. Ocorria, neste caso, a fusão imaginária de uma África real com uma outra África, mítica, inatingível e intocável, que comentávamos acima (Albuquerque, 2002: 221-2).

Já o clube *Expedição ao Transvaal*, enfocava no ano de 1900, em uma linha de temas muito próxima à da *Embaixada Africana*, a Guerra dos Bôers (1899-1902), que ainda ocorria na região sul do continente. O seu próprio nome fazia referência ao conflito e, no manifesto lançado pelos seus membros, à investida inglesa na região era ironizada. Mas do que isso, "os carnavalescos mostraram-se bem informados acerca das disputas políticas na África do Sul, e divulgavam uma leitura da farra carnavalesca enquanto momento de convivência entre diferentes" (idem: 228). Outros clubes seguiram uma direção parecida, revisitando e aproximando, antigas imagens da África, dos eventos recentes de sua história, como as lutas entre europeus e africanos pelo domínio de várias de suas regiões.

Era a vitória de Menelick que continuava a ser resignificada deste outro lado do Atlântico. As guerras que envolviam a partilha da África eram rapidamente noticiadas

¹⁶⁶ Referência ao território ocupado pelos Zulu até o final da década de 1870 e dividida em 13 partes após a derrota frente ao exército britânico em julho 1879 (Chanaiwa, 1991: 218).

aqui. Não me parece coincidência que os conflitos nos quais a vitória dos europeus foi mais difícil – no caso dos bôers – ou impossível – na questão etíope –, os que mais freqüentemente fossem ritualizados nas ruas da cidade (idem: 229).

No caso dos *Pândegos d'África*, os desfiles de 1897 e de 1899, revelavam o celebrar de uma outra África, mais mítica do que real, mais intestinal do que atlântica. No primeiro ano citado, a africanidade de seu carnaval poderia ser encontrada, pelo menos aos olhares contemporâneos, tanto no soar de “instrumentos prediletos e canções africanas”, como pelo fato de ter sido acompanhado “das africanas [que] tomadas de verdadeiro entusiasmo, cantavam, dançavam e tocavam durante todo o trajeto, numa alegria indescritível” (Manuel Querino, *Costumes africanos no Brasil*, apud Albuquerque, 2002: 230). Já no desfile de 1899, lembrado por Nina Rodrigues, os carros alegóricos faziam menção ao rei de nome Labossi, a dois de seus ministros, a um feiticeiro chamado de Pai Ojô e às margens do rio Zambeze. Todos compunham uma história mítica que se passava em um espaço físico-temporal híbrido, compostos pelas referências de um possível universo africano transplantado para o Brasil, e por isso mutante, e de uma África sem referências reais, a não ser o próprio rio Zambeze (Albuquerque, 2002: 230-231).

Independente de qual África os clubes carnavalescos fizessem referência, o certo é que sua história, suas sociedades e suas características não eram motivo de repúdio, mas, pelo contrário, de celebração e identificação. Para esses homens e mulheres cantar e dançar significava construir um elemento importante de sua identidade e de reconhecimento do seu lugar em meio à sociedade brasileira pós-escravidão, mesmo que isso significasse muitas vezes a exclusão e interdição de certos espaços. A África neste caso continuava viva e bem ativa no imaginário desses grupos.

Sem dúvida, tão plural quanto as Áfricas que aportaram na Bahia eram aquelas inventadas no cotidiano de escravos, libertos e livres. Recriações que ganhavam nitidez no modo como foram infinitamente refeitas as distinções étnico/raciais, as formas de enfrentamento das relações escravistas, os vínculos de afetividade, as crenças religiosas, mas também num extenso leque de contos, mitos e celebrações públicas moldado por inventivas memórias da África (...) [e] a idéia de que memórias da África então construídas e confrontadas foram relevantes nas reelaborações identitárias e redefinição de arranjos sócio-culturais no mundo de livres e libertos (Albuquerque, 2002: 218-9).

Um outro espaço, onde a África era reinventada, agora por meio das práticas cotidianas – ligadas as cosmovisões, redes de solidariedade, pensamentos religiosos, entre outros fatores –, foi encontrado no Rio de Janeiro, na virada para o século XX: a chamada Pequena África¹⁶⁷. Na realidade, como explica Alberto da Costa e Silva, ela era um trecho da cidade, próximo a Praça 11, habitado por famílias da Bahia. A concentração de africanos islâmicos (os *moslins*) e de seus

¹⁶⁷ Acerca da “Pequena África”, um dos trabalhos mais citados é o do historiador Roberto Moura intitulado *Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro*, de 1955.

descendentes, não identificada em nenhuma outra parte da capital da República, revelava as redes de relacionamento e preservação de suas características articuladas por homens e mulheres de origem africana naquelas ruas (Costa e Silva, 2004 a: 285 e 291). De acordo com a historiadora Mônica Velloso, o esforço da comunidade era o de preservar uma suposta identidade africana, demarcando suas fronteiras com a cidade e outros grupos da população.

Para eles, demarcar e defender o *pedaço* era uma estratégia de sobrevivência, que aparecia nas mais variadas práticas do cotidiano. O depoimento de Pixinguinha testemunha o apego do grupo às suas tradições culturais. Nascido em 1898, nas proximidades do Catumbi, ele nos conta que a sua avó, que era africana, apelidou-o de “Pizindim”, o que, no seu dialeto, significava “pequeno bom”. Era comum no *pedaço* o uso dos dialetos africanos, principalmente os de origem nagô. A música *Yaô*, de Pixinguinha e Gastão Viana, é um exemplo vivo do enraizamento cultural. Composta provavelmente na segunda década do século, ela só seria gravada em 1950 (...). A música traz a África de volta; grande parte da letra é escrita em ioruba, a marca da identidade lutando contra o exílio da memória. Mesmo sendo lembrança remota ou construção do imaginário, a África permanece como ponto de referência para o grupo, no sentido de marcar a sua identidade (Velloso, 1990: 208).

O trabalho de Walmira de Albuquerque também revela que o continente africano era um objeto tratado, de tempos em tempos, pela imprensa, mesmo que de forma equivocada ou caricatural, como o que ocorreu com a notícias divulgadas acerca do perfil do imperador etíope Menelik II, pelo periódico *O Correio de Notícias*, em 1900. De acordo com a historiadora, o jornal teria baseado sua interpretação do líder africano nas informações do alemão Cleveland Moffet, e a imagem descrita era de um “déspota africano” de hábitos e vontades excêntricos. Neste caso, intencional ou não, a tônica seguida na matéria se alinhava com as teorias raciais que circulavam naquele contexto. Pintar uma caricatura desqualificada do chefe africano que derrotara um exército branco europeu, poderia ser um instrumento de defesa das teorias racistas (Albuquerque, 2002: 224).

Se por trás da leitura do periódico estava apenas a “má” escolha de uma fonte, ou uma real intenção em inferiorizar aos africanos, não é aqui uma questão central. O que importa visualizar é que, diferente dos clubes carnavalescos compostos por africanos e afrodescendentes, o ritmo do imaginário coletivo brasileiro, quando pensado em uma perspectiva panorâmica, mantinha-se distante e arrogante perante a África (2002: 223-4).

4.4 Os africanos na *Formação do Brasil Contemporâneo*

A partir dos anos trinta, do século XX, um novo conjunto de estudos e uma nova versão da identidade nacional brasileira acabariam por minimizar os efeitos das teses raciais acerca do papel dos africanos na formação da sociedade (ver Schwarcz, 2006 b: 192-3). Ao mesmo tempo, a esmagadora maioria dos trabalhos continuava a concentrar suas atenções nas relações dos afro-

brasileiros com a sociedade nacional, e, as reflexões ou apontamentos acerca dos africanos continuavam bastante distantes.

Acerca do primeiro aspecto compete lembrar que, se os trabalhos e teorias acerca da miscigenação das raças de Gilberto Freyre e as ressonâncias das teses culturalistas no país não foram suficientes para reinventar o lugar dos africanos na formação do povo brasileiro, eles, pelo menos, foram fundamentais para apontar para o reconhecimento de sua existência, mesmo que em um espaço marcado pela indefinição, generalização e fusão com aquilo que se chamava de cultura nacional.

O “cadinho das raças” aparecia como uma versão otimista do mito das três raças, mais evidente aqui do que em qualquer outro lugar. “Todo brasileiro, mesmo o alvo, e cabelo louro, traz na alma quando não na alma e no corpo, a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena e ou do negro”, afirmava Freyre, tornando a mestiçagem uma questão de ordem geral. (...) Freyre mantinha intocados em sua obra, porém, os conceitos de superioridade e de inferioridade, assim como não deixava de descrever e por vezes glamourizar a violência e o sadismo presentes durante o período escravista (ver Schwarcz, 2006 b: 195).

Em contrapartida, os esforços de outros ideólogos e intelectuais do período, em busca de uma identidade nacional que fosse incorporada ou assumida por todos os indivíduos, e não apenas consumida por uma elite econômica e intelectual, também apontavam para a valorização ou inclusão, naquilo que seria a “cultura nacional”, de alguns elementos oriundos das chamadas matrizes africanas ou afro-brasileiras. No entanto, essa inclusão implicava diretamente em controle por parte do discurso oficial, o que acabou por resultar, como afirmou a antropóloga Lilia Schwarcz, em um movimento no qual “o mestiço vira nacional”, ao mesmo tempo em que se dá “um processo de desafricanização de vários elementos culturais, simbolicamente clareados” (Schwarcz, 2006 b: 196).

Parece-nos que, os efeitos positivos do fim da perseguição e desqualificação legal de algumas das manifestações da cultura material e imaterial construída pelos afro-descendentes ou reinventada a partir das matrizes africanas por aqui, acabaram nubladas pela tônica de uma cultura nacional que se caracterizaria entre outras coisas pela suas faces mestiças. Assim, a transição da capoeira - de uma prática enquadrada como contravenção penal para uma atividade física nas escolas -, a autorização do funcionamento dos candomblés e a migração do samba de “expressão musical de preto” para uma música ou ritmo considerados nacionais, não se converteram na criação de um novo imaginário sobre a África Atlântica (Schwarcz, 2006 b: 196-7). Resultados das dinâmicas culturais internas, ao mesmo tempo em que a “desafricanização” desses elementos era mais simbólica do que real¹⁶⁸, essas novas posturas em nada contribuíram

¹⁶⁸ Nenhuma dessas representações culturais eram de fato africanas, mas sim resultado do processo de reinvenção e bricolagem multi-cultural aqui ocorrido.

também para que o lugar do africano na construção da identidade nacional fosse afetado. Dessa mesma forma as imagens que inundavam o imaginário coletivo brasileiro continuavam presas do passado e da negação da afro-descendência. Assim, a África continuava sua viagem na mesma direção seguida no período anterior, cada vez mais distante, cada vez menos lembrada.

Apesar da obra de Gilberto Freyre (1900-1987), *Casa-grande e Senzala* (1933), ser a referência mais recorrente quando se discute a questão da formação racial da população brasileira no citado período, preferimos, aqui, conceder atenção a um outro autor, Caio Prado Júnior, que também submerso nessa conjuntura sinalizou estar contaminado por algumas imagens fabricadas acerca dos africanos que circulavam no período. Seu texto aparece aqui por um motivo que consideramos de grande importância, já que suas teses e interpretações da história do Brasil serviram como sedimento central para elaboração de boa parte dos manuais escolares brasileiros de história utilizados entre os anos setenta e oitenta do século passado. Vejamos como os africanos aparecem em sua clássica obra *Formação do Brasil Contemporâneo* (1942).

Um primeiro destaque surge quando Caio Prado explica a diferença entre a escravidão na Antigüidade Clássica e a escravidão moderna. Para além das diferenças do uso econômico do escravo, o autor aponta como destaque as diferenças encontradas entre os elementos escravizados nessas duas versões de sistemas escravistas. Se na Roma Antiga, o Império teria sido construído com a escravização de povos de igual ou um pouco inferior capacidade cultural dos romanos, na América o mesmo não teria ocorrido. Inferiores culturalmente, os africanos e indígenas, poucas contribuições teriam a dar na formação do Novo Mundo, já que seriam “povos de nível cultural ínfimo, comparado ao de seus dominadores” (Prado Júnior, 1999: 22).

Neste caso, Caio Prado, confirmava ser adepto das teses que apontavam para as diferenças culturais entre os três grandes conjuntos étnicos que formaram o povo brasileiro, como elemento resultante da superioridade de algumas culturas sobre as outras, e não como reflexo da diversidade, propriamente dita. Em seu texto fica evidente que deveria existir uma distância abismal entre a civilização européia, de onde vinham os portugueses, e o estado de barbárie e semi-bárbarie em que se encontravam os africanos.

Incorporou à colônia, ainda em seus primeiros instantes, e em proporções esmagadoras, um contingente estranho e heterogêneo de raças que beiravam ainda o estado de barbárie, e que no contacto com a cultura superior de seus dominadores, se abastardaram por completo (idem, *ibidem*: 275).

A própria diversidade de povos africanos seria, na visão do historiador, um sinal dos problemas ou dos defeitos perceptíveis de suas origens raciais. A multiplicidade de tipos importados da África seria um elemento que auto-justificaria o estabelecimento de algumas

práticas discriminatórias – acreditamos que no sentido literal da palavra separação - por eles sofridas.

Das três raças que entraram na constituição do Brasil duas pelo menos, os indígenas e africanos, trazem à baila problemas étnicos muito complexos. Se para os brancos ainda há uma certa homogeneidade, que no terreno puramente histórico pode ser dada como completa, o mesmo não ocorre com os demais. Os povos que os colonizadores aqui encontraram, e mais ainda os que foram buscar na África, apresentam entre si tamanha diversidade que exigem discriminação (idem: 85).

No entendimento do historiador, a superioridade cultural européia, ou a inferioridade africana, se preferirem, teria sido o elemento explicativo, fora a escravidão, para a tão rápida e efetiva dominação cultural de um grupo humano reduzido, em termos de contingente (os brancos), sobre outros, numericamente maiores (os negros e indígenas). Apesar de não ignorar que as culturas africanas e indígenas teriam contribuído de alguma maneira em nossa formação, suas influências teriam sido minimizadas pela existência de uma inquietante passividade ou fragilidade cultural de seus indivíduos. Interessante notar que em alguns trechos, Caio Prado cita a escravidão como elemento anulador da cultura africana nos trópicos americanos, já, em outros, ele defende a tese de que essa passividade seria uma característica inata dos indivíduos oriundos do continente, algo que apareceria como elemento intrínseco as suas culturas (idem: 272-3).

Já, no que transparece ser algum tipo de influência das teorias raciais do Dezenove em seu pensamento, o historiador também defendia a existência de uma espécie de hierarquia entre as sociedades africanas para aqui traficadas, já que “alguns povos, de nível cultural mais elevado” acabaram por se concentrar “em certas regiões do país”, trazendo assim uma contribuição “cultural de alguma importância” (idem: 86). Outra forma de ressaltar a superioridade branca na formação da sociedade brasileira, no que parece ser uma influência direta das obras de Gilberto Freyre, pode ser identificada quando Prado Júnior reforçou o estigma do sexualismo desenfreado que teria grassado por aqui em tempos coloniais, ou da capacidade de dominação e adaptação do português ao mundo tropical (idem: 107).

Se o lusotropicalismo aparece, direta ou indiretamente, relacionado à sexualidade positiva do elemento branco português, quando o assunto a tratar são as características culturais ligadas às práticas sexuais dos negros e africanos, as mesmas aparecem como sinal da submissão e dominação destes pelos portugueses, já que, “as fáceis carícias da escrava”, serviriam apenas “para a satisfação das necessidades sexuais do colono privado de mulheres de sua raça e categoria” (idem: 273).

No que tange aos aspectos da economia colonial, novamente os argumentos sobre a escravidão e a incapacidade dos africanos se confundem. Ora é a escravidão apresentada como causadora de uma punitiva e castradora limitação, ora é o próprio estágio cultural em que se encontravam africanos, a explicação para a baixa produtividade da economia colonial.

Estes índices da agricultura brasileira, sobre que me estendi propositadamente porque o assunto é de grande interesse e de conseqüências da maior monta, revelam sem margem para dúvidas o seu ínfimo nível técnico. A rotina e a ignorância. O principal responsável por tal estado de coisas é naturalmente o sistema geral da colonização fundada no trabalho ineficiente e quase sempre semibárbaro do escravo africano. Seria difícil realizar qualquer coisa de muito melhor com trabalhadores desta natureza (...) A ignorância, a incapacidade, a falta de atenção e cuidado com que se maneja a fabricação do açúcar, são de pasmar. Nada falta para completar as *cores negras* do quadro (Prado Júnior, 1999: 139).

Parece-nos certo que, as leituras de um único intelectual ou de um conjunto de pensadores não sintetizam todo um denso conjunto de idéias que circulavam no período. Mesmo assim, suas leituras sobre a África, frutos dos olhares acadêmicos e do ambiente erudito, revelam espectros desse imaginário, e, de qualquer forma não anula outras experiências e percepções da questão.

4.5 As origens da *Mama África*: da Democracia Racial aos movimentos negros

Ainda nos anos de 1930, 1940 e 1950, um outro ingrediente foi adicionado ao tema, com o aparecimento de alguns dos primeiros movimentos organizados de combate ao racismo ou de valorização de uma cultura negra articulados no país, como a *Frente Negra Brasileira* (1931), o *Teatro Experimental Negro* (TEN) (1944) - ambos criados por Abdias do Nascimento - e a *União dos Homens de Cor* (UHC). No mesmo período aconteceram os primeiros encontros ou congressos para se discutir a situação dos estudos afro-brasileiros ou do negro no país, como o *I Congresso Afro-Brasileiro*, ocorrido em Recife no ano de 1934, e a *Convenção Nacional dos Negros*, realizada em São Paulo em 1945¹⁶⁹. Estes grupos e encontros sinalizavam para a insatisfação e para o poder de organização de parte da população afro-descendente e de intelectuais ligados ao estudo da cultura negra no Brasil. Ao mesmo tempo apontam para algumas das primeiras ações de combate ao racismo, de valorização da identidade negra e de um resgate, ainda distante, das características africanas. Porém, seus efeitos ficaram restritos a um importante, mas numericamente, pouco significativo grupo da população, e, apesar de todos os esforços, a África continuava distante do imaginário brasileiro.

Entre as décadas de 1950 e 1970, vivenciariamos um terceiro momento de confecção de imagens acerca dos africanos no imaginário coletivo brasileiro contemporâneo. Apesar de apresentar algumas mudanças em relação às conexões Brasil-África, e se encontrar submerso em um período de profundas alterações na ordem mundial pós-guerra e que iriam tocar ao

¹⁶⁹ Acerca da montagem dos primeiros movimentos negros sociais organizados, ver os seguintes trabalhos, Joselina Silva, Silva (2003) e Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, Guimarães (2002).

continente diretamente, é certo afirmar que, as imagens geradas no período, não iriam divergir em muito das do período anterior.

Acreditamos que de uma forma geral, as lutas – no campo político, ideológico ou militar – pelas independências africanas logo na década seguinte ao fim da 2ª Guerra Mundial, além de sinalizarem para o novo concerto mundial bipolar e para o enfraquecimento da área de influência da Europa Ocidental, canalizavam uma série de anseios dos movimentos que circulavam nos eixos afro-americanos e africanos, inclusive dos grupos de intelectuais daquele continente exilados ou em formação na Europa e nos Estados Unidos. Em um intervalo de anos parecido, a Academia brasileira, a partir da sociologia “uspiana” tutelada pelos trabalhos de Florestan Fernandes, Otávio Ianni e Fernando Henrique Cardoso, que focalizavam temas ligados às relações raciais no Brasil, insuflava um vento de novas dimensões no panorama das reflexões e pesquisas desenvolvidas no país (Zamparoni, 1995: 520). Mesmo que não envolvendo diretamente a África, havia a possibilidade, pelo menos virtual, de uma futura aproximação dos estudos afro-brasileiros com os estudos africanos.

Como afirma o historiador Anani Dzidzienyo, por mais que o continente ocupasse, no período, uma posição periférica nos olhares lançados do Brasil em direção ao mundo, é certo que as notícias das lutas em África aqui tenham chegado (ver Dzidzienyo, 1970: 79-97). E, mais do que ficarmos no campo das suposições, é mais certo ainda que essa nova realidade veio causar já nos anos sessenta, entre outros fatores, uma mudança representativa das posturas brasileiras no que tange seus posicionamentos nas relações e alinhamentos internacionais. Por exemplo, se em 1953 com a assinatura do “Tratado de Amizade e Consulta” entre Portugal e Brasil, ratificado em 1955, o Brasil “subordinava suas posições sobre as colônias portuguesas na África aos interesses portugueses”, e se, no ano de 1960, “o governo Kubitschek assistira, de camarote, às independências de 17 países africanos sem qualquer gesto de entusiasmo”, os anos 1960, apontavam para aquilo que o historiador José Sombra Saraiva chamou de “nascimento da política africana do Brasil” e para uma tomada de “posição em favor da descolonização africana”. Nos anos 1970 esses sinais iriam ser concretizados com o estreitar dos laços políticos e econômicos entre o Brasil e alguns países africanos (Saraiva, 1996: 57-63).

Essa retomada das relações Atlânticas iniciada no governo Jânio Quadros foi marcada tanto pela criação de uma Divisão de África, no Itamaraty, como pela abertura de algumas embaixadas e consulados brasileiros no continente (Saraiva, 1996: 64-5). Apesar de algumas evidentes mudanças de posturas em relação à aproximação com a África, algumas iniciativas ou posições do governo e da diplomacia brasileiros preservavam posições ainda dúbias ou não assertivas acerca da questão da independência dos países africanos, defendendo, por exemplo, o encaminhamento para o fim do domínio português dos territórios africanos, mas sob o controle da antiga metrópole europeia (idem, 81-2).

Nos dois governos civis que antecedem a chegada dos militares ao poder, vislumbrou-se o uso de um discurso até então inusitado: a existência de identidade africana no Brasil. Para justificar as novas possibilidades de estabelecer relações econômicas, políticas e culturais com os países africanos, tanto nos corredores do Itamaraty, como entre alguns ideólogos e intelectuais do período, as teses culturalistas de Freyre – a miscigenação do povo brasileiro, o lusotropicalismo e a teoria da equidade racial – ganharam força e muitos adeptos (Saraiva, 1999: 15).

Um dos poucos intelectuais brasileiros a se ocupar de alguma dimensão africana no período, o historiador José Honório Rodrigues (1913-1987), que escreveu, em 1961, o livro *Brasil e África: outro horizonte*, defendia a idéia de que o Brasil estaria destinado a se voltar para África, fosse por razões históricas, fosse por questões estratégicas contemporâneas. No entanto, igualmente embriagado pelas teses culturalistas, sua leitura também seria marcada por algumas imprecisões, apesar de, como percebeu acertadamente o historiador Valdemir Zamparoni, as “relações entre Brasil e África [serem] analisadas numa perspectiva histórica, sem mistificações ou preconceitos” (Zamparoni, 1995: 520).

Mesmo com a abertura do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), na Universidade Federal da Bahia, em 1959, acompanhada da criação, em 1961-2, do Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos (IBEAA), e a fundação do Centro de Estudos e Cultura Africana da Universidade de São Paulo, em 1963¹⁷⁰, permaneceriam no imaginário coletivo as falsas imagens acerca da África e dos africanos (Zamparoni, 1995: 520-521). O grupo de estudiosos e as pesquisas levadas a cabo pelas instituições acima citadas não conseguiram desconstruir ou arrancar do imaginário coletivo um conjunto de representações negativas acerca dos africanos que circulava até então. Assim, sobreviveriam, por um lado, as representações que vinculavam os africanos à escravidão, à inferioridade e à incapacidade culturais, e, por outro, as imagens de uma ambígua e nada nítida África, ligada a nós por séculos de história e pelas contribuições culturais, mas que poucos sabiam identificar¹⁷¹.

O paradoxo dessas construções imaginárias e de seus componentes práticos era evidente. A relevância da contribuição africana à cultura brasileira só era conhecida pelo público por meio dos aspectos pitorescos e folclóricos dos africanos que haviam chegado ao Brasil. O interesse recaía sobre a curiosidade dos nomes, o sabor dos quitutes, a sinuosidade dos requebros das mulheres negras e os costumes bizarros da gente que atravessara o Atlântico tanto tempo atrás (Saraiva, 1996: 96).

Se, até então, temos um quadro que apenas indicava algumas intenções de retorno à África, a década de 1970 e a primeira metade dos anos oitenta, foram singulares nesse aspecto,

¹⁷⁰ Hoje denominado Centro de Estudos Africanos (CEA). No site da instituição o ano de criação seria o de 1965.

¹⁷¹ Acerca das representações dos africanos no imaginário brasileiro do período, ou pelo menos, de uma parcela desse imaginário ver o trabalho de Anani Dzidzienyo, Dzidzienyo (1970).

concretizando, em alguns sentidos, as intenções anteriores. Nos campos econômico e político alguns acontecimentos esclarecem rapidamente esse retomar dos caminhos Atlânticos. No primeiro aspecto, tanto a tentativa de uma nova articulação de forças pelo Hemisfério Sul, como a necessidade pragmática da busca de aliados e parceiros econômicos, fez com que os governos militares buscassem em África a cooperação para os setores do comércio exterior e de combustíveis/energia. Tanto a Nigéria, em um primeiro momento, como Angola, já no final da década, tornaram-se pontos estratégicos para a construção de novas pontes que ligassem o Brasil à África. Para alguns segmentos da economia nacional, o continente africano, e particularmente os dois países citados, tornaram-se importantes espaços de negociação e expansão do comércio exterior brasileiro. A crise energética dos anos 1970 também se associa a esse conjunto de elementos, e seriam novamente, Angola e Nigéria, os dois pólos de conexão do Brasil em busca de fontes para a compra de petróleo pelo Atlântico Sul (Santana, 2003: 517-555).

Na esfera da política, rompendo com as posturas ambíguas ou favoráveis ao colonialismo português na região das décadas anteriores, o governo brasileiro, a partir do final da primeira metade da década, começa a desenvolver “aquilo que será conhecida como ação diplomática pragmática”, resultando, inicialmente, em uma série de declarações de apoio aos movimentos de independência que se desenrolavam nas colônias portuguesas, e, posteriormente no reconhecimento dos novos países africanos. Na primeira metade de 1973 o Brasil assumira uma posição de mediador entre os movimentos de independência e o governo português. Em julho de 1974, o governo brasileiro reconhecia a declaração de independência da Guiné Bissau, antes mesmo de findas as negociações, e, em novembro de 1974, nossa diplomacia se posicionava oficialmente a favor da independência de Angola. É claro que tal postura incomodou e desagradou em muito aos portugueses, mas sinalizava para a nova intenção brasileira para com a África, partindo do campo das ações imateriais ou simbólicas, para ações políticas e econômicas mais pragmáticas (Zamparoni, 1995: 521 e Saraiva, 1996: 172-175). Talvez, nesse caso, as imagens geradas a partir da imprensa¹⁷² – tanto na cobertura acerca das lutas pela independência, como das possibilidades comerciais ao longo da década – tenham lançado um novo conjunto de imagens sobre os africanos. Talvez não tenham tido força para modificar a forma de ver a África e suas populações, mas novos espectros chegavam ao imaginário brasileiro: o de países autônomos e capazes de tecerem relações econômicas proveitosas.

Em uma outra frente de aproximação, já nas esferas intelectual, cultural e identitária, podemos perceber uma tentativa de conceder à África um pouco mais de atenção. No campo das pesquisas, se junta ao CEAO-UFBA e ao CEA-USP, o Centro de Estudos Afro-Asiáticos, da Universidade Cândido Mendes (UCAM), aberto em 1973, e um número crescente de

¹⁷² Acerca da cobertura da independência de Angola pela *Revista Veja*, ver o trabalho de Juvenal Carvalho Conceição, Conceição (2002).

investigações, envolvendo diversas áreas do conhecimento, vem sendo realizado desde então, associado a esses e a outros espaços (ver Zamparoni, 1995). Porém, o reduzido alcance das pesquisas não foi suficiente para constituir-se um processo de reinvenção da África no imaginário coletivo brasileiro.

4.5.1 A invenção de uma África mítica: os movimentos negros e a identidade afro-brasileira

Ainda nos anos 1970, como lembra o historiador Valdemir Zamparoni, “ressurgiu – na onda das lutas pelas independências africanas – o movimento da Consciência Negra e o crescente interesse em se conhecer a África”. Uma série de encontros, cursos e seminários ocorreram na tentativa de nutrir mentes e almas com informações acerca da “revolução africana” (Zamparoni, 1995: 521). Além da criação do MNU (Movimento Negro Unificado), em 1978, a segunda metade da década de 70 e boa parte dos anos 80, presenciaram a formação de um crescente número de associações culturais e movimentos sociais negros organizados que buscavam recriar e divulgar a imagem de uma África mítica, autônoma, bela e relevante.

No entanto, se em determinada direção, os movimentos sociais participaram do resgate e reinvenção de uma certa imagem da África, que a confundia com a idéia do espaço de origem, essa imagem acabou marcada por uma forte carga ideológica e mitificada.

(...) esta também é uma imagem a-histórica, onde o continente e seus povos são colocados num freezer, onde a cultura se inscreve num tempo mítico, que se repete, onde não a criação, nem história. Esta imagem mitificada da África tem dado lugar a usos e abusos. Não raro se encontra neste discurso a apologia de imperadores e impérios africanos, esquecendo-se de mencionar que eram sobre outros africanos que imperavam. Do mesmo modo cria-se a idéia da existência de um “povo africano” e por ilação de uma identidade única para o “povo negro” (Zamparoni, 2004: 41).

Para o pesquisador Jacques d’Adesky, o Movimento Negro no Brasil, em sua trajetória recente, encarnou três vertentes diferenciadas no combate ao racismo, nas tentativas de melhorar a inserção, ou permitir a ascensão, sócio-econômica dos afrodescendentes e na reconstrução de suas identidades. Na primeira delas encontrar-se-iam os grupos mais populares, como os blocos carnavalescos e as associações culturais, localizados em cidades como Salvador – Olodum, Ilê Ayê e Araketu – e Rio de Janeiro – Agbara Dudu, Lemy Ayó, Olodumaré -, entre outras. Até o final dos anos 80 esses grupos protagonizaram a criação e a divulgação de imagens positivas da África a partir de determinadas ações no campo da musicalidade, dos ritmos, das danças, e, em alguns casos, no campo educacional¹⁷³. Neste grupo, o foco central de suas manifestações

¹⁷³ Um exemplo de ações na esfera educacional foi a formulação de uma cartilha acerca da história africana utilizada em cursos oferecidos pelo Ilê Ayê de Salvador. Apesar de uma leitura mais ideológica do que historiográfica da História da África, o material formulado pela associação cultural baiana trabalha com

concentrava-se na “recuperação e [na] preservação dos valores de origem africana ligados à tradição e ao costume”, nos “grandes momentos da história da África” e na exaltação da “beleza da mulher negra” (D’Adesky, 2001: 157-8).

Porém, na passagem para os anos 90 alguns desses movimentos sofreram uma significativa mudança de posturas. Motivados pela venda de seus produtos, pelos contratos com a indústria fonográfica e pelas mudanças de seus objetos de celebração, eles modificaram suas abordagens musicais para temas mais comerciais e abrangentes, ligados tanto à questão social - e não mais apenas racial - como àqueles completamente esvaziados de qualquer mensagem simbólica ou ensinamentos implícitos ou explícitos. Porém, independente disso, a celebração de imagens de um mundo mítico, mas positivo, e da denúncia do sistema do *apartheid* sul-africano deixaram suas marcas no imaginário de um número significativo de pessoas (idem: 158). Ao mesmo tempo outros movimentos começaram a perceber o “cantar” e o “celebrar” da África, como um momento chave na reconstrução da auto-estima e da identidade afro-brasileira, mas que, no entrar do século XXI, deveriam ceder espaço para o “cantar” e o “celebrar” da própria estética e dos próprios elementos da cultura afro-brasileira.

Na segunda vertente estariam as expressões religiosas de matriz africana que representariam um espaço de reinvenção simbólica e construção de identidades diferenciadas (idem: 159). Talvez, os esforços presenciados em vários momentos da trajetória secular de algumas “casas” de culto, no sentido de reforçar possíveis identidades africanas ou vinculações diretas com as tradições ou cosmologias daquele continente, fez com que um intenso debate tenha sido montado acerca da “africanidade” ou não dessas religiões. Sacerdotes e intelectuais se preocuparam em afirmar a “pureza africana” de algumas casas ligadas às tradições religiosas africanas reinventadas no Brasil, o que serviria como elemento legitimador e distintivo para as mesmas, enquanto outras eram apontadas como ilegítimas ou de menor importância devido à perda de seus elementos ditos tradicionais. As viagens efetuadas por alguns sacerdotes e sacerdotisas para a África Ocidental, e a visita efetuada por alguns sacerdotes africanos no país, reforçaram essa perspectiva de “casas” africanizadas e “casas” não tradicionais.

Frutos, quase sempre, de uma perspectiva mítica de relação com uma tradição imutável ou cristalizada no tempo, seus membros defendiam abertamente suas identidades africanas. Porém, suas estruturas auto centradas e construídas na lógica do segredo ritualístico e na tradição oral, fizeram com que essa identidade fosse compartilhada por poucos, quase sempre, somente entre os próprios iniciados¹⁷⁴.

Dessa forma, se as tradições religiosas afro-brasileiras auxiliaram na construção de identidade “africana”, pelo menos entre alguns indivíduos e pequenas comunidades, e, ao

imagens positivas do continente. Ver CADERNO DE EDUCAÇÃO DO ILÊ AIYÊ. *África: Ventre Fértil do Mundo*. Salvador: Ilê Aiyê, 2001.

¹⁷⁴ Acerca do tema, ver Dantas (1988) e Silveira (2006).

mesmo tempo, contribuíam para valorização de certos elementos culturais africanos transplantados para o Brasil, inclusive os lingüísticos, seu alcance no imaginário coletivo brasileiro não resultou no mesmo efeito. E, mesmo quando pensamos as comunidades afro-descendentes em uma visão mais panorâmica, é certo afirmar que nem todos compartilhavam de uma visão intimista dessas tradições.

Por fim, como terceira vertente, encontramos os grupos ou movimentos ligados às ações políticas e ideológicas. Das ações iniciais de denúncia ao racismo, passando para questões mais pragmáticas como a criação ou tentativa de implantação de uma legislação combatente do preconceito e das práticas discriminatórias, de um sistema de cotas nas universidades, nos concursos públicos e em algumas empresas privadas, esses movimentos tem tido uma grande repercussão nas últimas décadas. Ao mesmo tempo, eles podem ser vistos como espaços de formação intelectual-ideológica, com o estudo sistematizado de obras de autores ligados à negritude e ao pan-africanismo, como Leopold Senghor e Cheik Anta Diop, e de aberta militância.

[Este terceiro grupos estimulou] a tomada de consciência de uma identidade particular, a dos afro-brasileiros, considerada diferente e não necessariamente oposta a uma identidade nacional mais global. Em vista disso, apela à memória coletiva para reabilitar uma imagem positiva da África (por vezes mítica) e da história dos negros no Brasil, invocando um passado glorioso e de rebeliões armadas (D'Adesky, 2001: 160).

De qualquer forma, e não desconsiderando os impactos gerados pelas ações do Movimento Negro em seu conjunto, podemos afirmar que, em termos de mudança no imaginário coletivo brasileiro acerca das representações geradas e divulgadas sobre os africanos e a África, os efeitos visualizados nas últimas décadas de militância, manifestações e conquistas não gerou um quebra de espelhos ou um inverter de imagens. Se novos espectros foram acrescentados ao antigo conjunto de imagens circulantes sobre a África, eles muitas vezes ficaram restritos a um número específico de pessoas, ou simplesmente não tiveram a força de uma onda renovadora.

4.6 A África nas escolas brasileiras

Um outro espaço que poderia ter auxiliado na construção de um imaginário diferenciado sobre a África, mas que acabou por se omitir ao longo dessas décadas, foi o universo escolar. Refletindo, mais especificamente, acerca do ensino da História – introduzido oficialmente no país com implantação da primeira cátedra da disciplina no Colégio Pedro II, em 1837 – concluímos convictamente que, de fato, estivemos de costas para a África nos últimos cento e cinquenta anos, a não ser por algumas poucas exceções. Ao longo desse período, programas e currículos concentraram suas atenções sobre a história européia ou a história do Brasil e relegaram a um

segundo plano a história de outros conjuntos civilizatórios. À história africana, por sua vez, não caberia praticamente espaço algum nos manuais escolares ou nos textos oficiais que legislavam sobre o ensino da História. Essa foi uma realidade, se não absoluta, pelos menos hegemônica até a década de 1990¹⁷⁵.

No decorrer dessa longa trajetória, não só as organizações dos conteúdos ou programas sofreram alterações, mas também a própria produção do conhecimento histórico foi sendo renovada. Dessa forma podemos apontar para alguns momentos-chaves da montagem do Ensino da História no país¹⁷⁶. Um primeiro espaço corresponde às décadas entre 1830 e 1930. Apesar das mudanças políticas pelas quais o país passava, o ensino de História seguia, neste período, uma tendência positivista, dando ênfase à História da Europa Ocidental, às genealogias nacionais, às biografias e à perspectiva de uma história marcada pelas transformações lineares rumo ao progresso tecnológico e político (Nadai, 1992/1993, pp. 146-148).

De 1930 a 1964 viveu-se uma segunda fase do ensino da História no país, caracterizada pela maior inserção da História do Brasil nos programas – com idéias voltadas para a adoração da nação, da pátria e da construção do bom cidadão (Fonseca, 2003 a: 37-71). Apesar da manutenção do referencial teórico positivista, a criação das universidades e das escolas formadoras de professores, assim como um maior ingresso de membros dos setores populares no sistema de ensino, fizeram com que o ensino da disciplina sofresse pequenas modificações (Nadai, *idem*: 148-154).

No período seguinte (1964-1985), os longos anos da ditadura trouxeram como novidade a implantação dos Estudos Sociais e um forte controle ideológico da educação, similar ao vivenciado na Era Vargas. O Positivismo, o respeito ao Estado, a veneração aos símbolos e heróis nacionais e o controle ideológico, deram a tônica aos programas e livros.

De acordo com a historiadora Selva Guimarães Fonseca, os anos da Ditadura Militar foram extremamente nocivos ao ensino da História no país. Cercados de suas preocupações ligadas à segurança interna e ao controle ideológico, os “arquitetos” dos governos militares e seus agentes governamentais se esforçaram por minimizar ou eliminar a presença da História como uma disciplina escolar. A reforma Universitária do final da década de 1960 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do início dos anos 1970 apontavam para isso: redução da carga-horária de história para o Ensino Secundário e substituição da História, acompanhada da redução de carga, por Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, foram

¹⁷⁵ Fora a lei federal 10639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história africana nas escolas brasileiras de ensino Fundamental e Médio, e das indicações já presentes nos próprios PCNs, de 1998, algumas secretarias municipais de educação ou lei municipais sinalizavam na mesma direção, alguns anos antes. Um dos primeiros municípios a adotar a obrigatoriedade do ensino da temática foi o de Belo Horizonte, pela sua lei orgânica de 1990. Acerca das legislações municipais, estaduais ou federais envolvendo a questão, ver o artigo de Sales Augusto dos Santos, Santos (2005).

¹⁷⁶ Sobre a questão ver, entre outros, Nadai (1992: 143-162); Fonseca (2003); Fonseca (2003 a); Munakata (2001).

algumas das várias medidas intentadas pelos governos militares e seus ideólogos. A resistência de docentes, pesquisadores e de algumas associações profissionais conseguiu em parte frear o ímpeto dessas medidas. No entanto, a entrada da década de 1980 viu o ensino da História no Brasil em uma condição bastante preocupante (Fonseca, 1995: 17-48).

Por isso, o fraquejar da experiência militar no poder foi seguido, ainda no passar da primeira metade dos anos 1980, por uma série de iniciativas reformadoras dos currículos e revigorantes para a abordagem escolar da História. Propostas de novos currículos, realizadas pelas Secretarias de Educação de São Paulo e Minas Gerais ganharam destaque no cenário nacional. Apontando para significativas mudanças curriculares seus elaboradores também discutiam o lugar que as abordagens historiográficas deveriam assumir em meio às reformulações de conteúdos e manuais escolares. Conceder vazão às pesquisas tuteladas pelo marxismo, presente há algumas décadas na academia brasileira, ou fazer uma guinada ainda mais radical, e adotar os novos ventos que chegavam de forma sistematizada nas pesquisadas históricas brasileiras, soprados pela Nova História ou pela História Social Inglesa, eram alguns caminhos possíveis (Fonseca, 1995: 85-110 e 2003: 39-49; Cruz, 1996: 67-76; Munakata, 2001: 271-298 e Fonseca, 2003 a). Mesmo sofrendo significativas modificações no período que se estende de 1985 a 1995, o ensino da História continuava a não reservar espaço de relevância para o estudo da história africana.

No quarto momento (1985-1995), os referenciais marxistas, há algum tempo presentes na historiografia, de fato abriram espaços nos manuais e no ensino de história, juntamente com as perspectivas apresentadas pela História Social Inglesa, dando uma profunda guinada na confecção dos livros didáticos. Por fim, em meados da década de noventa, os estudos tutelados pela História Nova passaram a inundar a literatura didática e as abordagens em sala de aula. Mesmo assim não se pode falar de uma mudança total do ensino de história que se encontra, no que poderíamos chamar, em um momento de transição (Munakata, 2001; Fonseca, 2003: 29-38).

Em um olhar panorâmico sobre a trajetória do ensino da História no Brasil, a historiadora Elza Nadai lembrava que até os anos 1980, a história ensinada por aqui se concentrou no modelo eurocêntrico quadripartite, reservando aos outros espaços históricos uma atenção minoritária.

(...) no conteúdo da disciplina não foram privilegiados os espaços e tempos sociais estranhos à Europa Ocidental e o *continuum* dado pela sua evolução política linear, da origem greco-romana, passando pelo quadripartismo histórico, seja na versão dos períodos - antigüidade, medieval, moderna e contemporânea -, seja na versão dos modos de produção - comunidade primitiva, escravismo, feudalismo, capitalismo e socialismo. Assim, a América bem como a África foram praticamente esquecidas do currículo, na maior parte do período (...) (Nadai, 1992: 150-1).

Sem muita dificuldade poderíamos estender a observação de Nadai até o início da década de 1990, excluindo é claro o papel de maior abrangência ocupado pela história da América nos

programas e livros didáticos. A partir do final dos anos 1980, com algumas ações isoladas, a história dos afro-brasileiros começou a ser “legalmente” inserida nos currículos, mesmo que muitas vezes as iniciativas não passassem das próprias páginas de algumas leis municipais e estaduais que se dedicaram a questão. Neste cenário, alguns Estados também apontavam, consciente ou inconsciente, para a necessidade de se ensinar a história africana, mesmo reconhecendo a dificuldade de fazê-lo. De qualquer forma, os silêncios das décadas anteriores em relação à África começaram a ser abalados por alguns ruídos (Santos, 2005: 25-34). Os PCN’s, alguns livros didáticos e certos currículos passaram a contemplar o estudo da história da África a partir do final da segunda metade da década de 1990. E, a lei 10.639/03 acabou por dinamizar, em alguns sentidos, as inquietações ou iniciativas sobre o tema¹⁷⁷. Mesmo assim, muito está por ser feito, e os efeitos concretos da abordagem da história africana nas escolas, se ela de fato se concretizar, só poderão ser sentidos daqui a alguns anos.

4.7 A África no universo mental brasileiro: os anos 1980 e 1990

Retornando nossas atenções para as relações imaginárias entre o Brasil e África, percebemos que, ainda anos 1980, houve um novo afastamento intencional das margens do Atlântico Sul, principalmente nos campos econômico e político. As intenções e estratégias vislumbradas na década de 70 e início da de 80, cederam lugar aos impactos da crise econômica brasileira e africana na chamada “década perdida”. Mais do que isso, o sonho africano de reconstrução, crescimento e organização pós-ocupação colonial começou a ruir diante das próprias dinâmicas internas do continente e do seu não-lugar na economia mundial do final do século XX.

Neste mesmo período os meios de comunicação social começaram a ser bombardeados por imagens dos “flagelos” africanos das guerras civis, da fome e das epidemias (Munanga, 1993: 102). As ondas de fome na Etiópia na década de 80, a longa guerra civil angolana, os golpes de Estado sucessivos em algumas partes do continente, o fim do apartheid, as epidemias de Aids e malária, o descontrole governamental, a desorganização geral e a corrupção, os massacres de Serra Leoa e os genocídios em Ruanda e no Sudão, ganharam frequentemente destaque nas páginas de jornais e revistas, ou nas telas da televisão.

A partir desse contexto seria interessante perguntarmos que imagens os brasileiros contemporâneos geram e carregam sobre a África e suas populações. De acordo o historiador Valdemir Zamparoni, as respostas possíveis a essa questão não destoam muito uma das outras:

¹⁷⁷ A temática será retomada no próximo capítulo com maior propriedade.

(...) exótica, terra selvagem, como selvagem são os animais e pessoas que nela habitam: miseráveis, desumanos, que se destroem em sucessivas guerras fratricidas, seres irracionais em meio aos quais assolam doenças devastadoras. Enfim, desumana (Zamparoni, 2004: 40).

Essas parecem ser as mais fortes imagens acerca da África circulantes no imaginário coletivo brasileiro do tempo presente. A elas se associavam toda a carga negativa da escravidão, do racismo e do desconhecimento da História de África. Por fim, façamos um último exercício de observação das representações e imagens fabricadas no Brasil acerca da África e dos africanos, a partir da observação das abordagens feitas sobre aquele continente pela revista *Veja*. Acreditamos que devido ao recorte cronológico eleito para nosso trabalho ele será ao mesmo tempo revelador e sintetizador de grande parte das relações imaginárias travadas por essa sociedade com os universos africanos nos últimos.

4.8 O continente a partir do prisma dos *mass media* brasileiros. A África nas páginas de *Veja*

No caso da Revista *Veja*, como havíamos apontando no tópico que introduz a análise da revista portuguesa *Visão*¹⁷⁸, seguimos uma metodologia de análise diferenciada. Como as edições que reservaram as suas capas à África foram encontradas em um número pouco expressivo – o que não deixa de ser também um dado interessante para reflexão – optamos por realizar uma leitura dirigida sobre outros dois elementos: a abordagem qualitativa e quantitativa das temáticas apresentadas pelas peças jornalísticas e pelos conjuntos de imagens veiculadas nas mesmas. Por isso dedicaremos espaço à observação dos conteúdos dos textos de algumas dessas peças, pensadas aqui como espelhos ou reflexos das representações construídas sobre a África e os africanos pela revista *Veja*.

Antes de iniciarmos nossas incursões pelas páginas de *Veja*, há um outro aspecto importante a destacar: o uso recorrente dos *mass media* no sistema escolar brasileiro, quase sempre como fonte secundária de informações e conteúdos a serem tratados nas salas de aula. A questão é tão pertinente que os próprios PCNs chamam atenção para o uso dos materiais produzidos pela imprensa no meio escolar e para o lugar que elas ocupam no cotidiano não escolar na vida dos estudantes.

É evidente a importância dos meios de comunicação no cotidiano dos adolescentes e jovens. O rádio e a televisão, ao lado das revistas, constituem-se nas principais fontes tanto de fantasia quanto de informação acerca do que se passa no mundo. A qualidade da maior parte das programações é, sem dúvida, muito discutível. Informações tendenciosas, tanto naquilo que é dito quanto naquilo que deixa de ser dito; produções artísticas pouco elaboradas; incentivo ao consumo desenfreado;

¹⁷⁸ Repetimos para o caso da revista *Veja* as mesmas considerações introdutórias realizadas para a revista *Visão*. Ver, Capítulo 3.

valorização de atitudes violentas e discriminatórias. (...) A mídia pode ser uma grande aliada no processo educacional: é importante aproveitar o conhecimento que ela propicia e propor trabalhos de reflexão sobre as programações, incentivando um olhar crítico. Do ponto de vista educativo, o problema não está no consumo, mas no consumo passivo de tudo que é veiculado (Secretaria de Educação Fundamental, 1998 a: 120).

Também percebemos que, muitos livros didáticos, utilizam trechos de revistas semanais, inclusive de *Veja*, para complementar seus conteúdos ou ilustrar seus textos, na maior parte das vezes, sem comentários críticos ou contextualizados. Dos livros aqui analisados identificamos citações da revista *Veja* nos seguintes manuais: *História & Vida Integrada, 7ª série* (Piletti e Piletti, 2002 b: 184), *O jogo da História, 6ª série* (Campos et al, 2002: 164), *Uma História em Construção, vol 4* (Macedo e Mariley, 1999: 138-139). Por fim, compete lembrar que, o grupo editorial responsável pela produção de *Veja*, lançou em 1998 um complemento da revista intitulado *Veja na sala de aula*, justamente para ser utilizado por professores e estudantes. O mesmo possuía indicações de atividades e trabalhos a serem realizados a partir de algumas das reportagens veiculadas. Vejamos, portanto, como a África aparece nas páginas de *Veja*.

Ao todo, no período que se estende entre os anos de 1991 e 2006, foram encontradas 114 edições da revista, que integralizaram 136 peças jornalísticas – também divididas em reportagens, entrevistas e notas de opinião e informativas – que dedicavam alguma abordagem ou enfoque à África. Das 114 revistas, apenas duas reservaram aos fatos noticiados o papel de destaque na capa, sendo que ambas foram publicadas antes de 1995.

Revista Veja (1991-2006) Total de Revistas

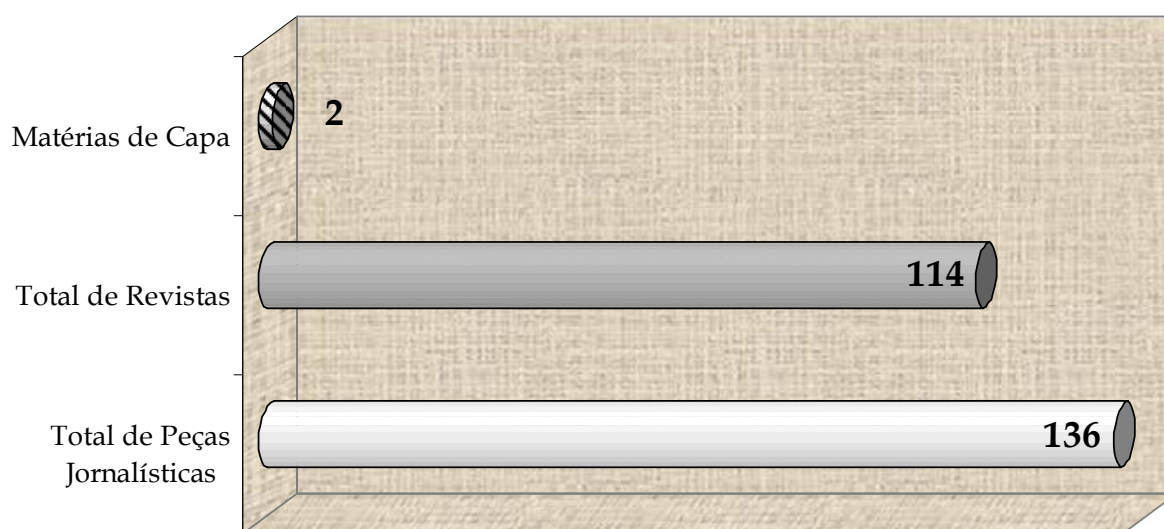


Gráfico 6

No que concerne à classificação das peças jornalísticas, por estilos ou formatos, percebe-se uma clara predominância das reportagens - são 103, ou 75% do total. Já as notas informativas, para as quais a revista reservava uma nomenclatura diferenciada - “notas internacionais”, “datas”, “cartas” ou “hipertexto” - somaram 24 presenças (18% do total). As notas de opinião, classificadas, por exemplo, como “Ponto de Vista”, ou com o nome dos próprios jornalistas escalados para suas redações, chegaram a 5 (4%). E, as entrevistas, quase sempre com africanos, totalizaram 4 casos (3%).

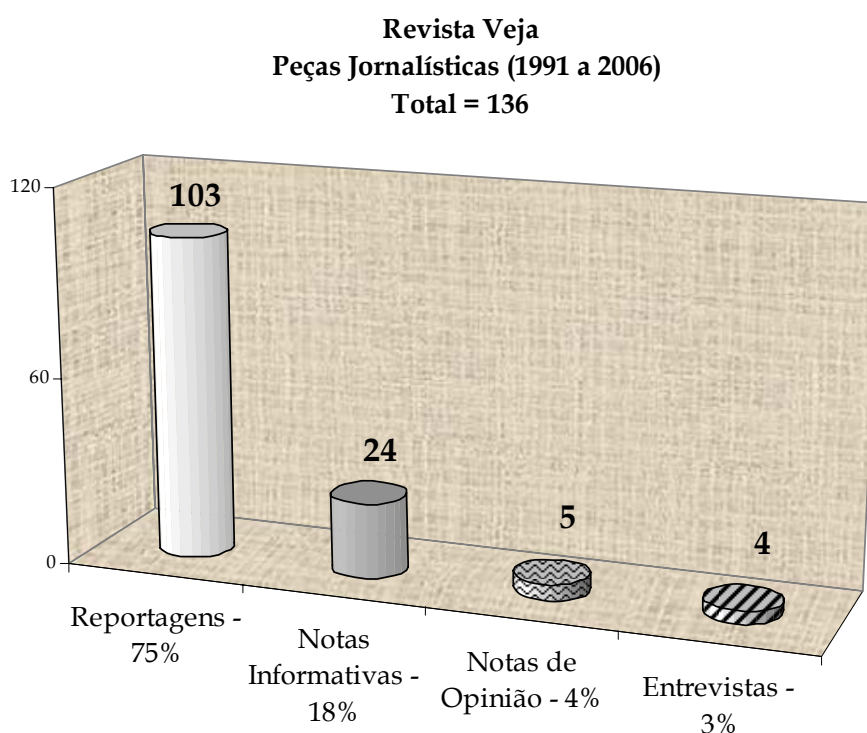


Gráfico 7

Devido ao grande número de matérias observadas pela pesquisa foi possível localizar também uma significativa quantidade de temas ou assuntos principais tratados pela revista. Essa pluralidade de temáticas, a princípio, poderia ser destacada como um aspecto positivo, já que teria como possibilidade evitar uma concentração das abordagens em apenas alguns determinados objetos ou eventos. No entanto, seguindo uma tendência parecida com a que observamos nos resultados encontrados na análise da revista portuguesa *Visão*, percebeu-se uma convergência e aglomeração dos assuntos apresentados em *Veja* com aqueles que são mais freqüentados pelos universos mentais dos brasileiros. Porém, não podemos deixar de destacar que foi possível observar também algumas abordagens mais equilibradas sobre o continente africano, ou pelo menos, com um nível de contaminação menor pelo imaginário ocidental e seus

estereótipos sobre a África. Esse conjunto de matérias, que podemos denominar como, “Leituras positivas”, somaram cerca de 21% (30 peças) do total de reportagens, entrevistas e notas analisadas, e quase sempre versavam sobre temas da História, da Natureza ou das investigações da Arqueologia e Paleoantropologia realizadas no continente.

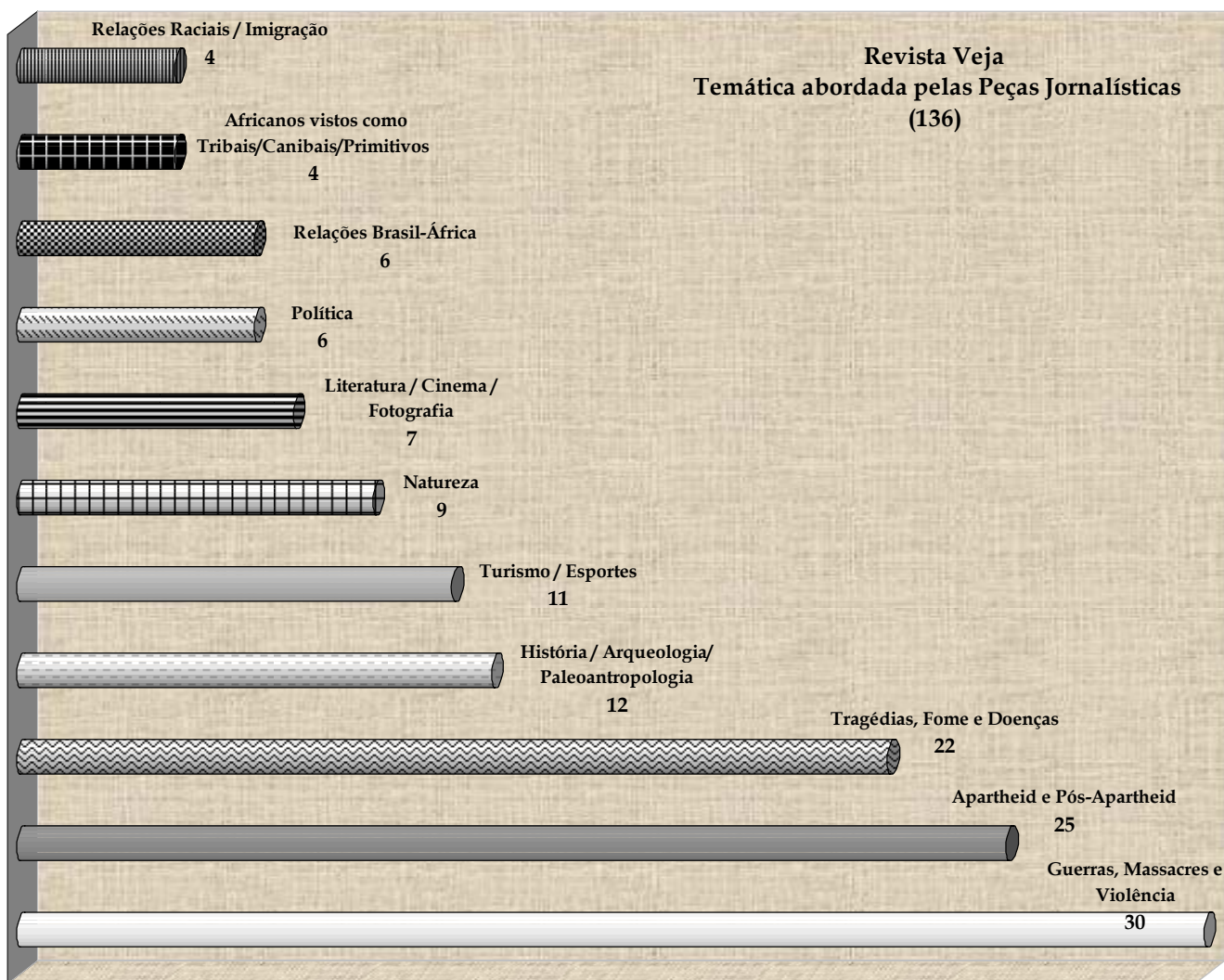


Gráfico 8

4.8.1 A África submersa pelas “Guerras, Massacres e Violência”

O maior grupo temático encontrado em *Veja* foi o que reservava sua atenção às “Guerras, Massacres e Violência”, abordando os conflitos das mais diversas naturezas ocorridos por todo o continente e o “Genocídio de Ruanda”. Ao todo foram 30 presenças (23% do total). Devido ao largo recorte cronológico eleito para nossa análise – pelo menos quando observado a partir da dimensão temporal comum aos fatos jornalísticos, de ocorrência diária ou semanal – pôde-se localizar notícias dos mais diversos conflitos ocorridos em África nos últimos 15 anos. Assim, os

freqüentes golpes de Estado e guerras civis¹⁷⁹ – como na República Democrática do Congo, no Congo Brazzaville, Serra Leoa, Guiné-Bissau, Angola e Somália (entre outros) – os conflitos entre grupos étnicos, religiosos, políticos ou organizados pelos interesses econômicos¹⁸⁰ – na Argélia, Nigéria, Libéria e Angola -, a violência urbana – como na África do Sul do pós-apartheid -, os massacres e atrocidades¹⁸¹ – como os praticados em Serra Leoa -, e os genocídios¹⁸² – em Ruanda e no Sudão – receberam uma atenção destacada da revista *Veja*.

Não percebemos nenhum tipo de inconveniente na tentativa de denunciar ou alertar aos leitores para os atos de extrema violência – classificados assim tanto pelos olhares ocidentais como pelos olhares africanos¹⁸³ – protagonizados em meio a esses dramáticos eventos. Eles ocorreram e sacrificaram milhares de vidas. Neste caso, o maior incômodo se encontra na abordagem muitas vezes apelativa desses acontecimentos, perceptível na construção dos títulos de algumas peças jornalísticas, nas explicações ou comentários apresentados pelos jornalistas ou na veiculação de fortes imagens das violências praticadas.

Excluindo este último tópico, pois as imagens são realmente fortes, independente do ângulo de observação, a construção dos argumentos fica marcada por alguns estereótipos. Entre estes, os desconhecimentos dos contextos históricos africanos e o emprego, em grande quantidade, de elementos retirados de uma leitura generalizante e simplificadora das realidades africanas, acabaram por construir e refletir algumas das figuras imaginárias mais recorrentes formuladas sobre a África contemporânea: o estado incontido de violência e de atrocidades.

Tais ingredientes podem ser percebidos na esmagadora maioria dos textos desse grupo temático. Porém, como exemplos mais emblemáticos de tais leituras, e devido ao extenso número das mesmas, destacaremos apenas alguns dos casos noticiados. Vejamos, inicialmente, como o genocídio de Ruanda ganhou destaque nas páginas da revista brasileira.

¹⁷⁹ Entre outras reportagens ver Barella (“A guerra do fim do mundo”, 24 de janeiro de 2001); Bydlowski (“Convulsão Coletiva”, 18 de junho de 1997 e “De golpe em golpe”, 22 de outubro de 1997); Dias (“Um país aos pedaços”, 17 de maio de 2000); Simonetti (“África em chamas”, 12 de abril de 2000).

¹⁸⁰ Consultar, como exemplos, as seguintes reportagens: VEJA (“Conflito Sangrento”, 19 de setembro de 2001; “Pedras Malditas”, 3 de novembro de 1999; “As chagas do garimpo”, 3 de maio de 2000; “Matança sem fim”, 27 de dezembro de 2000; “O país das cabeças cortadas”, 7 de janeiro de 1998; “Um grito de socorro”, 30 de julho de 2003).

¹⁸¹ Ver a seguinte matéria: VEJA (“Monstro na Cadeia”, 24 de maio de 2000).

¹⁸² Ver, entre outras, VEJA (“Deixados a sós com os assassinos”, 22 de dezembro de 2004 e “Tragédia conhecida”, 22 de abril de 1998); Mainardi (“Brasil, cúmplice de um crime”, 4 de agosto de 2004); Petry (“O deus do mundo”, 9 de fevereiro de 2005); e Marthe (“Filme de Horror”, 17 de agosto de 2005).

¹⁸³ De acordo com Achille Mbembe, “como já foi demonstrado em outros lugares, em várias regiões do Continente, a desconstrução material das referências territoriais existentes caminha lado a lado com o surgimento de economias de guerra (e da guerra como uma economia geral) nas quais violentos conflitos não mais implicam necessariamente em que aqueles que têm armas se opõem uns aos outros. Muitos conflitos parecem mais ser entre os que têm armas e os que não as têm. Nestes contextos, uma marcante desconexão entre as pessoas e as coisas se desenvolve, em que o valor das coisas se sobrepõe ao valor das pessoas. As formas resultantes de violência têm como sua principal meta a destruição física das pessoas (massacres de civis, genocídios, vários tipos de mutilação e morte) e a exploração primária dos recursos minerais” (Mbembe, 2001: 195).

Nas duas reportagens que enfocaram os eventos dramáticos daqueles meses de 1994, em Ruanda, percebemos uma tendência parecida à encontrada na análise da temática pela revista *Visão*: a dificuldade em dimensionar a extensão dos acontecimentos, classificados hoje como genocídio, mas na época descritos como chacinas ou massacres, e, a iniciativa de atribuir as causas do ocorrido às rivalidades políticas entre “tribos” ou grupos étnicos inimigos, sinalizando ao mesmo tempo para as influências das ações coloniais como um de seus elementos de origem. É evidente que, devido ao “calor dos acontecimentos”, e às dificuldades de se saber o que ocorria naquela região em “tempo real”, era de se esperar um olhar limitado de *Veja* sobre o assunto. Ainda neste sentido, não podemos deixar de mencionar o fato de que, em algumas passagens, os autores das reportagens indicavam para os caminhos terríveis que os fatos tomariam, além de criticarem a inoperância da ONU perante os eventos iniciados em abril de 1994 (*Veja*, 18 de maio de 1994: 32-35).

As chamadas das matérias de *Veja* espelham claramente essas posturas, tanto na edição nº 1335 - *Tragédia africana* - a que forneceu as primeiras notícias dos eventos, como na edição publicada cinco semanas depois, nº 1340, - *Os campos da morte de Ruanda* - já como maiores detalhes acerca do que estava ocorrendo em Ruanda. De fato são títulos bastante “sugestivos” sobre o assunto. Pensadas em separado, sem aplicar sobre elas uma visão panorâmica, parecem estar dimensionadas dentro de um perfil comum dos *mass media* sobre o tratamento concedido aos fatos. Ao mesmo tempo, os títulos dessas matérias são bastante indicativos da linha editorial assumida por *Veja* em relação à África.

Na primeira edição citada, publicada em 13 de abril de 1994, as referências do texto concentram-se mais na questão política do conflito, apontando para a ação da Frente Patriótica Ruandesa e do assassinato dos presidentes de Ruanda e do Burundi como elementos que acionaram o estopim de “matanças” (*Veja*, 13 de abril de 1994: 43).

Tanto em Ruanda como no Burundi, vizinhos de fronteiras indistintas no coração da África, as etnias tutsi e hutu engalfinham-se numa luta pelo poder que repete, em escala assustadora, os descaminhos de tantas nações africanas - guerra tribal, anarquia, miséria e morte (*Veja*, 13 de abril de 1994: 43).

Já na edição número 1340, de 18 de maio de 1994, a explicação das motivações do conflito é transferida para uma esfera próxima da anterior, mas tipicamente citada como um instrumento de desprestígio e caos que recaem sobre o continente. Assim, das questões políticas, as origens de mais uma “tragédia africana”, transitam para os “conflitos tribais”, revelando alguns indícios do olhar previamente construído sobre a África, marcado pelas cicatrizes dos estereótipos e generalizações. A mesma perspectiva depreciativa ou catastrófica acerca dos eventos noticiados parece ter contaminado outras matérias classificadas nesse grupo. A idéia mais recorrente é a de que o continente desempenharia uma condição atípica de potencializador das atrocidades

cometidas pela humanidade e das expressões mais aviltantes da barbárie. Tão ou mais grave ainda é o fato de que esses ingredientes aparecem como componentes naturais, como se fizessem parte de suas essências. De dentro dessa perspectiva, Ruanda, um “infeliz pedaço de terra na África Central” teria se tornado o próprio inferno na Terra.

O inferno atende pelo rótulo de guerra tribal. Vivem em Ruanda dois povos, os hutus, que são majoritários (85% da população), e a minoria formada pelos tutsis ou watusis (como a cantora brasileira). No momento os primeiros estão matando os segundos em proporções nunca vistas nas várias etapas da guerra civil que já engolfou esse infeliz pedaço de terra na África Central (Veja, 18 de maio de 1994: 32).

Essa é também uma marca evidente, por exemplo, nas edições de *Veja* que cobriram os massacres ocorridos durante os conflitos pelo poder em Serra Leoa, entre os anos de 1999 e 2000. Se, é certo que os acontecimentos eram chocantes pelo teor de violência reproduzido, é certo também que eles despertaram nos jornalistas uma espécie de antagonismo ou descrédito total em relação ao continente, sentimentos esses que os conduziram à repetição inquietante das supostas características mais marcantes de África a partir de seus referenciais ocidentais e cheios de estigmas. Dessa forma, se Serra Leoa¹⁸⁴ era classificado como o país mais pobre do mundo, ele passava a ser também, e não sabemos por que essa associação foi estabelecida, o lugar das insanidades e matanças. Enfim, se confundiria, segundo a leitura da reportagem com o próprio “inferno”, com um espaço do qual não se deveria esperar muita coisa.

Nunca se pôde esperar muito de Serra Leoa, que a ONU classifica como o país mais pobre do mundo. A descida definitiva ao inferno, contudo, supera, em insanidade, matanças protagonizadas recentemente em nações próximas (Veja, 27 de janeiro de 1999: 54).

Já na reportagem de Cristiano Dias, com o título *O pior lugar do Mundo: Ingleses destroem milícia em Serra Leoa, país onde a guerrilha corta a mão de crianças*, publicada em setembro de 2000, podemos observar uma repetição das idéias acima expostas, com uma pequena diferença, protagonizada pela troca do termo “insanidade” por “barbaridade”, empregado para descrever os eventos trágicos naquele país.

Os West Side Boys, com seu estapafúrdio nome de banda de rock, são os típicos combatentes de uma guerra cujas atrocidades conseguem ser mais chocantes que qualquer outra das barbaridades em curso na África (Dias, 20 de setembro de 2000).

¹⁸⁴ Como já deixamos claro, não desconhecemos os critérios de classificação adotados pelos organismos ligados à ONU para a classificação dos países por escala de riqueza ou pobreza. Sabemos também que Serra Leoa foi alocada assim no lugar de nação mais pobre do mundo. A questão maior não é está. O que é inquietante é o fato de que na tentativa de justificar os eventos ocorridos naquele país, a reportagem de *Veja* precisou enfatizar também as principais faces negativas do país e da África.

Três anos depois, a atenção do número 1810 de *Veja*, voltou-se para os acontecimentos transcorridos na Libéria, na época sob o controle político de Charles Tylor, responsável pelo recrutamento e emprego de milhares de crianças nos conflitos ali em andamento. A denúncia, presente na reportagem de Juliana Simão - *Crianças que matam: um exército de 120000 menores sustenta as guerras tribais na África* - pareceu estar em sintonia com os padrões ocidentais de cuidado com a infância e adolescência, marcantes a partir do século XX. Da mesma forma, a crítica feita aos desmandos e intromissões em outros países, protagonizadas por Tylor, encontra-se em concordância com os padrões da diplomacia ocidental pós-Segunda Guerra Mundial, embebidos pela idéia de respeito à autodeterminação dos povos e não intervenção estrangeira em assuntos internos (mesmo que inoperante muitas vezes desde então). Mas, recorrer ao argumento de que a África possuía um nível de “desmandos e crimes” acima daquele vivenciado em outras partes do mundo é desconcertante. Ou seja, de lá se pode esperar uma rotina de explosões violentas e atrocidades, mas de tempos em tempos, o continente ainda consegue se superar e produz eventos de dramaticidade maior do que o previsto para os próprios “padrões africanos”.

Charles Taylor, presidente da Libéria, é responsável por desmandos e crimes espantosos mesmo para os padrões africanos. No comando de um país pequeno e pobre, com população de apenas 3,3 milhões de habitantes, ele patrocinou rebeliões armadas nas nações vizinhas, saqueou as riquezas nacionais e massacróu seu próprio povo. Nessa carreira de vilanias, Taylor tomou uma iniciativa particularmente cruel: armou um exército de crianças e obrigou-as a cometer atrocidades contra os próprios pais e amigos (Simão, 9 de julho de 2003).

A ocorrência constante de golpes de Estado e conflitos civis no continente também mereceu de *Veja* um espaço especial em suas edições¹⁸⁵. Nos números 1500 e 1518, duas reportagens, ambas escritas pela jornalista Lizia Bydlowski, noticiam a instabilidade política na África Central e Ocidental, com os repetidos eventos ligados as disputas pelo controle de países dessas regiões - República Democrática do Congo, Congo Brazzaville, Angola e Serra Leoa. Na edição que circulava em 18 de junho de 1997, o foco da reportagem concentrou-se na tentativa da autora em realizar uma leitura panorâmica acerca das nuances políticas desses países. Percebe-se em seus argumentos, para além da precisa iniciativa de descrever alguns fatos recentemente ali ocorridos, uma dimensão de caos político permanente e de tensões que tendiam a se eternizar, devido ao contínuo suceder de golpes e conflitos políticos ali vivenciados.

É preciso um pouco de atenção para não confundir uma guerra com a outra. Nem bem acabou a guerra civil na República Democrática do Congo (o antigo Zaire), combates explodiram na vizinha República Popular do Congo, país de apenas 2,5 milhões de habitantes, do outro lado do rio que dá nome às duas nações africanas. (...) quase ao

¹⁸⁵ Consultar, para além das reportagens abordadas a seguinte referência: VEJA (“Arrastão na África”, 2 de setembro de 1998).

mesmo tempo, o Exército de Angola, outro vizinho, avançou sobre seus adversários históricos, com o risco de reacender a guerra civil que dilacera o país desde a década de 70. Um pouco mais ao norte, a tentativa de golpe de Estado chefiada por um cabo degenerou numa matança generalizada em Serra Leoa (Bydlowski, 18 de junho de 1997).

No entanto, as explicações para tal grau de instabilidade política não recebem uma reflexão em profundidade, limitando-se à superficial perspectiva de responsabilizar a ação de grupos “tribais” rivais e de ditadores ambiciosos como as únicas motivações para a seqüência interminável de golpes na área. Muito menos, e talvez a revista *Veja* não seja de fato o espaço para isso ocorrer, a autora aponta para as lentes do relativismo cultural, não para justificar ou rejeitar determinadas posturas, mas sim para alertar que existem para qualquer região do mundo especificidades e ritmos próprios, estruturas sócio-políticas e cosmovisões diversas que ordenam o funcionamento das sociedades e de suas produções culturais¹⁸⁶.

Já na edição de 22 de outubro de 1997, a reportagem com o título, *De golpe em golpe: cai o governo do Congo-Brazzaville, varrido pela nova ordem que vigora no centro da África*, a abordagem recaí sobre mais uma tentativa de golpe de Estado no pequeno território do Congo-Brazzaville, liderada pelo ex-ditador do país, o general Denis Sassou Nguesso. Para Bydlowski, após o golpe orquestrado por Laurent Kabila, no antigo Zaire, que derrubou o ditador Mobutu Sese Seko, que permaneceu 32 anos no poder, a região da África Central, nas palavras da jornalista, “a mais atrasada do continente”, deveria entrar em um período de estabilidade e desenvolvimento (Bydlowski, 22 de outubro de 1997).

Mas ao contrário disso, meses depois, a “região mais atrasada” de África voltava a entrar em convulsão. Para a autora, “o cinturão da África central continuava o mesmo: etnia contra etnia, guerra e destruição, civis em fuga” (Idem). O que parece incompreensível é a sentença proferida por Bydlowski acerca do “grau de desenvolvimento” da África Central. Se a mesma fosse colocada em frente a um espelho refletiria apenas os estereótipos gerados sobre os africanos.

Por fim, como último exemplo citado para esse primeiro grupo de temáticas abordadas pelas reportagens de *Veja*, destacamos as notícias enfocando os casos de violência e insegurança. O primeiro fato noticiado foi o massacre de turistas brancos no Uganda, em março de 1999. O texto da reportagem, *Terror na montanha dos gorilas*, parece criar uma nova categoria de humanidade, os africanos, já que tudo de mais grotesco e violento parece se encaixar ou ser suportável pelos homens e mulheres que habitam o continente. Mas, quando as vítimas das ocorrências são europeus ou americanos, os eventos ganham uma outra conotação, pelo menos

¹⁸⁶ É importante salientar que, talvez, os periódicos diários ou semanais se advoguem a função de apenas noticiar, de maneira dinâmica, os eventos que receberam destaque naqueles dias. Exigir um comprometimento analítico mais profundo parece ser, assim, não muito adequado. Porém, o tom da informação, a tendência observada, esses sim, podem e devem ser criticadas.

pela perspectiva apontada pela revista. Os africanos aparecem nestes casos retratados sob o prisma da selvageria, do primitivismo e da barbárie.

A matança choca, sobretudo por atingir europeus e americanos com um tipo de crime que se considerava restrito aos grotões mais selvagens da África. (...) Quatro mortos eram ingleses, dois neozelandeses e um casal de americanos. Estes últimos eram funcionários graduados da Intel, o fabricante de chips de computador. É irônico que o turismo tenha colocado representantes da sofisticação tecnológica ao alcance dos facões de uma das milícias mais selvagens e primitivas da África Central. (...) Todo o turismo envolve certo risco, mas passear num lugar tão perigoso como a África Central é insensatez. Ainda assim, o que ocorreu na semana passada choca pelo barbarismo, não pela novidade (Veja, 10 de março de 1999).

Já a violência urbana na África do Sul, no período pós-apartheid, também ganhou destaque nas páginas de *Veja*¹⁸⁷. Na edição 1593, publicada em 14 de abril de 1999, a reportagem de Daniel Teich, com o título, *O carro lança-chamas: automóveis vendidos na África do Sul disparam línguas de fogo sob o chassi para carbonizar assaltante*, aponta o elevado índice de criminalidade que grassava no país justamente após o término da segregação racial e do governo dos brancos. Tal quadro social serviria como justificativa para a invenção de mecanismos e estratégias de defesa e segurança privada que pareciam ter sido retirados do universo da ficção científica, como um carro equipado com lâminas que cortavam as pernas dos assaltantes ou com lança-chamas para afastar ou executar os bandos que praticavam assaltos nas estradas sul-africanas.

Os índices de criminalidade na África do Sul estão entre os mais altos do mundo. (...) Em Johannesburgo houve mais de 4 000 roubos de carro em 1998. Em todo o país são registrados cerca de 25 000 assassinatos, 50 000 casos de estupro e 250 000 roubos de casa por ano. Com números assim, o país tornou-se um terreno fértil para invenções destinadas a combater ladrões. Entre as novidades testadas pelas empresas de segurança da África do Sul há um carro equipado com lâminas afiadíssimas, de 1 metro de comprimento, escondidas sob o chassi. (...) Nada, porém, tem feito tanto sucesso quanto os carros com lança-chamas (Teich, 14 de abril de 1999).

4.8.2 A África do *apartheid*

No segundo grupo de assuntos mais noticiados em *Veja*, o recorte recai sobre o processo que levou à derrubada do sistema do apartheid, assim como sobre a situação do país nos anos seguintes. A maior parte das reportagens estava relacionada a dois momentos específicos: um que se estende da libertação à eleição de Nelson Mandela¹⁸⁸ (1991 e 1994); e o outro, que corresponde ao período subsequente ao pleito, como suas transformações, problemas e

¹⁸⁷ Sobre a temática ver também: VEJA ("Turismo do Horror", 14 de julho de 1999).

¹⁸⁸ Para além das reportagens aqui abordadas ver também: VEJA ("Livres para votar", 27 de abril de 1994, pp. 46-48 e "Dançando na virada", 18 de maio de 1994, p. 36); Alencastro ("As duas vidas de Mandela", 14 de abril de 1999).

obstáculos a serem superados¹⁸⁹. Ao todo foram 25 matérias dedicadas ao tema, ou seja, 18% do total das publicadas pela revista brasileira.

A importância dedicada ao assunto foi tão evidente¹⁹⁰ que as únicas duas capas de *Veja*, que dedicavam suas chamadas principais ao continente africano pertencem a esse grupo. Com os títulos, *A Nova África do Sul* (número 1193 de julho de 1991) e *O Nascimento de uma nação* (número 1338 de maio de 1994), as capas da revista trazem notícias de dois momentos chaves da história recente da África do Sul – os primeiros passos para a articulação da subida de Mandela ao poder, e, três anos depois a sua eleição para a presidência daquele país - ambos tendo como um dos protagonistas centrais o próprio líder negro sul-africano.



Veja, nº 1193, de 31 de julho de 1991.



Veja, nº 1338, de 4 de maio de 1994.

Já as reportagens publicadas sobre o assunto dedicaram atenção singular a dois períodos. Um que se inicia com a libertação de Nelson Mandela e se estende até sua eleição, e, outro, que aborda as novas realidades vivenciadas pelo país, transcorridos alguns anos da chegada de Mandela à presidência. Entre elas encontramos algumas leituras bem temperadas, que conseguiram realizar um balanço bastante acertado ou, pelo menos, pouco desfocado, sobre os eventos em questão.

É o caso, por exemplo, de duas matérias escritas por Roberto Pompeu de Toledo, publicadas na edição de 31 de julho de 1991, que abordavam as inquietações, mudanças e perspectivas com o fim do apartheid sul-africano. A primeira recebeu o título de, *O parto de uma*

¹⁸⁹ Entre outras reportagens acerca da questão ver também: Netto (“O Ícone Negro”, 29 de julho de 1998); Bydlowski (“Alma de Madrasta”, 3 de dezembro de 1997), VEJA (“A vida após Mandela”, 19 de maio de 1999; “Bom até demais”, 9 de junho de 1999; “Mbeki passeia, o país afunda”, 20 de junho de 2001).

¹⁹⁰ Fosse pelo seu simbolismo histórico, fosse pela repercussão que a questão recebeu da imprensa mundial, os eventos daqueles anos na África do Sul receberam uma atenção especial da imprensa em quase todo o mundo.

nação: ao entrar na era pós-apartheid, a África do Sul enfrenta a tarefa de fabricar um país com os diferentes povos que a integram; e, a segunda, possuía a seguinte chamada, “Casa-grande e Soweto: África do Sul e Brasil, quem discrimina mais? O páreo é duro, e a conclusão de que o Brasil não está confortável para dar lições de moral. Seus textos transitam entre a observação de dados concretos – como as mudanças na legislação de segregação racial e as articulações para possíveis eleições gerais – e as expectativas em relação ao futuro do país. Deve-se destacar que o autor consegue fugir, em boa parte de seus argumentos, do imaginário geral e das informações superficiais sobre o continente.

Sobre as mudanças pelas quais passava a África do Sul, Toledo, optou por conceder maior destaque aos eventos e ações que sinalizavam para o fim das fronteiras de segregação racial, vigentes por décadas naquele país. Divergindo um pouco da tendência de outras reportagens que também procuravam conceder algum tratamento mais específico à questão dos obstáculos e dificuldades a vencer a partir dali, seu texto, de certa forma, parece celebrar o esforço de uma maioria do país em tentar reinventar a nação sul-africana. Neste caso, algumas mudanças já perceptíveis no ritmo ou nas dinâmicas de algumas cidades sul-africanas, ganham destaque na sua narrativa.

Na África do Sul de hoje, as escolas começam a se dessegregar, e em Johannesburgo, coração econômico do país, onde até cinco anos atrás quase não se via negro, hoje, encontrar um branco no centro da cidade, tão cheio de prédios de vidro como a Avenida Paulista, em certas horas, é tão difícil quanto encontrar um avestruz (Toledo, 31 de julho de 1991: 41).

O olhar lançado pelo ensaísta da revista brasileira transparecia uma boa carga de otimismo depositada nos dias por vindouros da nova nação sul-africana. Mesmo que Toledo demonstre ter clareza dos desafios apresentados ao país, ao invés de interpor questionamentos ao seu sucesso – que na visão de alguns poderia vivenciar sérios problemas econômicos e gerenciais se os negros chegassem ao poder pondo em risco todo o “desenvolvimento até então alcançado”¹⁹¹ – sua perspectiva para o futuro da África do Sul parecia estar recoberta de um olhar positivo.

A África do Sul sai do túnel escuro do apartheid com boas chances na vida. É uma história que por enquanto se encaminha para um final feliz, lá dentro como também aqui fora, onde a comunidade internacional se congratula pelo fato de seus longos anos de advertências, boicotes e sanções terem afinal contribuído para que a ovelha rebelde tomasse jeito (Toledo, 31 de julho de 1991: 49).

Em uma perspectiva, de certa forma diferenciada da anterior, marcada por uma leitura de duplo sentido acerca da construção de uma nova ordem naquele país – ora otimista, ora

¹⁹¹ Acerca desse ponto de vista ver a reportagem de Gryzinski (4 de maio de 1994: 44-5).

pessimista -, podemos citar a reportagem da jornalista Vilma Gryzinski, publicada em maio de 1994. Com o título, *Nada será como antes: numa eleição histórica, pacífica e alegre, negros e brancos criam uma nova África do Sul e confiam a Nelson Mandela, durante 27 anos o mais famoso prisioneiro do mundo, a missão de construir o futuro*, a reportagem concentra seus esforços iniciais na tentativa de esclarecer ou descrever os eventos ligados à eleição de Mandela, explicar o funcionamento político-administrativo da nova ordem planejada para o país e a iniciativa de enumerar os problemas a serem enfrentados pela “nova nação”. Por outro lado, a autora demonstra também compartilhar o olhar pejorativo sobre determinadas características associadas ao continente nas últimas décadas, que ganha formas concretas quando a matéria chama a atenção dos leitores para as negativas conseqüências - para a já mal tratada imagem do continente - se as trilhas percorridas pela África do Sul levassem o país para o fracasso (Gryzinski, 4 de maio de 1994: 39-42).

Como exemplo de uma leitura mais equilibrada sobre o assunto, pode-se destacar o fato de que, ao apontar a onda de violência que tocou aquele país, do início do processo de desmontagem do apartheid, em 1991, até as eleições em 1994, Gryzinski lembrou, em um contraponto pouco utilizado nas outras matérias analisadas, que o desmonte da Iugoslávia levou a um conflito de dimensões muito mais assustadoras dentro da própria Europa, símbolo do mundo civilizado ocidental e da política do “bom senso” ou do politicamente correto.

Num continente onde o fim do colonialismo foi marcado por oceanos de sangue, as 13000 mortes ocorridas nos últimos três anos na África do Sul são, sem dúvida, um saldo trágico. Ainda assim, a transição é um primor. No coração da Europa, emblema da civilização branca, morreram 200000 pessoas naquilo que foi um dia a Iugoslávia (...) (idem, ibidem: 39).

Esse olhar marcado por certo equilíbrio também se repete quando a autora comenta a transição vivida a partir da perspectiva da reconciliação entre brancos e negros. Mesmo recoberta por uma leitura superficial dos embates e aproximações na época existentes e que sinalizavam um futuro marcado por acertos, mas também por tensões, o enfoque se mostra tocado pelo otimismo acerca dos futuros daquela nação.

O passado custa a morrer, e às vezes é enterrado esperneando. Mais notável que as reclamações, o medo e até as bombas espalhadas pela ultradireita branca, era o espírito de conciliação, dos dois lados da linha racial, que parecia espalhar-se pelo país (Gryzinski, 4 de maio de 1994: 42).

No entanto, quando a jornalista buscou apontar às dificuldades que se apresentavam ao país, seu texto acabou por refletir o olhar pessimista que constantemente se lança sobre o continente a partir das lentes fabricadas pelo imaginário Ocidental. Mesmo que, o elenco de problemas a ser enfrentado estivesse dentro de uma coerência com os eventos vivenciados, a

idéia de que eles representavam uma sombra para o sucesso dos destinos sul-africanos e, conseqüentemente, simbolizavam a falência irreversível para toda região, acabou por revelar uma leitura estereotipada, descrente e equivocada.

O desafio de Mandela é talvez a última chance que a África negra tem de mostrar ao mundo que pode dar certo. Um a um, os países da África que se libertaram da opressão branca mergulharam em experiências que fracassaram em meio a tiranias, disputas tribais e guerras civis (idem: 45).

E, por fim, ainda dentro desse segundo grupo de temáticas abordadas por *Veja*, encontramos a reportagem publicada na edição número 1764, de 14 de agosto de 2002, escrita por José Eduardo Barella. A matéria enfocava uma das novas faces da África do Sul no período do pós-apartheid¹⁹²: a ascensão social de uma quantidade crescente de negros. Para ser mais preciso a ênfase da matéria recaiu sobre a mudança no estilo de vida dessa pequena parcela da população de sul-africanos negros, marcada pela adoção dos hábitos e pela ocupação dos espaços antes apenas freqüentados pelos brancos – no lazer, nas moradias e no trabalho. O próprio título da matéria aponta em uma dessas direções - *Os emergentes: oito anos após o fim do apartheid, milionários negros vivem como os brancos na África do Sul*.

Mesmo que o autor demonstre claramente conhecer as enormes desigualdades econômicas e educacionais ainda existentes entre os sul-africanos, a idéia que transparece da reportagem parece ser simpática a algumas teses que defendiam o argumento de que o fim do apartheid não resultou em melhorias ou avanços sociais diretos para a grande maioria da população. Dessa forma, o fato de alguns negros terem enriquecido ao longo da década de 1990, em nada sinalizava os benefícios gerados pelo fim do apartheid. Até por que, segundo Barella, mesmo que muitos desses novos negros ricos tivessem formado suas fortunas a partir de seus trabalhos e de oportunidades abertas pelas novas legislações vigentes, outros, entre eles muitos políticos, eram acusados de ter empregado recursos duvidosos em suas ascensões sociais (Barella, 14 de agosto de 2002: 54).

4.8.3 A África das “Tragédias”, da “Fome” e das “Epidemias”

O terceiro conjunto de matérias mais recorrentes, publicadas em *Veja*, pode ser reunido sob a classificação de “Tragédias africanas”. Com essa perspectiva foram localizadas 22 peças jornalísticas, 16% do total, englobando reportagens que se destacavam sobremaneira pela forma como abordaram as cenas e notícias dos africanos envolvidos pelos flagelos das guerras,

¹⁹² Acerca de abordagem correlata ver também Dias (“A cor da pobreza”, 27 de setembro de 2000).

epidemias, doenças, fomes, corrupção e crise econômica¹⁹³. Novamente, mesmo que cogitássemos a hipótese de que a intenção principal da linha editorial da revista brasileira para o continente africano fosse a denúncia dos desmandos ou a simples perspectiva de informar acerca das calamidades e fatos trágicos ocorridos em solo africano, a ênfase em transmitir a imagem de um mundo falido, atrasado, desorganizado e caótico transcende ao simples exercício jornalístico. A coincidência do emprego de algumas expressões encontradas nos títulos de várias matérias ou dos argumentos empregados pelos jornalistas para explicar os eventos enfocados, sinaliza para a cristalização e repetição de elementos imaginários – construídos a partir de eventos concretos, generalizações e preconceitos – e estereótipos – fomentados pelos olhares ocidentais.

Na edição de *Veja*, publicada no dia 6 de fevereiro de 2002, com o título *A tragédia de um continente: explosão na Nigéria mata 1000 de uma vez e expõe de novo o caos da vida na África*, o jornalista José Eduardo Barella, noticiava a explosão de um depósito de munições do Exército nigeriano, localizado no meio de um bairro popular de Lagos. O saldo não poderia ter sido outro: centenas de mortos e milhares de feridos. Para além das dramáticas cenas narradas pelo autor e das críticas lançadas às autoridades daquela cidade e daquele país – acusadas de omissão e desorganização – o texto parece contaminado por uma série de visões e estereótipos comuns sobre os africanos. Mais do que isso, o autor utiliza o desastre ocorrido em Lagos como uma ponte para revisitar ou enumerar uma série de eventos e situações de crise, tragédias, epidemias e miséria.

Cada vez que acontece um desastre desses, as pessoas que ainda se preocupam com o destino da África se perguntam: por quê? Como é possível a repetição constante do ciclo de miséria, violência, ignorância, desatino político? A África subsaariana, expressão que substituiu a antiga África negra, tem 665 milhões de habitantes – e uma economia menor que a do Brasil. Desde os anos 60, quando chegou ao fim o período colonial, o continente foi tragado por guerras civis, conflitos tribais, destruição ambiental, secas, fome e um ciclo interminável de doenças endêmicas, como malária, febre amarela e, nas últimas décadas, a Aids. (...) O título de país mais desgraçado do mundo corre pela região em busca de um que ainda seja pior que os vizinhos (Barella, 6 de fevereiro de 2002: 54).

Em um exercício que, para muitos, pareceria lógico, mas que se encontra recoberto de simplificações, generalizações e imprecisões, ele trata o ocorrido como um “fato africano” e não nigeriano. Para ser mais claro, a incompetência dos homens e instituições públicas em gerir um Estado que deveria estar marcado pela segurança e respeito aos cidadãos, mas que, ao contrário

¹⁹³ Entre os temas enfocados pelas reportagens ver as seguintes: Doenças e Epidemias – Dias (“O continente condenado”, 19 de julho de 2000), Pastore (“A paciente zero”, 10 de fevereiro de 1999), VEJA (“Elas não pegam AIDS”, 26 de fevereiro de 2003; “Greve de sexo”, 21 de novembro de 2001; “Paciente Zero”, 18 de fevereiro de 1998; “Truque assassino”, 9 de agosto de 2000; “Zimbábue: 6 ministros com AIDS”, 28 de novembro de 2001); Corrupção e Miséria – Iacomini (“Pujante e Miserável”, 9 de fevereiro de 2000); Crise Econômica – Lores (“O calote africano”, 4 de setembro de 2002); Tragédias gerais – VEJA (“130 pessoas jogadas para fora do avião”, 14 de maio de 2003; “Como uma praga Bíblica”, 18 de agosto de 2004).

disso, teria levado a morte de mil pessoas por causa de uma única explosão, seria reflexo do desequilíbrio da toda a região e não da Nigéria. Segundo suas próprias palavras os acontecimentos noticiados seriam “mais uma daquelas tragédias africanas que poderiam ter sido evitadas, mas que se repetem monotonamente em razão da irresponsabilidade, do desgoverno e da miséria” (idem, ibidem).

O cenário descrito é de uma África em total falência de instituições, sem perspectivas para o futuro e dominada pela ignorância e pelo atraso. De acordo com Barella, a partir do quadro de caos generalizado descrito, “soa como utopia imaginar o continente livre da miséria e integrado a economia global” (Idem: 56). Para reforçar a idéia de que o caos teria se abrigado, permanentemente, naquela parte do mundo, a reportagem também faz referências à guerra civil angolana – com seus milhares de mortos, mutilados e miseráveis –, aos conflitos no Congo e a expansão da Aids pela África do Sul (Idem: 54-56).

Neste último caso, pela forma dramática como a Aids se alastrava pela população sul-africana, o autor se preocupa em localizar os responsáveis pela falta de controle sobre a epidemia. Para ele, fora a omissão do governo, que se negava a distribuir o coquetel de remédios para controle do HIV e que não possuía qualquer política pública de combate à epidemia, existiriam também os casos de estupros no país, marcado por “uma cultura arraigada de violência sexual” e a crença de que as relações sexuais com uma virgem poderiam representar a cura para o portador do HIV. O que o jornalista queria, de fato, afirmar quando defendeu a tese de que a África do Sul teria como uma de suas características culturais, a violência sexual, é indecifrável.

Além de uma cultura arraigada de violência sexual (um terço das meninas de 10 a 14 anos sofre esse tipo de violência dos próprios professores), ainda existe crença disseminada por curandeiros segundo a qual manter relações sexuais com uma mulher virgem cura um aidético (idem: 56).

Sua postura analítica torna-se ainda mais ambígua quando ele explica os motivos que teriam levado o país a ser um dos poucos espaços diferenciados do continente. Primeiro, afirma-se que a África do Sul estava “a anos-luz de seus vizinhos em razão da estrutura econômica criada pelos colonizadores brancos, que também criaram o racismo oficial” (Idem: 56). O que será que o autor quis dizer com isso? Que, apesar do apartheid, o racismo sul-africano deixou uma boa economia como herança? Ou, que o racismo foi positivo em algum sentido para o país, pois fez sua economia crescer e se diferenciar do resto das economias dos países africanos? Para os leitores essas são duas idéias bastante próximas, e perigosamente assimiláveis.

Já na edição de *Veja*, publicada em 15 de maio de 2002, a “Tragédia” noticiada era outra, mas a estratégia de partir de um evento específico para discorrer sobre todos os supostos elementos negativos que caracterizariam o continente foi preservada. Na reportagem de Murilo Ramos, *Mais uma tragédia africana: por problemas de infra-estrutura, apoio eletrônico ao vôo e*

manutenção, a África é um cemitério de jatos, os eventos que aparentemente motivaram o jornalista a se debruçar sobre o assunto foram as quedas de aviões na Nigéria e na Tunísia, que vitimaram 162 pessoas. A intenção do autor parece ser a de apontar os elementos que explicariam o fato dos países africanos receberem o título de primeiro lugar no número de acidentes aéreos no mundo. Para ele seriam as precárias condições infra-estruturais e o uso de equipamentos de controle de voo obsoletos os principais responsáveis pelas tragédias nos céus africanos, chamados pelo autor de “inferno” (Ramos, 15 de maio de 2002: 92).

Porém, percebe-se, de forma clara, que a construção da reportagem foi influenciada por um conjunto previamente incorporado de imagens pelo jornalista. No título, na introdução da matéria e na legenda do gráfico (*Onde o céu é um inferno: a África é o continente com maior índice de acidentes aéreos*), apresentado em meio ao texto, os velhos estereótipos ou imagens cristalizadas sobre o continente voltaram a aparecer (idem, ibidem). Para Ramos, haveria ainda outros motivos que poderiam ser utilizados como justificativa para uma incidência tão assustadora de acidentes aéreos no continente africano: a quantidade de dialetos existentes e o treinamento e técnica “rudimentares” empregados pelos controladores de voo e pilotos africanos.

Para piorar, não há na maioria das vezes concordância sobre que idioma eles devem usar para se comunicar com as torres de controle. Como os povos do continente utilizam centenas de dialetos, até a comunicação oral fica comprometida. (...) Segundo a *Flight Safety Foundation* (FSF) (...) controladores de voo e pilotos africanos são treinados com técnicas bastante rudimentares (idem).

Mesmo que a defasagem tecnológica e técnica dos sistemas de controle aéreo espalhados por alguns países africanos fosse um dado concreto, pelo menos se comparado aos padrões europeus ou norte-americanos de segurança aérea, o termo “rudimentar” parece ser um tanto inadequado. A expressão, categoricamente utilizada por determinadas correntes ligadas aos estudos de antropologia do período colonial, revela a perspectiva da descrição da cultura material ligada à produção tecnológica das sociedades, ao mesmo tempo em que remete a um tipo de olhar dicotômico no qual ser rudimentar é ser primitivo, e ser sofisticado significa ser civilizado.

Mais do que isso, seria justo perguntarmos o porquê do jornalista ter optado pela utilização da categoria “dialetos” para explicar as supostas dificuldades de comunicação entre os africanos, mesmo sabendo da predominância dos idiomas em uso no continente. De acordo com os lingüistas, existem hoje na África cerca de 1250 a 2050 línguas e idiomas. Sabemos também que o emprego do termo “dialeto” aparece sempre, ou quase sempre, com o objetivo de desqualificar a estrutura lingüística utilizada por uma sociedade (ver Costa e Silva, 1996: 38-39; Greenberg, 1982: 307-323; e Dalby, 1982: 325-331). Então, por que motivo ele opta por chamar a atenção dos leitores para as “centenas de dialetos” falados pelos pilotos africanos para se comunicar? O certo

é que ambas as iniciativas apontam para uma mesma idéia: a de uma terra selvagem e bárbara, atrasada e primitiva.

Ao que se refere à crise econômica em que mergulhou o continente nas últimas décadas, a reportagem de Raul Juste Lores, de 4 de setembro de 2002, é um dos exemplos mais claros de que a miséria vivenciada em alguns países e suas dificuldades econômicas seriam causadas, principalmente, pela condição atípica de atraso geral que os caracterizaria. O próprio título da matéria, que abordava a moratória adotada pela Nigéria no pagamento de seus credores, já direcionava a atenção dos leitores para essa associação – *O calote africano: a Nigéria, que mata condenados a pedradas, piora sua crise com moratória da dívida externa* –, ou seja, a Nigéria, “país de bárbaros” em que se permite a execução de pessoas por apedrejamento, vai piorar sua situação dando um calote internacional. Além de demonstrar sua insatisfação por ver o Brasil alocado em um dos *rankings* de classificação de risco de investimentos no mesmo patamar que a Nigéria, o jornalista se esforça em destacar todas as possíveis mazelas que impossibilitariam aquele país africano de progredir dentro de um “continente miserável”.

É uma vizinhança que não faz a devida justiça à Nigéria. A encrenca nesse país, o mais populoso da África, é muitas vezes pior, pois não é apenas econômica. Tem a ver também com conflitos religiosos e tribais, ditaduras e descarada roubalheira de dinheiro público. Décima maior exportadora de petróleo e uma das poucas nações que, teoricamente, teriam recursos financeiros para progredir no continente miserável, a Nigéria declarou o calote no pagamento da dívida externa na semana passada (Lores, 4 de setembro de 2002).

Uma última seqüência de textos a ser destacada neste terceiro grupo de abordagens é o que se refere às notícias acerca das “epidemias e doenças que se espalham pelo continente”, mais especificamente sobre a Aids¹⁹⁴. Acreditamos que os dados inquietantes acerca dos números de pessoas infectadas e mortas pela doença e as estatísticas e previsões para um futuro ainda mais dramático sejam de conhecimento da grande maioria dos estudiosos que se dedicam a investigar o continente. São dados que impressionam e fazem com que a comunidade internacional, muitos governantes, organizações não-governamentais e empresários africanos ou não africanos busquem soluções ou medidas que minimizem o grave problema. No entanto, os recortes de *Veja* acabaram por se concentrar na dramaticidade dos fatos, no impacto desconcertante dos números e na inoperância, incapacidade ou omissão de vários governos africanos em tentar combater a situação. Foi o que ocorreu, por exemplo, nas edições de número 1601, de 9 de junho de 1999, e 1658, de 19 de julho de 2000.

¹⁹⁴ Sobre a abordagem das epidemias em África, ver também: Pastore (“A paciente zero”, 10 de fevereiro de 1999); VEJA (“Elas não pegam AIDS”, 26 de fevereiro de 2003; “Greve de sexo”, 21 de novembro de 2001; “Paciente Zero”, 18 de fevereiro de 1998; “Zimbábue: 6 ministros com AIDS”, 28 de novembro de 2001).

Um ponto comum entre essas duas peças jornalísticas, a primeira escrita por Daniel Hessel Teich - *A Tragédia Africana: número de vítimas da Aids na África já é quase igual ao da Peste Negra na Europa medieval* - e a segunda por Cristiano Dias - *O continente condenado: um em cada cinco adultos sul-africanos tem Aids, mas o presidente do país nada faz porque não acredita na contaminação pelo HIV* - foi o enfoque catastrófico ou as dimensões impressionantes das mortes causadas pelo vírus da Aids. A estratégia neste caso foi a de apresentar aos leitores uma série de informações quantitativas e compará-las com outras catástrofes ou epidemias vivenciadas pela humanidade. Na reportagem de Teich, os objetos eleitos para comparação foram a Guerra do Vietnã, a bomba atômica lançada sobre Hiroshima e a peste negra do medievo europeu.

Há uma bomba de efeito retardado plantada no coração da África. Ela matará mais de 22 milhões de homens, mulheres e crianças no decorrer da próxima década. O número é 200 vezes maior do que o de todas as vítimas da bomba atômica que destruiu Hiroshima, em 1945. Ou 100 vezes o total de mortos na Guerra do Vietnã. Esse extermínio em massa e silencioso é provocado pela Aids (...) Isso significa que a Aids vai produzir na África um estrago de proporções semelhantes às da peste negra (...) (Teich, 9 de junho de 1999).

Já na matéria de Dias, a perspectiva foi além de apresentar os dados sobre a Aids na África do Sul e depois compará-los aos da gripe Espanhola e da peste negra. Revelar aos leitores toda a dramaticidade e “incapacidade” dos africanos em resolver a questão parece ter sido a estratégia adotada pelo jornalista. As cifras, na própria expressão do autor são assombrosas, mesmo para a região, “acostumada” a acolher tudo que é de mais assustador.

A realidade é tão terrível que desafia a compreensão. (...). Um em cada cinco adultos sul-africanos está infectado pelo vírus HIV. São mais de 4 milhões de aidéticos. É mais do que em qualquer outro país. A cifra é assombrosa mesmo num continente de números assustadores. De cada três pessoas infectadas, duas vivem na África. Por lá, surgem oito novos doentes por minuto. De cada dez mortos, seis são africanos (Dias, 19 de julho de 2000).

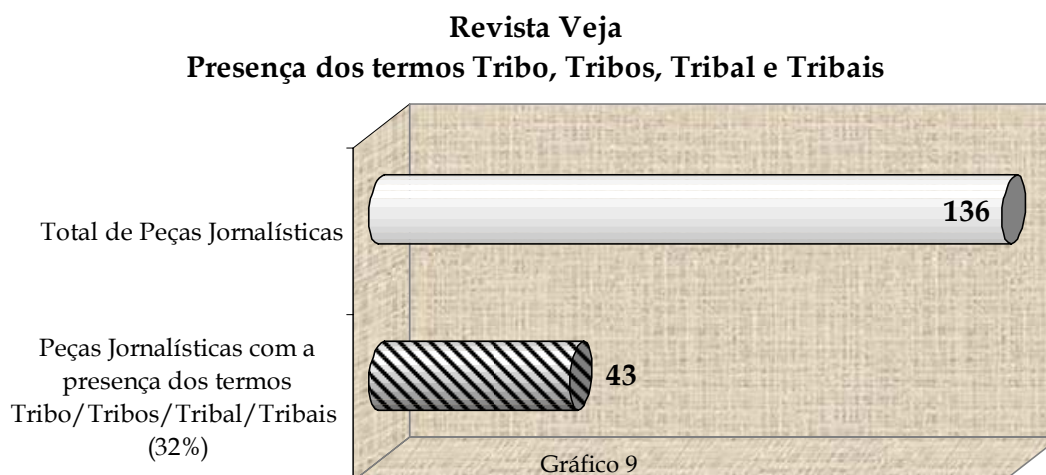
Outra forma de revelar os impactos da Aids foi associá-la à “uma condição africana”, definida a partir da visão ocidental - ou seja, a idéia de que os africanos se confundem com a ignorância, o primitivismo, a falta de educação, a desorganização, a incapacidade estatal de combater a doença, o caos generalizado. Na reportagem de Teich, isso fica claro quando o jornalista afirma que vários países no mundo conseguiram controlar a epidemia, enquanto na África não existiam campanhas efetivas de prevenção e nem tratamento para os africanos já contaminados.

Enquanto na Europa, nos Estados Unidos e mesmo no Brasil as campanhas de prevenção e novas drogas têm conseguido deter a epidemia e prolongar a vida de milhares de portadores do HIV, para os africanos contaminados praticamente não há

esperança. A doença, combinada a pobreza e falta de informação, tem provocado ali uma tragédia de proporções inacreditáveis (Teich, 9 de junho de 1999).

E, por fim, na reportagem de Cristiano Dias, seus apontamentos introdutórios foram baseados em uma crítica aberta à interpretação ortodoxa e extremamente polêmica do então presidente sul africano, Thabo Mbeki, acerca das causas e fundamentos da epidemia de Aids na África. O político africano defendia a tese de que a Aids seria uma questão social, ligada à miséria, e não apenas uma patologia causada por um vírus, tese essa que ganhava alguns adeptos no meio científico sul-africano. Porém, para Dias o recurso a esse tipo de argumento não passava de uma “bobagem”, que associada “à falta de educação, à ausência de políticas de saúde e à baderna geral” explicaria “como a doença que está relativamente sob controle nos outros continentes ameaça exterminar a África” (Dias, 19 de julho de 2000).

4.8.4 Um mundo “Tribal”



Para fecharmos o conjunto mais explícito de assuntos abordados por *Veja*, associado diretamente com os elementos imagéticos mais estigmatizados sobre a África, podemos apresentar um quarto grupo de matérias. Nele, evidenciam-se em suas essências alguns dos ingredientes mais depreciativos de imagens geradas sobre os africanos, representados como povos tribais, tradicionais, primitivos, canibais, atrasados, parados no tempo. Neste caso, a dificuldade em definir ou denominar as formas de organização social, cultural e política de centenas de sociedade africanas, parece ser uma característica compartilhada por um grande número de jornalistas. Pelo menos em *Veja*, das 136 peças jornalísticas observadas, 43 faziam referências aos africanos usando expressões como tribo, tribos, tribal e tribais¹⁹⁵.

¹⁹⁵ No Capítulo 6 realizaremos um esforço de reflexão e definição acerca do uso dos citados conceitos, a partir de uma leitura crítica sobre a presença da categoria nos livros didáticos de história utilizados no Brasil e em Portugal. O tema também foi abordado no Capítulo 2.

Esta perspectiva pode ser exemplificada com a reportagem publicada na edição de número 1927, de 19 de outubro de 2005, com o título *Entre tribos selvagens: Uma visita ao vale do Rio Omo, na Etiópia, um dos cantos mais isolados da África, onde as tribos guerreiam entre si como há milhares de anos*, o objeto de abordagem foi a existência de grupos humanos supostamente estacionados no tempo no “coração da África”. O texto de J. Duran reconstruía sua passagem pelo vale do rio Omo, na Etiópia, e revelava todo seu assombro com as práticas e comportamentos tradicionais preservados pelas “tribos” que habitavam a região.

A idéia chave da matéria concentrou-se no esforço em retratar para os leitores, justamente, a atípica condição das sociedades encontradas em sua viagem, ou seja, o fato deles estarem estacionados no tempo, como se, hoje, fosse possível encontrarmos por lá os mesmos comportamentos, padrões de organização e recursos tecnológicos de seus antepassados, que viveram há centenas de anos. Assim, essas sociedades estariam como que preservadas em uma bolha do tempo, chamada tradição. Apesar do autor reconhecer que eles usavam fuzis alemães modernos nas guerras travadas contra outras “tribos” pelo domínio das melhores pastagens da região, a idéia de Duran, era a de que “com suas tradições preservadas o vale do rio Omo é um museu de História Natural ao vivo e em três dimensões” (Duran, 19 de outubro de 2005: 96).

Essa mesma perspectiva, de visualizar os africanos como tribais, selvagens, tradicionais, primitivos, ou qualquer outra categoria que revele a dimensão da imutabilidade ao longo das gerações, pode ser encontrada na reportagem publicada em 6 de outubro de 1999, com o título, *Os mais antigos: tribo africana é descendente direta dos primeiros humanos*. O foco da matéria era a descoberta, por um grupo de geneticistas sul-africanos, de evidências de que os povos Khoisans seriam os descendentes diretos dos primeiros seres humanos a habitar o continente, e conseqüentemente, o planeta. Ao mesmo tempo em que a pesquisa comprovava a tese da anterioridade da ocupação humana na região, ela revisitava e fortalecia antigas teorias difundidas ao longo dos séculos XIX e XX: a de que os Pigmeus, Sans e Khoisans, representariam o elo perdido da humanidade. Mais do que isso, segundo a reportagem, os Khoisans seriam os “derradeiros povos ainda a viver da coleta e da caça, como na Pré-História”.

Depois de séculos de perseguição levada a cabo pelos colonizadores europeus e de dura competição com outras tribos africanas, os khoisans foram arrancados do ostracismo dos rincões da África austral. (...) Os khoisans retêm em seu código genético elementos que remontam a ancestrais de mais de 100 000 anos, enquanto as populações modernas da Europa e da Ásia têm genes surgidos há, no máximo, 60 000 anos. "É mais uma prova de que o homem moderno nasceu na África e daqui se espalhou para o resto do mundo", disse a geneticista Himla Soodyall (...) (Veja, 6 de outubro de 1999).

Outra forma de retratar essa face selvagem está presente nas reportagens que traduzem os africanos como adeptos de práticas “incivilizadas”, sendo o caso mais explícito e aterrador aos

olhares ocidentais, a suposta ocorrência de relatos de antropofagia em algumas partes do continente. Essa prática foi tratada em três reportagens. A primeira, publicada em maio de 2000, abordava as atrocidades cometidas no conflito civil em Serra Leoa. Talvez, para retratar com maior dramaticidade os eventos ocorridos naquele país, o autor da reportagem tenha se empenhado em narrar todas as notícias que de lá chegavam, sem se preocupar com suas dimensões e fontes. Entre amputações, assassinatos e outros crimes, a edição número 1650 de *Veja*, chamava a atenção para o fato de que “misturando loucura, religião e costumes tribais, os guerrilheiros rebeldes formaram a crença de que fortalecem o espírito quando canibalizam os cadáveres inimigos” (*Veja*, 24 de maio de 2000). Em janeiro de 2003, as notícias chegavam de um outro conflito, agora ocorrido nas florestas do Congo. Na edição 1785, a matéria com o título, *Pigmeus devorados: canibalismo ressurge como arma no conflito mais cruento da África*, as informações apresentadas procuravam esclarecer aos leitores os eventos ocorridos durante a guerra civil naquele país. Dessa forma, para além dos dados relatando os tipos de violência praticados durante o conflito, a reportagem reservou especial atenção para as denúncias de que pigmeus estavam sendo vítimas de canibalismo por parte de grupos armados que atuavam na região florestal na África Central.

Na prática, os horrores de um conflito quase esquecido pelo mundo, travado nas matas fechadas do coração da África, ainda continuam vindo à tona. Foram 3 milhões de mortos e outros 2 milhões de refugiados, segundo o cálculo aproximado de organismos internacionais. Saques, execuções sumárias, massacres de vilas inteiras, limpeza étnica de tribos inimigas, punições com amputação de braços ou pernas, estupros e até casos de escarpamento foram documentados por instituições humanitárias. Na semana passada, o festival de barbaridades ganhou um novo elemento com a denúncia de que dois grupos rebeldes praticaram canibalismo contra tribos de pigmeus da região leste do país. Não se sabe o número de vítimas (...) (*Veja*, 15 de janeiro de 2003).

Na seqüência do texto, a revista lembra de outros casos nos quais figuras ou grupos foram acusados de praticar canibalismo, seja como forma de violência, ritual ou crença. Apesar das denúncias, muitas vezes fazerem fronteiras com a realidade de alguns fatos isolados, nos parece equivocada a perspectiva dessa e de outras leituras que tendem a generalizar a prática pelo continente.

Não é a primeira vez que o canibalismo ensombrece as guerras civis que costumam devastar a África. Em Serra Leoa e na Libéria, o recurso foi usado por rebeldes na década passada como arma para intimidar a população. Suspeitas de canibalismo ritual também rondaram dois conhecidos ditadores do continente. Idi Amin Dada, de Uganda, que em oito anos no poder massacrou 300.000 pessoas até ser derrubado, em 1979, foi acusado de praticar canibalismo — denúncia que até hoje ele considera "exagerada". As evidências contra Jean-Bedel Bokassa, que durante treze anos governou a República Centro-Africana e se fez coroar imperador, são mais concretas. Ao ser deposto, em 1979, correram boatos de que os freezers do palácio estavam

cheios de órgãos humanos. Bokassa, morto há seis anos, foi menos enfático ao negar a acusação (Veja, 15 de janeiro de 2003).

Um último exemplo foi descrito pela edição de *Veja* que circulou durante a primeira semana de setembro de 2004. A reportagem, a princípio, tratava da prisão do filho da ex-primeira-ministra britânica, Margaret Thatcher, na África do Sul, acusado de conspirar para depor Teodoro Obiang, o então ditador da Guiné Equatorial. O questionamento que introduz a reportagem é revelador da sua própria perspectiva: “Sir Mark Thatcher, (...) terá seus testículos devorados por um déspota africano? A hipótese não é absurda como parece”. Se o foco inicial da matéria foi a prisão de Mark, o elemento que conduziu a construção da notícia associava-se aos relatos de que Teodoro Obiang praticaria alguma forma de ritual antropofágico com os seus inimigos (Veja, 1 de setembro de 2004).

O alerta ou as denúncias envolvendo países ou determinados grupos em práticas de violência consideradas abomináveis aos olhares ocidentais, parecem ser práticas válidas se levarmos em consideração as chamadas funções de formadores de opinião que agregam os *mass media* no país. No entanto, os responsáveis pelas notícias precisam levar em consideração os ingredientes relacionados aos contextos históricos e culturais específicos em que eles ocorrem. Ao mesmo tempo, as generalizações, simplificações e leituras sensacionalistas acabam por contaminar muitas vezes as abordagens jornalísticas de determinados eventos. Se podemos encontrar nos últimos anos relatos de supostas práticas de canibalismo executadas por ditadores ou grupos isolados, não podemos esquecer também o fato de que qualquer generalização tende a ser imperfeita e injusta. Se de fato ocorreram, foram casos isolados, e que, perante os vários contextos africanos, não podem ser pensados como uma característica do continente. Ao mesmo tempo, a ênfase dada pelo noticiário reflete a continuidade, no imaginário coletivo ocidental, de antigas e equivocadas teorias que defendiam a idéia de que antropofagia seria uma prática comum aos africanos, sendo uma das provas de sua condição de inferioridade e selvageria (ver Henriques, 2004).

Outro conjunto de reportagens que pode ser associado à idéia de uma região primitiva ou selvagem é o que aborda a “natureza africana”¹⁹⁶. Não apenas devido ao fato das peças jornalísticas destacarem a busca pelo exotismo, presente nos olhares lançados do Ocidente sobre a fauna e flora do continente, caracterizadas pelos seus grandes e assustadores mamíferos e predadores, pelas savanas intermináveis, pelas densas florestas e pelas áreas desérticas. Mas, também, em razão das ameaças à sobrevivência dessa mesma natureza selvagem, causadas pela destruição acelerada do meio ambiente ocorrida no continente nas últimas décadas.

¹⁹⁶ Ver também as seguintes reportagens: Varella (“Pais Ausentes”, 15 de outubro de 1997) e VEJA (“Matança dos Gorilas”, 18 de agosto de 1999).

Na matéria publicada na edição de *Veja* que circulou na última semana de abril de 2005 – *Os grandes predadores: aumento no consumo de carne de animais selvagens na África pode levar à extinção de gorilas e chimpanzés* –, a jornalista Marina Motomura, procurou descrever os riscos que corriam vários animais de grande porte, devido ao aumento do consumo de suas carnes para alimentação – tanto na dieta das populações locais, como para o consumo das chamadas carnes ou culinárias exóticas em outras regiões. Mais do que alertar para a possível extinção de gorilas, elefantes ou chimpanzés, em um claro apelo ambientalista, a jornalista também destacou uma série de motivos que estariam causando essa ameaça. Para além das óbvias ações de grupos de caçadores que objetivavam única e exclusivamente a venda da carne desses animais para um mercado externo, ou então do desmatamento para ampliar as áreas de cultivo, Motomura se dedicou a listar, o que poderíamos chamar de características africanas, para explicar aos leitores a mortandade e a possível extinção, em algumas décadas, de gorilas, chimpanzés, rinocerontes, elefantes e hipopótamos. Mesmo reconhecendo os sérios problemas enfrentados pelo continente, a descrição da jornalista explicitando os outros motivos de tamanho disparate ambiental a partir de argumentos atrelados aos estereótipos formulados sobre o continente, é algo inquietante.

Para os habitantes das áreas rurais em países como Congo, República Democrática do Congo, Camarões e Gabão, alimentar-se de animais cuja preservação é uma das grandes preocupações modernas torna-se, muitas vezes, a forma mais barata de consumir proteínas. Nesses países miseráveis, cuja economia tradicional foi arruinada por guerras, conflitos tribais e governos corruptos, não há criação de gado. Com o paladar habituado ao sabor forte dos animais silvestres, muitos africanos acham as carnes brancas – como a de frango – ou mesmo a de porco sem graça (Motomura, 27 de abril de 2005).

A jornalista amplia sua leitura taxativa sobre os africanos, ao afirmar que para além da miséria, das economias tradicionais e conflitos tribais, ou para além da busca pelo sabor mais forte da carne de animais selvagens, um outro fator se apresentava à questão. Esse fator teria uma dupla face: a primeira seria simbólica, e envolveria a idéia primordial de que qualquer ato ou comportamento que lembrassem a prática da antropofagia deveriam ser repudiados; o segundo, estaria relacionado a uma dimensão médica ou de saúde pública, representada pelos riscos de ingestão da carne desses animais.

A mortandade dos gorilas e chimpanzés, ainda por cima para fins alimentícios, tem também um significado simbólico de assustar. Como eles têm o código genético quase igual ao dos seres humanos e são fisicamente semelhantes a nós, comê-los parece um ato de antropofagia (...) Ela também cria sérias ameaças à saúde humana. Antraz, leptospirose, raiva, salmonela, tuberculose e cerca de 500 doenças infecciosas podem ser transmitidas para o homem pelos animais selvagens. Acredita-se que o HIV, o vírus da aids, seja uma variante do SIV (vírus da imunodeficiência símia), encontrado em gorilas e macacos. "Humanos em contato com carcaças de chimpanzés e gorilas doentes podem contrair os vírus pelo toque", disse a VEJA o veterinário William

Karesh, diretor da Wildlife Conservation Society, organização não-governamental com sede em Nova York (Idem, *ibidem*).

Já no artigo de Ruth Costas, *Caçador de homens: na falta das presas habituais, leões da África Oriental estão devorando seres humanos*, publicado na edição número 1924, de 28 de setembro de 2005, a temática principal girava em torno do aumento de ataque de leões a seres humanos na região que se estendia da Etiópia à Tanzânia, passando pelo Quênia. No caso de sua reportagem não percebemos referências específicas pejorativas ou que comungassem de um conjunto de estereótipos aplicados frequentemente para se ler e entender aos africanos. A não ser pelo reforço da imagem de uma natureza selvagem e indomável no continente, o texto da jornalista prende-se mais na perspectiva narrativa acerca dos eventos, ou então, em destacar o avanço da destruição do meio ambiente naquela região.

Algo terrível está ocorrendo com os leões da África Oriental: eles estão comendo gente. Só neste mês, devoraram vinte pessoas numa área rural do sul da Etiópia. Na Tanzânia, país que abriga o maior contingente de leões selvagens, o número de vítimas multiplicou-se nos últimos quinze anos. Foram 900 ataques, com 560 mortos. (...) Dois fatores podem explicar a mudança nos hábitos de caça dos leões, ambos relacionados com transformações em seus ecossistemas. O primeiro é o aumento da população africana, que dobrou nos últimos trinta anos. (...) O segundo é a redução do número de zebras, gazelas e antílopes, presas tradicionais dos leões, em consequência da caça e da devastação da vegetação (Costas, 28 de setembro de 2005).

4.8.5 Uma “Nova” África

As trilhas até agora percorridas nos conduzem a conclusão de que o espaço reservado ao continente africano na revista *Veja* se confunde apenas com os ingredientes mais explícitos e negativos presentes no imaginário brasileiro acerca da questão. Porém, seria um equívoco não apontarmos para uma outra tendência encontrada na revista brasileira. Sem sombra de dúvidas a grande maioria das peças jornalísticas concentra suas atenções em assuntos que poderíamos classificar como negativos, algo em torno de 62% delas¹⁹⁷. Apesar disso, foi possível localizar, entre as 136 matérias, um número revelador de textos que abordava a África por um olhar que podemos classificar como positivo, 30 (21% do total)¹⁹⁸. Neste grupo encontra-se, desde textos

¹⁹⁷ Neste caso consideramos peças jornalísticas com perspectiva negativa aquelas encontradas nas seguintes categorias: “Guerras, Massacres e Violência”; “Tragédias, Fome e Doenças”; “Africanos vistos como Tribais, Canibais e Primitivos”; “Apartheid e Pós-Apartheid” - neste último grupo poderíamos atestar uma outra classificação, mais positiva do que negativa, caso o enfoque das reportagens recaísse na formação de uma África do Sul democrática e marcada pelos ganhos da população negra. No entanto, o conjunto majoritário de peças jornalísticas concentrou-se nos problemas e não nos dados positivos das mudanças ocorridas.

¹⁹⁸ As peças jornalísticas alocadas sob essa definição são aquelas que apresentaram perspectiva contrária às classificadas como negativas. Ou seja, todas as matérias que não limitaram sua abordagem à iniciativa de destacar ou descrever os problemas e dificuldades africanas, possibilitando ao leitor a construção de imagens diferenciadas ou condicionadas sobre o continente. Elas podem ser encontradas no interior das

que apresentam comentários positivos sobre algumas personalidades africanas – principalmente aquelas que receberam destaque no cenário internacional, por desempenharem atividades ligadas às esferas da política, meio-ambiente e direitos humanos -, às reportagens que tratavam de temas ligados à História, aos estudos arqueológicos, à paleontologia, ao turismo, esportes, natureza e política. Apesar de focar o continente com olhares menos carregados pelos espectros vulgarizados no imaginário Ocidental, grande parte desses textos demonstrou compartilhar de alguns estereótipos ou leituras depreciativas acerca do continente.

No grupo nomeado “História, Arqueologia e Paleontologia”, foram encontradas 12 matérias (9% do total). A grande maioria delas prendia-se ao debate acerca das investigações das origens da humanidade ou dos primeiros espécimes de hominídeos¹⁹⁹. As grandes questões enfocadas foram os recorrentes achados de fósseis e os intensos debates entre os grupos de paleontólogos sobre as teorias que buscavam no continente, para além do berço da humanidade, o elo perdido entre os símios e os primeiros hominídeos, ou os vestígios dos humanos modernos (*homo sapiens sapiens*). Neste caso, apesar dos jornalistas trabalharem com um conteúdo também manipulado pelas correntes que viam os africanos como seres inferiores, por serem eles, justamente os apontados como os mais próximos dos símios na cadeia da evolução das espécies, eles não seguiram as trilhas percorridas pelos estudos racistas de outrora. Uma clara amostra dessa perspectiva pode ser visualizada, por exemplo, na reportagem de Gabriela Carelli, com o título, *O homem de 6 milhões de anos: fósseis do mais antigo ancestral humano são descobertos no Quênia e podem ser a chave para chegar ao elo perdido entre homem e macaco*, na qual a notícia principal resumia-se pela possibilidade da equipe de pesquisadores ter descoberto o hominídeo mais antigo até então encontrado.

Desde que Charles Darwin estabeleceu que o homem e o macaco tinham um ancestral comum, os cientistas lançaram-se numa corrida em busca do elo perdido, a criatura que marca a divisão entre as duas espécies. Na semana passada, pesquisadores franceses e quenianos (...) anunciaram ter chegado bem perto desse ponto ao descobrir ossos fossilizados de um hominídeo datado de 6 milhões de anos. O achado ocorreu durante escavações na área de Baringo, no Quênia, em 25 de outubro, e tem implicações assombrosas (Carelli, 13 de dezembro de 2000).

Dois anos depois o assunto voltava às páginas de *Veja*, agora pelo texto de Daniel Teich e Natasha Madov, intitulado, *O homem de sete milhões de anos: Descoberta de fóssil na África Central revolucionaria as teorias sobre a árvore genealógica da espécie humana*. Novamente, as atenções concentraram-se na suposta descoberta do mais antigo exemplar da espécie humana, agora em

seguintes categorias: “Turismo e esporte”; “História, Arqueologia e Paleontologia”; “Literatura, Cinema e Fotografia”; “Política”; “Relações Brasil-África” e “Literatura, Cinema e Fotografia”.

¹⁹⁹ Ver também as seguintes reportagens: Teich (“O homem-macaco”, 16 de dezembro de 1999); VEJA (“A família cresce”, 24 de janeiro de 2001; “Adão era africano”, 18 de junho de 2003).

escavações feitas por uma outra equipe de paleontólogos em um sítio no Chade, às bordas do deserto do Saara (Madov e Teich, 17 de julho de 2002).

O próprio debate entre os grupos rivais da paleontologia também foi abordado pela revista, como mostra a reportagem de Bia Barbosa, *A fogueira das vaidades: Fóssil de 3,5 milhões de anos esquentou rixa entre os caçadores do elo perdido da evolução*, publicada na edição 1693, de 28 de março de 2001. O foco da matéria recai sobre as polêmicas entre os estudos tutelados pela família Leakey e os levados a cabo pelos americanos Tim White e Donald Johanson (descobridor de Lucy). Ambos divergiam veementemente das datas e dos fósseis que levariam aos mais antigos antepassados humanos localizados em África (Barbosa, 28 de março de 2001).

Já no caso das reportagens que abordavam objetos da História e da Arqueologia²⁰⁰ encontramos como tema principal de enfoque o Egito Antigo. Foram duas as matérias que se debruçaram sobre o assunto na tentativa de reforçar aos leitores a importância e influência da civilização egípcia para o mundo moderno. Se por um lado, em nenhum momento os autores das matérias tocam nas teses que defendem “um fundo negro” na formação do Egito, por outro, eles também, não se preocupam em deslocar o Egito para fora do continente, associado-o às civilizações mediterrâneas ou do Crescente Fértil, permanecendo, portanto, como uma civilização africana. A primeira das matérias, escrita por Eliana Simonetti, em 27 de outubro de 1999 – *Onde tudo começou: Descobertas arqueológicas revelam a importância da civilização egípcia para o Ocidente e a egiptomania volta à moda* – relatava uma nova onda de interesses sobre a história e cultura do Egito Antigo, ao mesmo tempo em que tentava transmitir a idéia de que as invenções e conhecimentos egípcios nos influenciaram muito mais do que imaginávamos (Simonetti, 27 de outubro de 1999).

Já na reportagem de Ângela Pimenta, *A verdadeira vingança dos faraós: uma mostra inédita em Nova York revela a arte que os egípcios faziam na época em que construía suas grandes pirâmides*, a partir da exposição promovida pelo *Metropolitan Museum*, sobre a “arte egípcia”, o foco recai sobre a tentativa de enfatizar a sofisticação e especificidades dos seus padrões artísticos.

Essa é a melhor ocasião dos últimos vinte anos para ver de perto aquilo que se costuma chamar de “arte egípcia”. As aspas são necessárias porque o conceito que os antigos egípcios faziam de sua arte é completamente diverso do nosso. Para um artesão egípcio, seu ofício era acima de tudo um dever religioso. Pintar ou esculpir era uma forma de agradar aos deuses, fazendo-lhes oferendas em nome dos mortos ilustres, a fim de lhes garantir uma vida eterna faraônica. (...) Isso não quer dizer que eles fossem desprovidos de senso estético. Seu apuro e economia formais saltam aos olhos (Pimenta, 22 de setembro de 1999).

Outra interessante abordagem, com um apelo histórico de fundo, pôde ser encontrada na reportagem publicada na edição 1832, de 10 de dezembro de 2003. A matéria de Alexandre

²⁰⁰ Ver, entre outras, a reportagem de Ângela Pimenta, Pimenta (“A flor da pedra”, 18 de junho de 1997), que abordava o estudo das pinturas rupestres na África.

Oltramari - *Pelas lentes da História* -, enfocava o trabalho fotográfico feito pelo historiador e diplomata Carlos Fonseca com as comunidades de descendentes de ex-escravos brasileiros retornados para o Golfo da Guiné, tanto no Benin como na Nigéria. Tema, diga-se de passagem, visitado por um grupo significativo de pesquisadores brasileiros há algumas décadas - entre eles Alberto da Costa e Silva, Milton Guran, Manuela Carneiro da Cunha e Antonio Olinto. Apesar de demonstrar ter conhecimento disso o jornalista se mostra surpreendido pelos recortes feitos por Fonseca.

De qualquer forma, as explícitas referências feitas a Francisco Félix de Souza e as suas atividades na região, demonstram que Oltramari possuía uma importante referência histórica para construir seu texto. Ao se concentrar na descrição de certos costumes brasileiros preservados ou reinventados do outro lado do Atlântico, pelas comunidades em questão, o conteúdo da matéria deve ter surpreendido ao leitor comum, que se encontrava fora do eixo dos estudos africanos, e, em nossa opinião, de forma positiva. Apesar disso, seu artigo também não deixa de evidenciar uma perspectiva estigmatizada e congelada da escravidão, marcada inclusive por certa confusão acerca das origens desses ex-escravos retornados para África.

As imagens produzidas por Fonseca exibem um misto de altivez, dignidade e austeridade, como se os personagens estivessem querendo sublinhar, serenamente e sem alarde, a vitoriosa trajetória de vida das qual são herdeiros. Pela lente de Fonseca, percebe-se que os descendentes de retornados sentem orgulho de suas origens em terras brasileiras, ainda que seus antepassados tenham chegado aqui arrastando grilhões e a bordo de galés fétidas e tenham partido depois de consumir os músculos em trabalhos forçados e emprestado o lombo às chibatadas (Oltramari, 10 de dezembro de 2003: 116).

Já nas reportagens que abordaram os temas ligados ao "Turismo e Esportes" (11 matérias, 8% do total), percebe-se uma clara aglomeração nos textos que abordaram o futebol africano (participação das seleções africanas na Copa do Mundo de 1998, o grande número de jogadores africanos atuando na Europa, ou ainda a participação financeira de alguns políticos africanos nos fundos de ações de equipes européias). Apesar dos recortes revelarem as novas posições ocupadas pelos africanos no mundo do esporte de alto nível - tanto no aspecto competitivo, como no financeiro - elas não deixam de fazer referências aos problemas mais recorrentes associados à África. Por exemplo, a reportagem de Eduardo Barella, publicada na revista número 1784, de 8 de janeiro de 2003, *O dono da bola: filho de Kadafi, o ditador da Líbia, investiu em times da Itália e quer comprar um da Inglaterra*, a ênfase vai além da notícia que revelava os investimentos de Al-Saadi Kadafi na Juventus de Turim. O jornalista introduz sua matéria lembrando aos leitores de quem se falava, ou do que a Líbia representava no imaginário Ocidental nos anos oitenta (Barella, 8 de janeiro de 2003).

Nas vésperas da Copa do Mundo de futebol de 1998, uma outra reportagem chamava a atenção dos leitores para o possível desempenho das seleções africanas classificadas para o torneio. Mesmo ao destacar a qualidade técnica de vários jogadores africanos e o fato de que a região tornou-se uma grande exportadora de talentos desse esporte para a Europa, a matéria defende a tese de que, as chances de uma das cinco seleções africanas de ganhar a competição eram praticamente nulas. O mais desconcertante nesse caso foi o fato de que os argumentos apresentados para a defesa da opinião da revista não foram retirados do universo futebolístico ou do esporte de alta competição, mas sim das supostas realidades africanas. O principal aspecto levantado era o de que pelas características internas desses cinco países, que de certa forma pareciam ser estendidas por quase todo o continente – corrupção, desorganização e miséria – suas seleções estariam impossibilitadas de ascender ao posto de melhor seleção do mundo. Estranho, por que o Brasil, mesmo reunindo parte dessas mesmas características – corrupção, desorganização e miséria – ganhou cinco campeonatos mundiais. Mais do que isso, o texto não deixa de mencionar os estereótipos mais divulgados sobre o continente, como a ocorrência sucessiva de conflitos e rebeliões. Tal perspectiva nos leva a concluir que para se falar de África, é obrigatório se falar de seus problemas. E tais problemas – reais ou imaginados – seriam obstáculos intransponíveis, funcionando como sentença de duração infinita para a desqualificação do continente e de suas gentes.

Acostumada a ser palco de rebeliões e guerrilhas, a África está assistindo a uma revolução diferente, desta vez no campo dos esportes, mais precisamente no futebol. Praticamente alijados das competições internacionais até a década de 60, como retaliação por não gozarem de independência política, os países africanos começaram a chamar a atenção nos anos 80, com façanhas isoladas. Dos cinco países que estarão na Copa, a Nigéria é a que tem mais chances. Com jogadores talentosos e bem treinados, só não é tida como uma seleção favorita para vencer a Copa por causa da falta de organização interna, uma característica comum a todos os países do continente. O futebol africano, a exemplo da política e da economia, vive num caos que mistura corrupção, pobreza e desorganização (Veja, 4 de março de 1998).

Já em relação ao Turismo, a reportagem de Rachel Verano, *À beira do Saara: belas praias, passeios no deserto e preço baixo: os brasileiros descobrem a Tunísia*, publicada em 17 de maio de 2000, chamou nossa atenção também por compartilhar uma leitura ambígua acerca do continente africano. Neste caso, o cenário de fundo desenrolava-se na Tunísia, país que, na época, conquistava um número cada maior de turistas brasileiros, tanto pelas suas paisagens exóticas, como pelos preços convidativos. Porém, um dos fatores apresentados por Verano como fonte de atração de viajantes para aquele país africano era a segurança oferecida aos estrangeiros, algo que não poderia ser encontrado em seus vizinhos magrebinos e muito menos subsaarianos. A intenção que se revela de tal perspectiva é a de associar a região à violência, como se ela fosse uma marca essencial ou intrínseca à condição africana. Assim, ao destacar uma suposta face

positiva do continente – um espaço paradisíaco para o turismo – é preciso também destacar algumas de suas faces negativas – como a violência e a insegurança.

Um passeio exótico que pode ser ainda desdobrado em visitas a ruínas romanas, praias paradisíacas do Mar Mediterrâneo e uma das mais cosmopolitas capitais do mundo árabe. É a Tunísia, um país pouco maior que o Estado do Ceará, localizado no norte da África e que desde o início do ano já foi visitado por cerca de 1 000 turistas brasileiros (...) Uma vantagem desse pequeno país norte-africano é a ausência de risco para turistas. Ex-colônia francesa é bem diferente de vizinhos como a Argélia, atolada em conflitos sangrentos e onde amiúde visitantes estrangeiros são massacrados por fanáticos muçulmanos (...) (Verano, 17 de maio de 2000).

Em algumas matérias, como as escritas pelo historiador Luis Felipe de Alencastro²⁰¹, foram oferecidos aos leitores textos mais temperados e equilibrados sobre a África²⁰². Foi o caso, por exemplo, da reflexão exposta no “ponto de vista”, da edição de *Veja* número 1537, de 11 de março de 1998, com o título “O Brasil e os estadistas africanos”. Seus apontamentos giravam em torno do papel positivo que figuras como o ganhês Kofi Annan – na época secretário-geral da ONU – e o líder político sul-africano Nelson Mandela, representavam. Ele destacava assim, a importância das imagens positivas na reconstrução da identidade afro-brasileira e nas imagens compartilhadas sobre o continente, justamente por esses se oporem – a partir do destaque obtido por esses personagens no cenário internacional e pela competência demonstrada na execução de suas missões – às típicas representações encontradas em nosso imaginário, marcadas pela “visão de violência, sofrimento e pobreza tradicionalmente atribuída ao Continente Negro” (Alencastro, 11 de março de 1998).

Já na edição que circulou em 5 de novembro de 2003, vésperas de uma das viagens do presidente Luís Inácio Lula da Silva à África, o historiador chamava a atenção para dois elementos: os novos tempos em que algumas regiões poderiam estar entrando com a conquista da estabilidade política por países como Angola, Moçambique e Namíbia, e, o que, Alencastro, descreveu como um pedido moral de desculpas aos africanos, que deveria ser feito, pela primeira vez por um estadista brasileiro.

A viagem que o presidente Lula realiza nesta semana na África reveste-se de grande significado. Muitas visitas presidenciais ao exterior têm sido feitas depois da redemocratização. Alguns países africanos já receberam nossos chefes de Estado. Entretanto, desta vez, o quadro das relações entre a África e o Brasil afigura-se mais favorável (...) Não obstante, se se levar em conta a história de nosso país e de nosso povo, o presidente Lula obtém nessa viagem não só contratos lucrativos, mas também a oportunidade de pôr em prática sua propalada doutrina de governar com o coração (Alencastro, 5 de novembro de 2003: 63).

²⁰¹ Abordou as relações Brasil-África em três “notas de opinião”, ao longo do intervalo de anos eleito para nossa investigação.

²⁰² Para além das peças aqui comentadas, ver também: Alencastro (“As duas vidas de Mandela”, 14 de abril de 1999).

4.8.6 As viagens de Lula: reflexos de um imaginário

Ainda no campo das relações contemporâneas Brasil-África, as viagens do presidente Lula, suscitaram em *Veja*, uma leitura marcada por dois sentidos. O primeiro ritmado pela crítica aos comentários e posturas assumidas pelo estadista brasileiro em alguns países africanos, e o segundo, pela posição de relevância que a África passou a receber nas pretensões internacionais da diplomacia brasileira, elemento este que é tratado com certa desconfiança pelos jornalistas de *Veja*.

Na edição de número 1828, de 12 de novembro de 2003, a reportagem, escrita por Diogo Schelp, com o título, *Lula viu a África: em busca de reconhecimento internacional, o Brasil investe em política externa africana*, noticiava a primeira viagem do presidente Lula à África, realizada no final de 2003. Naquele momento, o governo brasileiro demonstrava sua preocupação em ampliar o número de parceiros políticos e comerciais no chamado eixo Sul-Sul, com o objetivo, mais ou menos explícito, de lançar o Brasil como uma liderança para a região, inclusive como parte da campanha para eleger o país como membro permanente do Conselho de Segurança da ONU. E foram justamente esses, os elementos, utilizados na construção do eixo central da matéria. Ao mesmo tempo, o jornalista demonstrou-se preocupado pelo fato de que essa, talvez, não fosse a aposta correta da diplomacia de Lula, devido a posição periférica da África no cenário político-econômico internacional e a sua pequena participação nos negócios externos brasileiros.

Para Schelp, as ações brasileiras nos campos da economia e das relações internacionais, em relação ao continente africano, estariam marcadas pela falta de sentidos pragmáticos. Pelos menos é que podemos deduzir a partir da presença de dois quadros informativos que revelam aos leitores a frágil situação econômica do continente, principalmente a de alguns países visitados pela comitiva do presidente. Da mesma forma, na visão do jornalista, a abertura de novas embaixadas pela região só encontraria justificativa plausível nas ambições brasileiras no campo das relações internacionais. Talvez suas leituras acerca das intenções brasileiras estivessem corretas, mas a postura do autor evidencia uma sentença ferina e pouco cuidadosa sobre alguns países africanos. Em sua lógica, se a África não possuía nada a fornecer ao Brasil, e, se as parcerias econômicas com o continente eram pouco lucrativas, não deveríamos gastar dinheiro com missões diplomáticas naquele continente.

Na semana passada, o presidente Lula inaugurou uma embaixada em São Tomé e Príncipe, um dos menores países africanos, com território inferior ao município do Rio de Janeiro. A explicação oficial para tal ganância num local sem importância econômica nem política é a seguinte: tratava-se da única nação africana de língua portuguesa que não dispunha de um embaixador brasileiro. É o Brasil relançando sua política africana (Schelp, 12 de novembro de 2003: 53).

Em um outro sentido, já com uma postura mais informativa, o jornalista lembrava aos leitores, de forma acertada, que a retórica assumida pelo governo brasileiro em relação à África assemelhava-se, pelo menos em parte, aos argumentos apresentados durante a curta passagem de Jânio Quadros na presidência da República, no início da década de 1960, e da política africana arquitetada por aquele presidente. Ambos os governos defendiam a existência de grandes laços de proximidade étnico-culturais entre as duas margens do Atlântico. Na opinião de Schelp, o governo Lula teria inovado no discurso, ao defender a tese de que os brasileiros tinham uma dívida moral e histórica com os africanos devido ao tráfico de escravos (Idem: 52).

Já na reportagem de Leandra Peres, *Uma cena triste: Lula desfila em carro aberto ao lado de ditador africano acusado de roubar vários milhões de dólares de seu país* -, publicada em 4 de agosto de 2004, a abordagem recaía sobre a terceira viagem de Lula ao continente, com ênfase em sua passagem pelo Gabão. A cena triste, apresentada pelo título da matéria, pode ser entendida como uma referência a duas imagens. A primeira é de fato pictórica e simbólica, e sintetiza uma crítica feita ao presidente brasileiro por desfilarem em carro aberto ao lado de Omar Bongo, o homem que ocupava a presidência daquele país africano desde 1967, acusado de estar envolvido em vários escândalos de corrupção e desvio de dinheiro para contas no exterior.

A segunda é apenas simbólica, e se explicaria pela persistência da diplomacia brasileira em continuar apostando no continente africano como ponto de apoio às pretensões do Brasil no cenário internacional. De qualquer forma, a perspectiva em desacreditar a aposta africana do Itamaraty é mantida pela reportagem. E, o reforço de que a região seria um reservatório de ditaduras, corrupção ou miséria, parecia complementar a crítica de Peres acerca das não convincentes retóricas empregadas pelos diplomatas e presidente brasileiros.

(...) Além da retórica de que o Brasil tem uma dívida histórica com a África negra por causa da escravidão, e uma eterna dívida de gratidão pela rica herança cultural, não se sabe exatamente o que a diplomacia brasileira pretende ao dar prioridade às nações africanas. (...) Claro que não será com o auxílio da África que o Itamaraty chegará perto de seu desiderato de mudar a geografia comercial do mundo. Considerando que o Brasil tem parcela inferior a 1% do comércio mundial e que, somada, a riqueza dos três países visitados por Lula na semana passada não chega a 8 bilhões de dólares - o equivalente ao PIB boliviano -, as chances de que a aliança gabono-brasileira mude algo são pura gabolice (Peres, 4 de agosto de 2004: 47).

4.8.7 As imagens da África nas páginas de *Veja*

Um último aspecto a tratar sobre a presença de África nas páginas de *Veja* refere-se à classificação das imagens veiculadas para ilustrar, orientar ou reforçar as idéias explicitadas pelas reportagens analisadas. Assim como na revista portuguesa, o periódico brasileiro seguiu a tendência de repetir no campo iconográfico a mesma distribuição temática encontrada na

classificação dos assuntos tratados pelos seus textos jornalísticos. Ao todo foram localizadas 197 imagens.

O grupo com o maior número de representações foi o dos mapas (41 ou 21% do total) demonstrando uma clara preocupação de *Veja* e dos autores em referenciar a localização do continente e, principalmente, dos países africanos para os leitores. Talvez, tal preocupação espelhasse a constatação, por parte da revista, de que o desconhecimento geral e a desinformação em relação ao continente eram grandes.

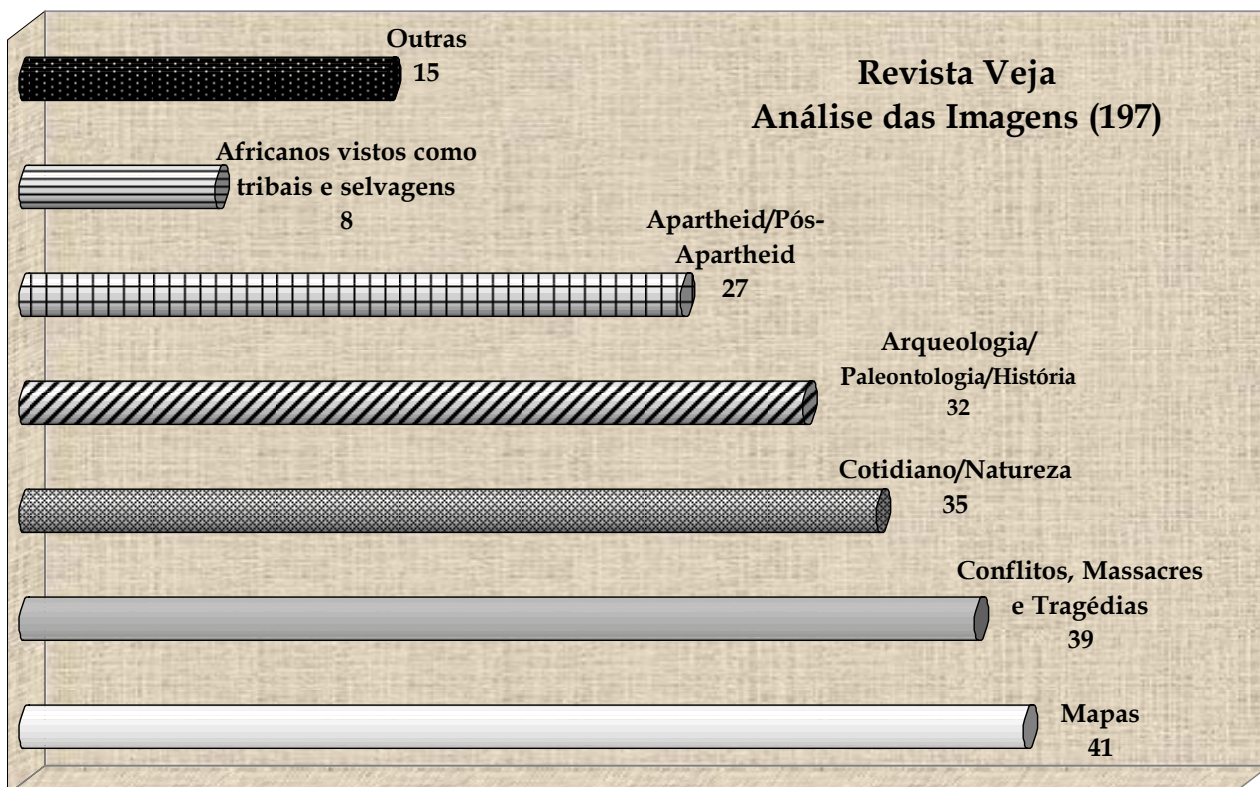


Gráfico 10

O segundo maior grupo de imagens foi o empregado para abordagem, quase sempre de forma dramática e chocante, dos conflitos, guerras e tragédias africanas. Somaram 39 fotografias (20%). Se, associadas às cenas do *apartheid* e do período *pós-apartheid* (27, 14%) - concentradas nas faces problemáticas do processo de desarticulação do regime racista sul-africano -, e as que retratavam os africanos como tribais ou selvagens (8, 4%), chegamos a um número impressionante de representações com clara conotação negativa: foram 74 imagens, ou 38% do total. E, se fossemos desconsiderar as representações cartográficas apresentadas, essas chegariam a 47,5% de todas as imagens. No entanto, em contrapartida, não podemos deixar de observar o fato de que a quantidade de imagens classificadas como positivas - *Cotidiano/Natureza* e *Paleontologia, Arqueologia e História* - somaram 67 representações, ou 34% das 197 imagens

localizadas. Neste caso específico, a revista abre um bom precedente para que os leitores possam reconstruir algumas das representações no imaginário coletivo brasileiro sobre a África e os africanos.

Apesar disso, ao refletir acerca das temáticas apresentadas pelas matérias e imagens veiculadas por *Veja*, percebemos uma clara concentração de olhares exatamente sobre algumas das representações da África e dos africanos mais recorrentes no imaginário coletivo brasileiro dos últimos anos. Os estereótipos e vinculações do continente às guerras, conflitos, massacres, tragédias, fomes ou as referências aos africanos como tribais ou selvagens e ao regime do apartheid, somaram a maioria de ambas as categorias analisadas – 60 % dos assuntos enfocados e 38% das imagens. Em contra partida, a revista também dedicou um espaço de alguma significância para noticiar a África por ângulos menos distorcidos. As reportagens e imagens ligadas às temáticas como *Arqueologia/História/Paleontropologia, Turismo, Natureza e Esportes*, entre outros, somaram 21 % das peças e 34% das imagens.

4.9 Em busca de uma síntese

Se pudéssemos construir um espelho conceitual, a África seria assim refletida pelo imaginário coletivo brasileiro dos últimos dois séculos.

- África = desconhecimento e mistério;
- África = raça negra, inferioridade;
- África = reinvenção dos padrões culturais africanos no país;
- África = padrões culturais afro-brasileiros;
- Africanos = “negros” e escravos;
- África = apartheid e pós-apartheid;
- África = corrupção, atraso econômico e desorganização;
- África = conflitos étnicos, guerras sanguinárias, massacres e genocídios;
- África = fome, miséria, doenças, epidemias e Aids;
- África = sociedades tribais, primitivas e tradicionais;
- África = natureza selvagem;
- África = espaço mítico de reinvenção identitária.

Para além dos silêncios, lacunas e reaproximações intentadas no campo das relações exteriores e comerciais mantidas ao longo do citado período, da rejeição da africanidade na construção da identidade nacional e da invenção de uma africanidade positiva, o continente também se transformou no símbolo do fracasso da humanidade, caracterizado por universos isolados, confusos, bárbaros e pelos flagelos. Não queremos afirmar com isso que, algumas das realidades descritas, não existam ou não tenham caracterizado certas regiões ou experiências

africanas. Mas resumir a África e a sua história a tais mecanismos explicativos é um perigoso equívoco intelectual e analítico²⁰³. A mesma crítica se aplica àqueles que se deparam com as estatísticas e os números de perdas humanas nas guerras, das vítimas de malária e dos contaminados pela Aids, eles também estão lá. Porém, essas realidades não revelam e nem sintetizam o que é a África ou sua história, muito menos o que são ou como deveriam ser os espaços de convívio coletivo ou centros urbanos africanos. Eles são, evidentemente, muito mais do que isso. Os graves problemas existem, e vão continuar existindo nos próximos anos, mas há, no passado e presente africanos, muito mais do que fome, guerra, doença e sujeira.

Por que então reduzir o outro a isso, enquanto olhamos para os mesmos problemas internos e achamos que são realidades passageiras ou de menor importância na construção de uma identidade positiva sobre nós mesmos. Neste caso é muito mais enriquecedor analisarmos essas leituras por uma outra dimensão: a do imaginário coletivo. Muito além de “constatar o óbvio”, o que alguns brasileiros e portugueses expressam ao se deparar com as dificuldades infra-estruturais e, às vezes, com a organização pelo continente, são os estereótipos e representações que elaboramos sobre a África.

Dessa forma, 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 e de fundamental importância. Apesar de encontrarmos leituras e interpretações equilibradas e positivas acerca dos africanos, na legislação escolar e em alguns dos livros utilizados no Brasil e em Portugal, a tendência majoritária é a de que o espaço da sala de aula contribua mais para a reprodução das pinturas e imagens dos africanos escravizados, brutalizados ou massacrados pela fome e conflitos, marcadas sempre pela ausência de uma crítica ou reflexão histórica mais pontual, do que para um olhar positivo sobre o continente e suas gentes. Se não mudarmos os textos explicativos acerca da História da África, tal tarefa se tornará praticamente impossível de ser bem sucedida.

Mesmo que encontremos um grande grupo de autores de livros didáticos de História que negligenciam a História do continente, elaborando e perpetuando uma série de representações negativas sobre os africanos, conseguimos um farto material de análise da forma como esses manuais interpretam ou abordam a História da África. De forma semelhante, ampliar, as pesquisas para os livros fabricados e escritos em África, pode ser um instrumento inverso de observação, ou seja, observar como a História da África é contada pelos próprios africanos. Não que o fato de ser escrito por um africano ou um afro-descendente faça com que o livro fique livre das influências das óticas européias ou ocidentais, mas é uma leitura efetuada por integrantes dos grupos que foram representados.

²⁰³ Acerca de algumas características gerais atribuídas à África nas últimas décadas ver os artigos de Pio Penna, Penna (2001); Carlos Lopes, Lopes (1995-1996) e Kabengele Munanga, Munanga (1993:102-111).

Por fim, o incômodo não está em se divulgar os problemas enfrentados pelos países africanos, mas sim de somente fazer referência à África a partir desses problemas. E é, de certa forma, essa a introdução à História da África que grande parte de nossos alunos, inclusive muitos africanos, experimentam. Dessa experiência diária, quase sempre, eles passam para outra, nas escolas: a do silêncio ou da manutenção dessas imagens. Fica evidente, portanto, que é preciso mudar a forma e tratar a África. De sua atual abordagem simplista e superficial nos manuais escolares e escolas para um exercício de desconstrução desse imaginário e para a elaboração de um conhecimento mais apropriado e abrangente acerca da história do continente. Vejamos, nos próximos capítulos, como a história africana aparece na legislação escolar, nos Cursos de formação de professores de História e nos manuais escolares nos espaços atlânticos eleitos pela investigação.

Capítulo 5

O ensino da história da África em perspectiva atlântica

A presença dos estudos africanos na legislação escolar, nos cursos de formação de professores e no ensino da História - os casos brasileiro e português

Nas trajetórias percorridas pelas representações elaboradas sobre a África e suas populações vimos que, apesar das leituras positivas e da existência de mecanismos alternativos nas formas de olhar o Outro, os maiores conjuntos de imagens circulantes se confundem com as pinturas compostas por pinceladas quase sempre depreciativas e contornadas pelos estereótipos. Podemos perceber também que, mesmo com as iniciativas de alguns pesquisadores e educadores, em apontar algumas trilhas bastante enriquecedoras de acesso aos estudos africanos, no Brasil e em Portugal, permanecem ainda lacunas e silêncios perturbadores a serem vencidos acerca da questão.

O presente capítulo objetiva prestar uma dupla contribuição ao tema. A primeira proposta será a de realizar uma espécie de mapeamento sobre o que está prescrito acerca do ensino da história africana. Ou seja, procuraremos analisar o lugar concedido à temática nas legislações brasileira e portuguesa que tratam da educação em nível fundamental e básico. A segunda iniciativa, pensada como tarefa complementar a esta, mas não menos importante, será a de observar, a partir de um levantamento panorâmico, a abordagem dos estudos africanos nos cursos que formam professores de História (Licenciaturas) e nos cursos de Pós-Graduação, em ambos os países.

Por fim, como último esforço, procuraremos contextualizar o papel concedido aos manuais escolares nos sistemas educacionais em enfoque e abrir um espaço para o diálogo formulado acerca do ensino da história africana por alguns atentos historiadores. Iniciaremos nossos apontamentos com os olhares direcionados à legislação educacional em vigor a partir dos anos 1990 nesses dois países, que é, com algumas modificações, a legislação vigente até o momento.

5.1 O que dizem os textos oficiais: nas trilhas do prescrito

5.1.1 O caso brasileiro: a LDB, os PCNs e a Lei 10.639/03

A escolha do recorte cronológico para a seleção dos manuais de História que serão analisados no próximo capítulo (1999-2005), em grande medida, vinculou-se às mudanças

propostas à educação brasileira, tanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996 (lei 9394/1996), como pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), também de 1996²⁰⁴.

Indo um pouco além, como apontamos no capítulo anterior, a presença dos estudos africanos nos Currículos e nos livros escolares brasileiros, até meados dos anos 1990, pode ser considerada insignificante. O continente aparecia sempre retratado de forma secundária, associado ao périplo marítimo dos séculos XV e XVI, ao tráfico de escravos, e aos processos históricos do Imperialismo, Colonialismo e das Independências na África. Porém, esse quadro passou a sofrer uma evidente modificação a partir da publicação dos PCNs da área de História, em 1998. Em um claro reflexo dessas mudanças podemos encontrar, a partir de 1999, livros didáticos de História, utilizados entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental, que incluíam em seus volumes pelo menos um (1) capítulo sobre a história africana, quase sempre vinculada ao período que se estende do século VII ao XVIII²⁰⁵. Antes de 1999 nossa pesquisa não localizou nenhuma coleção de livros didáticos com essa característica.

Talvez, como um potencializador desse processo - apesar de seus efeitos estarem ainda sob avaliação e os resultados obtidos precisarem de uma mensuração mais detalhada -, em janeiro de 2003, foi promulgada a Lei nº 10639, que, alterando o texto da LDB, tornou obrigatório o ensino da história africana nas escolas brasileiras (os PCNs apenas sugeriam os conteúdos). Seguiu-se a essa lei, já em 2004, a formulação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*²⁰⁶. Todos esses documentos sinalizavam para a importância ou para a obrigatoriedade da introdução do estudo da história africana nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Ensino Médio²⁰⁷.

Um outro instrumento que veio somar forças às medidas anteriores foi a criação, pelo Ministério da Educação (MEC), do Guia de Livros Didáticos²⁰⁸, em 1997. A partir de 1999, o Guia

²⁰⁴ A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental só ocorreu em 1998.

²⁰⁵ Ver os seguintes livros didáticos: Macedo e Oliveira (1999); Maranhão e Antunes (1999) e Schmidt (1999).

²⁰⁶ Documento formulado pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir).

²⁰⁷ De acordo com o pesquisador Sales Augusto dos Santos, a primeira lei municipal que explicitava a obrigatoriedade do ensino da história africana nas escolas foi a *Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte*, de 21 de março de 1990. No seu artigo 182, parágrafo VI ela indica “a inclusão de conteúdo programático sobre a história da África (...)”. Já a Constituição do Estado da Bahia sinaliza apenas para “a adequação dos programas de ensino (...) à realidade histórica afro-brasileira” (Santos, 2005:26-27). De acordo com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, membro do Conselho Nacional de Educação, a legislação precedente em relação a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira é mais extensa, apesar também de não apresentar, na esmagadora maioria dos casos, um espaço reservado ao estudo da história africana, propriamente dita, ver CNE/CP (2004: 1).

²⁰⁸ Instrumento oficial, vinculado Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), empregado pelo Ministério da Educação para a avaliação e aprovação dos manuais utilizados nas escolas públicas. O Guia de Livros Didáticos foi criado em 1997, mas até 1999 avaliou apenas livros da 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Somente naquele ano passou a avaliar também os livros de 5ª a 8ª série. Já o PNLD foi criado em 1985, com a intenção de adquirir e distribuir os livros didáticos para os estudantes matriculados nas escolas públicas de ensino fundamental (na época 1º grau). O procedimento de aquisição do material é realizado “por meio do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), autarquia federal

passou a avaliar os manuais utilizados nas quatro séries finais do Ensino Fundamental nas escolas públicas - comprados e distribuídos por meio do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE). Talvez, isso também tenha estimulado editoras e autores a modificar o produto entregue aos estudantes e professores, agora já sob a égide dos PCNs. Tal inquietação pode ser comprovada pela quantidade de coleções reprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) dos anos de 1999 e 2002 - 50,23% e 34,50%, respectivamente (fonte MEC/SEB²⁰⁹). Outro dado revelador, acerca da questão, aparece quando conhecemos os valores empenhados pelo MEC na compra de livros didáticos. Só para que tenhamos um breve panorama dos custos relacionados, basta lembrar que, entre os anos de 1995 e 2006, foram adquiridos 1.077.133.955 livros didáticos (de diversas editoras) com o gasto de R\$ 4.247.637.706,00 (aproximadamente U\$ 2.231.168.144). Por cada ano do PNLD, algumas editoras chegaram a receber mais de cem milhões de reais. No mais, também por ano, esses livros chegaram às mãos de cerca de 30 milhões de estudantes, em média (fonte FNDE²¹⁰).

Portanto, percebe-se facilmente, diante dos números apresentados, a importância concedida pelas editoras aos cuidados com a lei que, para além da óbvia necessidade jurídica de segui-la, demonstram um claro apelo financeiro. Ajustar os conteúdos e abordagens dos manuais escolares aos textos dos PCNs e aos currículos estaduais passou a ser uma questão que transcendia ao objetivo de fornecer materiais de qualidade pedagógica e de conteúdo adequado para as escolas, transformando-se também em um objeto de sobrevivência nesse lucrativo filão do mercado editorial. Novamente, como argumento para ilustrar nossos apontamentos, lembramos que, no caso dos livros didáticos de História, tiveram suas coleções aprovadas no PNLD de 1999, nada mais do que 13 editoras, já no PNLD de 2005, foram 15, muitas delas com mais de uma coleção por programa²¹¹.

Antes de abordarmos a presença da história africana na legislação escolar brasileira é preciso lembrar ainda que os PCNs, documento referencial acerca da indicação dos conteúdos que deveriam ser ministrados nas salas de aula, foram construídos para estabelecer apenas as balizas gerais das “competências, habilidades e conteúdos”, relacionados à educação brasileira, e que sobre alguns de seus conceitos estruturais foram elaboradas pertinentes e pontuais críticas.

vinculada ao MEC (Ministério da Educação) e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados ao ensino fundamental” (Cassiano, 2004: 35).

²⁰⁹ Acerca dos dados, acessar os sites do MEC, da Secretaria de Educação Básica e do FNDE, com os seguintes endereços: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=378> e http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro_didatico/livro_didatico.html#dados (acessados em 07.06.2007).

²¹⁰ Para consultar as informações, acessar o site do FNDE, no seguinte endereço: http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro_didatico/livro_didatico.html#dados (acessos em 07.06.2007).

²¹¹ Para uma reflexão mais detalhada e apontamentos mais sistematizados acerca do tema ver os trabalhos de Célia Cassiano, Cassiano (2004), e Sônia Miranda e Tânia de Luca, Miranda e Luca (2004). Para uma crítica mais pontual sobre os PCNs ver Lopes (2002).

Segundo determinação da própria LDB, os Parâmetros Curriculares ficariam caracterizados por um perfil mais sugestivo do que indicativo do que deveria materializar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Sua estrutura principal, dividida em áreas de conhecimento e nos chamados temas transversais, procura estabelecer um grande conjunto de assuntos a ser trabalhados nos vários níveis e ciclos da educação²¹². O estabelecimento pontual dos conteúdos tratados por cada série ficou a cargo dos Currículos Estaduais e Municipais.

Os Parâmetros Curriculares nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula (Secretaria de Educação Fundamental, 1998 a: 9).

Da mesma forma, outro elemento que se destaca é a indicação explícita de que o documento se propõe a servir como um amplo referencial de abordagens, e não como um instrumento coercitivo/impositivo/excludente dos conteúdos a serem tratados. Mesmo assim, por ser o elemento de origem e de referência para os outros documentos oficiais correlatos sua importância não deve ser colocada em segundo plano.

Algumas possibilidades de conteúdo exemplificadas abaixo não esgotam todas as alternativas de estudos históricos que os subtemas podem sugerir. O professor não deve ter a preocupação de estudar todos os exemplos apresentados. A idéia é que se problematize a realidade atual e se identifique um ou mais problemas para estudo em dimensões históricas em espaços próximos e mais distantes (SEF, 1998: 57).

Um dos objetivos principais do Ensino Fundamental sinaliza para a necessidade de que estudantes e professores devam reconhecer e valorizar a “pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro”, e, ao mesmo tempo, conhecer também os “aspectos socioculturais de outros povos (...) posicionando-se contra qualquer discriminação” (Secretaria de Educação Fundamental, 1998 a: 55). Neste caso, a própria LDB, já determinava que a abordagem da história do Brasil nas escolas deveria “levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro,” entendidas nos termos empregados pela lei como as “matrizes indígena, africana e européia”²¹³ (LDB, 1996: art. 25 § 4º). Esses elementos foram sintetizados em um dos pressupostos centrais para o ensino da História defendidos pelos PCNs.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de História (...) destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na

²¹² No caso específico do nosso objeto, estamos tratando dos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, correspondentes às 5ª e 6ª séries e às 7ª e 8ª séries, respectivamente.

²¹³ Como é de conhecimento geral, a LDB, no que diz respeito ao ensino da história africana foi alterada pela Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Logo a seguir nos debruçaremos sobre o texto da lei e suas diretrizes, posteriormente formuladas.

reconstrução das sociedades, propondo estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações (Secretaria de Educação Fundamental, 1998 a: 60).

Tal perspectiva parece ser contemplada também pelas indicações de que o estudo sobre as relações estabelecidas entre sociedades e grupos – localizados em dimensões temporais e espaciais sincrônicas ou diacrônicas – devem ser caracterizadas pelo respeito e reconhecimento das “semelhanças e diferenças, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais” (SEF, 1998: 43). Talvez envolvendo esta iniciativa esteja um outro princípio: o do entendimento sobre a alteridade.

A percepção da alteridade está relacionada à distinção, de modo consciente, das diferenças, das lutas e dos conflitos internos aos grupos sociais ou presentes entre aqueles que vivem ou viveram em outro local, tempo ou sociedade. E está relacionada à construção de uma sensibilidade ou à consolidação de uma vontade de acolher a produção interna das diferenças e de moldar valores de respeito por elas (idem, ibidem: 35-36).

Em relação aos conteúdos selecionados pelos Parâmetros Curriculares para serem tratados nas escolas, pode-se perceber um evidente auto-reflexo do próprio espírito pedagógico que alimentou sua construção. Neste caso, vamos encontrar para os terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental uma organização de assuntos a partir da seguinte estrutura:

Os conteúdos estão articulados, igualmente, com os temas transversais, privilegiando: as diferenças culturais, étnicas, etárias, religiosas, de costume, gênero e poder econômico, na perspectiva do fortalecimento de laços de identidade e reflexão crítica sobre as conseqüências históricas das atitudes de discriminação e segregação; (idem: 48).

Portanto, para além desses elementos, não subtraindo a propriedade das reflexões acerca das lacunas deixadas e não nos afastando deles, nos concentremos nas leituras acerca da África, propostas pelos textos legais, já que o ensino da história africana aparece, mesmo que implicitamente, justificados por esses aspectos.

5.1.2 A LDB e os PCNs

Apesar de se encontrarem cadenciados por um discurso defensor da flexibilidade em relação aos objetos a serem estudados e sinalizarem para a inclusão equilibrada²¹⁴ dos recortes

²¹⁴ De acordo com os PCNs, “(...) devem ser selecionados conteúdos da História brasileira, da História da América, da Europa, da África e do Oriente e articulados em uma organização que permita ao aluno questionar, aprofundar, confrontar e refletir sobre as amplitudes históricas da realidade atual, como são

associados ao tratamento das histórias do Brasil, Europa, América e África, os PCNs, em vários trechos, ficam caracterizados por indicações de abordagens superficiais, pouco específicas e insuficientes sobre as temáticas e objetos que poderiam envolver o estudo da história africana. Apenas identificamos referenciais mais assertivos sobre assuntos possivelmente vinculados ao ensino fundamental, no tópico destinado ao entendimento sobre o tema da “Pluralidade Cultural”. Neste caso, não podemos deixar de notar o acerto do documento em apontar para possíveis recortes da história das sociedades africanas e para o cuidado em desvincular sua abordagem do estudo da história da escravidão e do tráfico.

O estudo histórico do continente africano compreende enorme complexidade de temas do período pré-colonial, como arqueologia; grupos humanos; civilizações antigas do Sudão, do sul e do norte da África; o Egito como processo de civilização africana a partir das migrações internas. Essa complexidade milenar é de extrema relevância como fator de informação e de formação voltada para a valorização dos descendentes daqueles povos. Significa resgatar a história mais ampla, na qual os processos de mercantilização da escravidão foram um momento que não pode ser amplificado a ponto que se perca a rica construção histórica da África. O conhecimento desse processo pode significar o dimensionamento correto do absurdo, do ponto de vista ético, da escravidão, de sua mercantilização e das repercussões que os povos africanos enfrentam por isso (SEF, 1998 b: 130-131).

No entanto, nesse mesmo tópico do documento, seus redatores evidenciam a grande dificuldade em definir, nominalmente, os possíveis conjuntos civilizatórios ou as sociedades africanas a serem abordados ou diretamente vinculados à história do Brasil, já que para o texto oficial os povos assim definidos seriam denominados de “daomeanos, iorubás, gegês, kêtus, bantos, congolezes, angolanos e moçambicanos” (SEF, 1998 b: 125). A confusão não é apenas de identificação dessas sociedades, mas também da sua própria distribuição temporal-contextual.

Fora esse enfoque, não iremos encontrar nas outras partes dos PCNs, inclusive na dedicada exclusivamente à História, nenhum recorte caracterizado por maior especificidade. Por exemplo, ao que se refere o estudo da História para o 3º ciclo do ensino fundamental, ou seja, as 5ª e 6ª séries, os conteúdos, organizados a partir de um eixo temático central, “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”, e dos subtemas, “As relações sociais e a natureza” e “As relações de trabalho”, correspondentes a uma temporalidade que se estende da origem da humanidade ao século XVI e XVII, pouca atenção dedica-se ao continente africano (SEF, 1998: 55). Encontramos aí algumas passagens, nas quais, a história da África é lembrada apenas de forma superficial e pouco consistente.

construídos os processos dinâmicos e contraditórios das relações entre as culturas e os povos (SEF, 1998: 55).

Uma primeira indicação objetiva de conteúdos ligados à história africana aparece associada à questão das origens da humanidade e das primeiras civilizações humanas, assuntos quase sempre, mesmo que não de forma obrigatória, tratados na 5ª série.

A origem do homem na África, povos coletores e caçadores, os rios e a revolução agrícola na África e no Oriente, criação de animais; alimentação, seu armazenamento e comercialização (...) (idem, *ibidem*: 59).

Se no texto destinado a “Pluralidade Cultural” encontramos algumas referências sobre as temáticas ou alguns recortes envolvendo o estudo da história da África, nesta parte dos PCNs observamos um movimento contrário, ou seja, a total ausência de sugestões sobre quais civilizações, os autores dos livros escolares, professores e alunos deveriam eleger para estudo – iniciativa, por exemplo, que ocorre no caso das sociedades indígenas americanas. Da mesma forma não são encontradas indicações acerca dos elementos conceituais que deveriam conduzir a abordagem do assunto. Como vimos no Capítulo 2, a questão da anterioridade das civilizações africanas foi um dos grandes celeumas levantados por parte da historiografia africana. Sabemos que tal detalhismo de enfoque não poderia ser contemplado em um texto como este, mas as referências a alguns conjuntos civilizatórios africanos poderia ser um bom encaminhamento a seguir²¹⁵.

Na seqüência dos conteúdos elencados para o terceiro ciclo do Ensino fundamental, os PCNs dão um salto das primeiras civilizações para o processo de Expansão Marítima Européia dos séculos XV e XVI, ponto, no qual, ocorre novamente, a inserção da África como um tema secundário.

(...) Expansão marítima e comercial européia e oriental; exploração e comercialização das riquezas naturais da África; desenvolvimento da agricultura e a tecnologia agrícola (idem).

Encerrando esse primeiro eixo temático, os Parâmetros Curriculares sugerem um importante recorte acerca de assuntos relacionados ao campo da percepção artística e da história cultural, ao indicar a necessidade de se estudar “(...) a natureza, o corpo, a sexualidade e os adornos dos povos africanos e europeus (...) e a natureza nas manifestações artísticas africanas e européias”. Apesar de ignorar um importante aspecto ligado ao imaginário africano do início da era moderna, ou então, relacionado às representações européias elaboradas sobre os africanos no decorrer do medievo europeu, ao sinalizar para a abordagem da “natureza no imaginário europeu medieval e renascentista”, o texto aponta um fértil objeto a ser tratado nas salas de aula, mesmo sem perceber tal possibilidade (idem: 59).

²¹⁵ Veremos a seguir que essa iniciativa se concretiza apenas no parecer do Conselho Nacional de Educação que procura normatizar a lei 10639/03.

Identificamos também uma clara contradição ou ambigüidade na indicação dos conteúdos a serem tratados no ensino da História. No campo do discurso ou da teoria, o documento defende uma abordagem sem preferências de uma temática sobre outra, sendo apenas recomendado que “os conteúdos da História do Brasil, da América e do mundo” sejam “agrupados separadamente”, com o intuito “de permitir a especificação de acontecimentos históricos pertinentes” (idem: 57). Sendo assim, o documento deixa explícito que isso não deve ocasionar nenhum tipo de seleção hierárquica ou diacronia nos estudos das diferentes sociedades humanas. A intenção principal dessa proposta, no entanto, acabou ficando de lado ao longo do documento.

[Os conteúdos] aparecem em uma seqüência que pretende expor a importância que as Histórias brasileira, americana, européia e africana possuem para a compreensão das dimensões históricas da realidade social dos alunos (idem).

No entanto, e apesar das idéias apresentadas, percebemos uma clara concentração dos temas voltados para o estudo da história do Brasil, da Europa e da América, ficando a África e o Oriente em um plano secundário, e muitas vezes vinculadas a antigas abordagens. É o caso, por exemplo, do subtema, “as relações de trabalho”. No entanto, a ênfase dos Parâmetros volta a recair sobre um antigo enfoque concedido aos africanos na história do Brasil: a escravidão. Parece-nos certo a necessidade de dar vazão ao grande número de estudos inovadores tutelados pela história social da escravidão no Brasil nas últimas três décadas, mas a história da escravidão não se confunde com a História da África, e isso precisava ficar, de alguma forma, explícito no texto.

(...) tráfico de escravos e mercantilismo; escravidão africana na agricultura de exportação, na mineração, produção de alimentos e nos espaços urbanos; lutas e resistências de escravos africanos e o processo de emancipação; trabalho livre no campo e na cidade após a abolição (...); comerciantes e mercadores de escravos; escravidão indígena e africana na América colonial (...) (idem: 60-1).

Porém, a história dos ofícios e das práticas de trabalho nas sociedades africanas não passa de todo despercebida, sendo que o destaque acaba por se estender das sociedades caçadoras e coletoras às atividades agrícolas, artesanais, sacerdotais, militares, administrativas, mercantis, realizadas ao longo das várias temporalidades. No entanto, ao abordar o universo do trabalho no continente em um extenso recorte temporal, parece-nos que os autores negligenciam os diversos contextos e suas especificidades. Já acerca do enfoque das atividades profissionais contemporâneas a única referência feita é a do turismo.

(...) caçadores e coletores na África e na Europa em diferentes épocas; agricultores, sacerdotes, guerreiros e escribas na África e no Oriente; artífices, comerciantes e

navegadores na África e no Oriente; escravidão antiga na África, no Oriente e na Europa; (...) agricultura, comércio, indústria, artesanato e serviços urbanos na África e Ásia; (...) natureza e economia do turismo na África (idem: 60).

O texto oficial também chama a atenção acerca das diferentes formas de escravidão praticadas, inclusive naquele continente, ao indicar a necessidade de "(...) caracterizar e analisar diferentes tipos de escravidão, servidão e trabalho livre", o que permite que estudantes e docentes construam outras imagens dos africanos, contrárias àquelas figuras que os confundem com os escravos nas Américas (idem: 62).

Já para o quarto ciclo do Ensino Fundamental, 7ª e 8ª séries, o eixo temático proposto foi o da "História das representações e das relações de poder", que também se subdivide em dois subtemas, "Nações, povos, lutas, guerras e revoluções", e, "Cidadania e cultura no mundo contemporâneo" (idem: 67). Neste caso, o recorte cronológico estende-se do século XVII ao dias atuais, com algumas nuances temáticas que levam as abordagens a algumas incursões pelo mundo moderno e contemporâneo, ocidental e oriental. Assim como no resto dos PCNs, os autores do texto oficial alertam que os conteúdos apresentados servem "apenas como sugestões de possibilidades, que não devem ser trabalhados na sua integridade" (idem: 68).

As primeiras referências à história africana aparecem no tópico os "Processos de constituição dos Estados Nacionais, confrontos, lutas, guerras e revoluções na Europa, na África e no Oriente", vinculados ao subtema "Nações, povos, lutas, guerras e revoluções". De forma muito semelhante ao terceiro ciclo, onde as inconsistências e imprecisões em relação à África são muito significativas, quando comparadas à atenção ou indicações de estudos para os outros conjuntos civilizatórios e continentes, os conteúdos sugeridos para o quarto ciclo revelam também inquietantes esquecimentos acerca da abordagem da história dos africanos.

Enquanto o continente é apresentado apenas a partir das experiências históricas das chamadas "culturas tradicionais dos povos africanos", outros conjuntos civilizatórios têm suas contribuições localizadas em um recorte temático-cronológico muito mais amplo. É o caso, por exemplo, da temática enfocando alguns impérios da humanidade como o "Império Persa, Império Macedônio, Império Romano" ou ainda as "cidades-estado gregas, a República Romana e a descentralização política na Idade Média" (idem: 71). Podemos encontrar para esses modelos, elementos similares ou convergentes na trajetória histórica das sociedades africanas, mas nenhum deles é citado. Não citá-los é um dado que revela o olhar dirigido lançados sobre elas. Segundo a lógica indicada pelos PCNs, mesmo que o texto não explicita essa perspectiva, a África deve ser estudada a partir de suas sociedades tradicionais²¹⁶ e não por suas formações estatais e civilizações. Outra abordagem sugerida é a que envolve seus espectros contemporâneos, assim selecionados:

²¹⁶ A mesma ênfase é concedida ao estudo do mundo islâmico e das sociedades orientais. Ver, Secretaria de Educação Fundamental (1998: 71-72).

(...) colonialismo e imperialismo na África, descolonização das nações africanas, Estados Nacionais africanos, experiências socialistas na África (Angola, Moçambique etc.); apartheid e África do Sul, fome e guerras civis na África, guerras entre as nações africanas, povos, culturas e nações africanas hoje; (idem: 71).

São temas, de fato, de extrema relevância. Mas é explícito que as indicações acima transcritas sinalizam para uma trilha envolvida pelas sombras da supervalorização dos temas ligados apenas aos problemas vivenciados pelo continente nos últimos anos, excluindo é claro a abordagem de assuntos clássicos como o colonialismo, o imperialismo e as independências africanas. Neste caso, o estudo das “culturas e nações africanas” se perde em um formato abstrato e disperso. Por exemplo, no subtema, “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”, a única referência feita à África ocorre em relação aos movimentos migratórios dos africanos para a União Européia. Fica de fora uma quantidade significativa de possíveis abordagens positivas acerca das múltiplas realidades atuais relacionadas à história africana, como no campo da produção artística, do pensamento filosófico, da produção nas mais diversas áreas do conhecimento, na música, nas estéticas, entre outros possíveis tópicos (idem: 68).

Um outro aspecto relevante da questão é de ordem estrutural/conceitual dos Parâmetros. Parece-nos certo que a justificativa para o estudo da história africana não se encontra no reconhecimento da autonomia e relevância histórica associadas ao continente pela historiografia produzida nas últimas décadas. O tema encontra-se vinculado a um dos aspectos que mais debates geraram sobre o documental oficial: o tratamento da chamada diversidade social e cultural brasileiras. Na realidade, na tentativa de refutar as influências das teses da “democracia racial”²¹⁷ na escola, os elaboradores do texto se concentraram em uma outra perspectiva para a explicação da formação da sociedade nacional: a pluralidade e a diversidade, e não mais a miscigenação enfatizada anteriormente. De acordo com a historiadora Rebeca Gontijo:

A posição dos PCNs, portanto é bastante clara no que diz respeito a reconhecer e valorizar os grupos minoritários que compõem o Brasil, recuperando suas contribuições e especificidades (“reconhecer” e “valorizar” as diferenças são palavras de ordem), posicionando-se contra a diluição da cultura – favorecida pelas idéias de miscigenação e pelo “mito da democracia racial” – e, ao mesmo tempo, afirmando a diversidade como “traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente (...)” (Gontijo, 2003: 65).

²¹⁷ De acordo com os PCNs pode ser entendida a partir do seguinte trecho: “Legitimando o discurso da democracia racial, o ensino de História representava o africano como pacífico diante do trabalho escravo e como elemento peculiar para a formação de uma cultura brasileira; estudava os povos indígenas de modo simplificado, na visão romântica do bom selvagem, sem diferenças entre as culturas desses povos, mencionando a escravização apenas antes da chegada dos africanos e não informando acerca de suas resistências à dominação européia. E projetava os portugueses como aqueles que descobriram e ocuparam um território vazio, silenciando sobre as ações de extermínio dos povos que aqui viviam” (Secretaria de Educação Fundamental, 1998: 22-23).

Não iremos entrar no mérito da polêmica, mas para alguns historiadores que se debruçaram acerca da questão, a nova perspectiva seria de alguma forma tributária das teorias do multiculturalismo²¹⁸, modelo que também seria inadequado para o entendimento das relações que teriam alicerçado a formação da sociedade brasileira. Enfim, talvez conduzidos pela preocupação de atentar para as especificidades regionais²¹⁹, talvez referenciados por um olhar teórico um pouco míope, o que importa saber é que os autores do documento encaparam grande parte das indicações apresentadas ao longo dos PCNs pela idéia de trabalhar a temática da “pluralidade cultural” brasileira (Secretaria de Ensino Fundamental, 1998 b: 125). Se tal iniciativa buscava o reconhecimento de suas componentes históricas, ou explicava-se pela preocupação de formar uma sociedade menos desigual e preconceituosa é um tema árido demais para adentrarmos.

5.1.3 A Lei 10639/03

Esse quadro, marcado por um recorte superficial ou pouco indicativo sobre os conteúdos associados aos estudos africanos, tendeu a sofrer uma clara confrontação com a promulgação da Lei Federal 10639, de 9 de janeiro de 2003 (que alterou a lei 9394/1996), e com o posterior parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 03-2004, de 10.03.2004), transformado na resolução 1, de 17 de junho de 2004. Esses documentos, frutos de uma série de inquietações e ações originadas dos movimentos negros organizados, dos interesses e apontamentos de pesquisadores e intelectuais, da análise de técnicos em educação e do comprometimento de alguns parlamentares, traçaram linhas mais claras, porém não menos insuficientes, sobre a questão. Apesar de apontarem de forma mais substanciada para possíveis temas e objetos a serem tratados nas salas de aula, e, conseqüente, nos manuais escolares, os textos citados dedicam pouca atenção à África, concentrando suas propostas nas questões relacionadas aos estudos da história e cultura afro-brasileiras.

A redação da Lei 10639/03 é sintética e direta - como de fato deveria ser - em relação as suas determinações, ficando a tarefa de especificar ou regulamentar a temática a cargo de outras instâncias, como o Conselho Nacional de Educação. No parágrafo primeiro do artigo 26-A, ela determina o seguinte:

²¹⁸ Ver Abreu e Soihet (2003). Sobre uma reflexão mais apurada acerca dos debates e impactos das teses do Multiculturalismo ver Souza (1997).

²¹⁹ O artigo 26 da LDB já determinava essa perspectiva de abordagem estrutural para os “currículos”: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (LDB, 1996: art. 26).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Lei 10639/03).

Transcorridos mais de um ano da promulgação da lei, em março de 2004²²⁰, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, órgão ligado ao Ministério da Educação, aprovou o parecer elaborado pela conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva²²¹ acerca das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, transformado em Resolução em junho desse mesmo ano. Posteriormente, em outubro de 2004, uma publicação conjunta entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), acabou por normatizar e divulgar os elementos de regulamentação e aplicação da lei 10639/03 (MEC/SEPPPIR, 2004). Vejamos o tratamento concedido à história africana nesse documento.

Um primeiro aspecto a destacar refere-se a um importante alerta realizado pelas *Determinações* das Diretrizes, no que nos pareceu ser um diálogo direto com as visões elaboradas por alguns intelectuais e teóricos africanos e afro-descendentes, associados ao movimento que o historiador guineense Carlos Lopes denominou como *Corrente da Superioridade Africana*, e que foi por nós visitada ao longo do segundo capítulo desse texto (Lopes, 1995: 21-29). Grande parte das leituras daqueles intelectuais, como havíamos afirmado anteriormente, defendia a inversão do foco histórico de matriz eurocêntrica, para um foco conduzido por uma matriz afrocêntrica. Os redatores do documento, parecendo conhecer as críticas e especificidades desse postulado teórico, alertam para os cuidados e os caminhos que as diretrizes curriculares deveriam seguir nas escolas.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (MEC; SEPPPIR, 2004: 17).

Dessa forma, como explícita a resolução, o “conhecimento e a valorização da história dos povos africanos” deveriam ocorrer em todos os níveis e modalidades do ensino brasileiro “como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais” (Idem, *ibidem*: 18 e 21). Outro importante elemento a destacar refere-se a um aspecto até então inédito nos documentos analisados: a descrição pontual de objetos e temas que deveriam ser tratados na abordagem da história africana nas salas de aulas brasileiras. No caso específico da disciplina História, os autores apontam uma extensa lista de assuntos e

²²⁰ A lei foi sancionada pelo Governo Federal apenas no mês de março de 2003.

²²¹ Doutora em Educação e professora titular da Universidade Federal de São Carlos.

recortes que passam por temáticas como a tradição oral e a ancestralidade, e recobrem uma larga seleção temporal e societária, se estendendo do Egito e da Núbia antigas até a África dos dias contemporâneos. Outra ênfase encontrada nas indicações de conteúdos é a tentativa de quebrar as tendências em ler as sociedades africanas apenas pelas faces negativas do continente ou pelo grande conjunto de estereótipos que recaem sobre elas.

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

Apesar de essa iniciativa possuir ingredientes elogiáveis, percebe-se também uma clara tendência em vincular o estudo da história africana ao estudo da história dos afro-descendentes. Os três tópicos que antecedem ao último, acima apontado, revelam tal perspectiva. A princípio não somos contra esse tipo de aproximação relacional, mas defendemos a idéia que eles deveriam aparecer em um outro tópico, referente, por exemplo, à história Atlântica ou a história da Diáspora, cabendo o estudo da história da África, uma abordagem acerca da trajetória histórica do continente, em seu próprio eixo espaço-temporal. É claro que esse recorte também incluiria às múltiplas relações mantidas com outros conjuntos civilizatórios ou sociedades, mas sempre com o foco principal na África. Além disso, por mais extensa que seja a lista, nos parece óbvio que seria impossível tratar todos os temas ou sugestões de abordagens sobre a história africana. Talvez, nesse caso, os autores pudessem ter optado por sugerir recortes temáticos, temporais e espaciais mais abrangentes, citando especificamente algumas referências apenas como exemplos possíveis. Talvez eles tenham tentado fazer isso, mas se fizeram, a opção não ficou muito clara. Dessa forma, o leque de assuntos seria muito maior²²².

Já os conteúdos voltados para o estudo da cultura africana recebem um tópico próprio para sua abordagem - como se história e cultura fossem forças antagônicas e não relacionáveis em um mesmo título. Na realidade são assuntos indissociáveis, seja pela sua clara perspectiva

²²² Acerca do assunto, ver a interessante proposta realizada pelo etnólogo e historiador Carlos Moore Wedderburn, (Wedderburn, 2005).

temporal ou pela sua natureza temática. Neste caso, parece-nos que as indicações de assuntos se caracterizam pela tendência de deixar escapar o foco do continente africano para colocá-lo sobre os afro-descendentes. Apesar disso devemos reconhecer que essas indicações representam um importante avanço para uma adequada abordagem escolar da história africana.

O ensino de Cultura Africana abrangerá: – as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; – as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade (idem: 22).

Para além das referências aos conteúdos a serem apresentados aos alunos, as Diretrizes sinalizam ainda para a necessidade de inclusão, nos cursos de formação de professores e profissionais da educação, de “materiais e de textos didáticos, na perspectiva (...)” de estimular o “ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos” (idem: 23). A mesma indicação é feita a outros cursos superiores no país, mesmo que não relacionados à formação de docentes ou ligados às áreas das Ciências Humanas, demonstrando a preocupação em ampliar, ao máximo, a abordagem da questão pelos bancos escolares e universitários brasileiros.

Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade (idem: 24).

E, por fim, uma última e importante passagem das diretrizes deve ser citada, justamente por versar sobre um aspecto central de nosso trabalho: os materiais didáticos. Atentos a relevância que os livros didáticos recebem em nossas escolas, os autores do documento também alertam para a necessidade de elaboração de textos escolares que atendam os elementos apresentados pelo novo texto da LDB.

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, (...) sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (idem: 25).

Encontramos, dessa forma, um quadro que aponta para um panorama de mudanças no Brasil. Ao mesmo tempo em que a legislação específica sobre a inclusão da história da África nas escolas brasileiras deva ser considerada um avanço no campo da prescrição, ela sinaliza para a evidente constatação de que até o final dos anos 1990, com raríssimas exceções, o continente africano se encontrava a uma distância oceânica dos estudantes brasileiros. Ao mesmo tempo, presenciamos nos últimos três ou quatro anos, muitas iniciativas nesse sentido, envolvendo palestras e aplicações de *workshops*, apresentados em todo o país, e no geral envolvendo projetos financiados por órgãos públicos. Também, não esqueçamos que, entre a prescrição legal e a vivência no campo do real, a trajetória a ser percorrida é longa e cheia de obstáculos.

5.1.4 O caso português: a Lei de Bases do Sistema Educativo e os Programas de História

Como havíamos adiantado ao longo do Capítulo 3, o espaço concedido à abordagem da história africana nos currículos portugueses foi, ao longo do século XX, bastante restrito (Caldeira, 1995: 546, Proença, 2001: 41-52 e Torgal, 2001: 23-40). Os estudos escolares tutelados pela ideologia colonial das décadas de 1890 a 1930, pelo nacionalismo do Estado Novo, de 1930 a 1950, as leituras acerca do pertencimento dos territórios africanos ao mundo português, no período que se alonga do pós-Segunda Guerra até as independências em África dos anos 1970, não resultaram em uma aproximação dos conhecimentos divulgados no sistema educacional lusitano com as realidades e características das sociedades africanas correspondentes às regiões ocupadas por Portugal (ver Paulo, 2000 e Torgal, 1996). As mudanças visualizadas nas reformas curriculares do pós-1974, tanto pelo afastamento de Portugal de África, como pela flexibilização ideológica que, no caso da história, se refletiu pela aproximação das perspectivas teóricas adotadas pela historiografia portuguesa, do materialismo dialético e da História Nova, não resgataram o continente africano de seu papel secundário perante a história europeia (Henriques, 2001: 93-128; Caldeira, 2001: 133-144 e Mendes, 2001: 145-150).

Servindo apenas como pano de fundo para os feitos lusos, as regiões correspondentes hoje a Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Cabo-Verde, não recebiam dos manuais escolares ou dos professores nenhum papel de destaque, sendo encaradas apenas como extensões ultramarinas do Portugal continental, ou ainda, percebidas como espaços ocupados por colonos que iam à África ajudar na missão civilizatória que competia aos europeus naquela parte do mundo, ou trabalhar para o crescimento econômico da pátria (Caldeira, 1955: 545-543). Parece redundante lembrar que o tema principal dos capítulos que concediam algum tratamento ao continente era a presença portuguesa e não as características e trajetórias das sociedades africanas. Os anos 1980, 1990 e o início da década de 2000 parecem não ter presenciado nenhuma transformação significativa nesse quadro. Pelos menos é o que indicam as leituras da legislação

escolar em vigor neste período em Portugal e dos Programas escolares para a área de História.

Dessa forma, e assim como no Brasil, pelo menos até alguns anos atrás, os estudos africanos dificilmente aparecem como tema relevante a ser trabalhado nas salas de aula portuguesas. Pelo menos, nenhum documento educacional lusitano elaborado nos últimos dez ou quinze anos aponta para a necessidade obrigatória do estudo da questão, ficando reservado a ela um olhar limitado e dependente dos autores de manuais e das intenções dos professores quando o assunto tratado é a diversidade cultural e o respeito ao Outro. Vejamos, então, o lugar concedido ao continente africano na legislação portuguesa. Para isso elegemos dois conjuntos de textos legais para observação: a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), lei nº 46/86, de 14 de outubro de 1986, modificada pelas leis nº 115/97, de 19 de setembro de 1997, e, nº 49/2005, de 30 de agosto de 2005; e os Currículos Nacionais do Ensino Básico, juntamente com o Programa de História (3º Ciclo), com uma primeira versão de 1991.

5.1.5 A Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE

Um dos princípios mais marcantes que regem o sistema educacional português, espelhado em todos os documentos por nós analisados, é a preocupação em formar indivíduos que respeitem a diversidade e saibam construir um convívio positivo e harmonioso com os “outros”. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo:

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (LBSE, 1986: 1).

Como esse Outro não é alvo de definição direta pela legislação vigente – os Outros portugueses? As Outras crianças? Os Outros estrangeiros? – partimos da perspectiva que o seu caráter abstrato e abrangente acaba por englobar um conjunto composto por diferentes identidades, culturas e histórias, em tempos e espaços também diferentes. Nessa classificação, portanto, entrariam portugueses, brasileiros, cabo-verdianos, angolanos, guineenses, ucranianos, que morassem em Portugal dos dias atuais, que vivessem em seus próprios países, ou que fossem membros dessas sociedades em outras temporalidades²²³.

²²³ No Currículo Nacional do Ensino Básico, na parte referente aos conteúdos do 1º ciclo na área de História, o “outro” é referido como o oposto do indivíduo, mas confundido como integrante de sua comunidade. Ao mesmo tempo, o texto cita a necessidade de se conhecer as “outras culturas da sua comunidade”, o que abre um evidente espaço para os contatos inter-culturais apresentados em uma região (Ministério da Educação, 2001: 96).

Já no quadro de competências a serem desenvolvidas no âmbito do Ensino da História para o 3º Ciclo, apresentado no Currículo Nacional do Ensino Básico, evidencia-se a preocupação em formar um estudante que “manifeste respeito por outros povos e culturas” (Ministério da Educação, 2001: 90). Da mesma forma, no Programa de História para o 7º, 8º e 9º anos, pode-se encontrar uma expectativa muito parecida, quando a tarefa esperada é a de que o aprendiz deva “empenhar-se na defesa dos direitos humanos, manifestando atitudes de solidariedade em relação a outros indivíduos, povos e culturas” (Ministério da Educação, 1999: 13-14; 39-40; 61-62).

Diferentemente do que ocorre no Brasil, país em que os currículos escolares recebem apenas um anteparo de sugestões acerca dos conteúdos a serem adotados a partir dos Parâmetros Curriculares, em Portugal, vigora uma perspectiva mais centralizadora da confecção dos programas das disciplinas, ainda que a dimensão das especificidades regionais não seja de todo desprestigiada.

Os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo de existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais (LBSE, 1986: 19).

Dessa forma, a determinação do que deve ser estudado já aparece explícita nos próprios Programas das disciplinas. A importância do documento é ainda maior devido à sistematização da legislação portuguesa em relação aos manuais escolares. De acordo com o Decreto-Lei nº 369/90, de 26 de novembro de 1990, a confecção, avaliação e adoção dos manuais escolares utilizados nas escolas públicas e privadas devem levar em consideração a relação entre os conteúdos dos livros e o que está prescrito nos Programas.

O presente diploma estabelece o sistema de adopção e o período de vigência dos manuais escolares correspondentes aos programas de cada uma das disciplinas e áreas disciplinares dos ensinos básico e secundário. (...) Os critérios de selecção (...) são publicados conjuntamente com os programas relativos às disciplinas (Decreto-Lei nº 369/90, 1990: 1 e 3).

Mais do que isso, a aproximação entre manuais e programas escolares se encontra na própria definição de *manual escolar* presente na lei que determina sua relação obrigatória como instrumento auxiliar em sala de aula.

(...) a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada (Idem, ibidem: 3, grifo nosso).

Assim sendo, editoras²²⁴, autores e professores devem empregar como critério de confecção e seleção de um livro escolar não apenas sua percepção de afinidade teórico-científica com o tratamento concedido aos conteúdos, mas também sua adequação ao texto legal. Outro dado interessante é o que versa acerca da relação financeira entre o governo e as editoras. Primeiro, pelo fato de não existir em Portugal um programa das dimensões que o PNLD ganhou no Brasil, nem a gratuidade dos livros usados em um determinado segmento da educação. Ou seja, o Estado português não distribuía os manuais escolares utilizados nas escolas públicas de ensino gratuito e obrigatório, referentes aos nove (9) anos do Ensino Básico²²⁵, existindo, no entanto, um sistema de auxílio com os gastos para obtenção do material didático adquirido por famílias consideradas carentes (ver LBSE, 1986: 4).

Independente disso, esses manuais, deveriam passar, de acordo com a legislação vigente até 2005, por um processo de análise oficial por parte do Ministério da Educação e da Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário, a quem cabia a tarefa de constituir uma Comissão Científico-Pedagógica para avaliar a qualidade dos livros após a adoção desses pelas escolas. No entanto, na maior parte das vezes essas Comissões não funcionaram, ou tiveram alcance limitado²²⁶. Outro detalhe importante centra-se no fato de que os manuais também estavam submetidos a algum tipo de sistema de preços, determinando, não seu valor final, mas a escolha dos setores e da regras envolvidas na questão (Decreto-Lei nº 369/90, 1990: 3; 4 e 5).

5.1.6 Os Programas Escolares e os estudos africanos

Visto isso, vejamos como e quando a história africana aparece nos Programas de História do 3º ciclo do Ensino Básico. Lembramos que a primeira versão do texto é de 1991, e corresponde à reforma curricular de 1989²²⁷. Desde então ela vem sofrendo modificações e ajustes, como a reorganização do Plano de Ensino-Aprendizagem apresentado no ano letivo de 1999-2000. Um primeiro comentário a realizar, não só por demonstrar a inexistência de solução de continuidade com grande parte dos currículos em uso nos anos 1980, no que concerne aos estudos africanos, mas também por evidenciar algumas recorrências acerca do estudo da História, é o fato de que a centralidade dos conteúdos a ser estudados recai declaradamente sobre a história europeia.

²²⁴ Representadas quase sempre pela Associação Portuguesa de Editoras e Livreiros (APEL).

²²⁵ Apesar de existir a possibilidade legal para tal fato, nunca foi implementado um sistema parecido com o brasileiro: "A gratuidade no ensino básico abrange propinas, taxas e emolumentos relacionados com a matrícula, frequência e certificação, podendo ainda os alunos dispor gratuitamente do uso de livros e material escolar, (...) quando necessários" (Ver LBSE, 1986: 4).

²²⁶ Apenas com a lei nº 47/2006, de 28 de agosto de 2006, o governo português conseguiu estabelecer as regras e os formatos de funcionamento dessas comissões, sendo obrigatório a partir do ano letivo de 2007/2008 a certificação dos manuais escolares utilizados no ensino básico e secundário.

²²⁷ Ver Decreto-lei nº 286/89.

No caso dos currículos portugueses a História nacional é privilegiada com exclusividade, embora integrada com a Geografia, no 2º Ciclo do E. B., para no 3º Ciclo do E. B., passar a privilegiar-se a abordagem em que a História nacional se integra numa História geral, centrada na História europeia (Félix, 1998: 66).

O fato incômodo não está no estudo da História de Portugal ou das especificidades do cenário europeu. Tal recorte nos parece óbvio, mesmo que passível de questionamento. É natural que exista uma concentração maior de temas envolvendo a trajetória histórica nacional e regional. No entanto, a sobrecarga de atenção nestas temáticas é por demais pernicioso pois impossibilita a reflexão e a abordagem de outros contextos históricos. De acordo com o historiador português Arlindo Caldeira existiriam dois grandes elementos preocupantes nos currículos europeus como um todo, quase sempre marcados por uma forte perspectiva etnocêntrica²²⁸.

O perigo, tanto do ponto de vista sociológico como pedagógico, é que a rampa que separa a perspectiva nacional da perspectiva nacionalista é demasiado escorregadia e todo o cuidado é pouco para evitar cair em visões autistas do desenvolvimento histórico, da mesma forma que é necessário prevenir a perpetuação de preconceitos que, à força de repetidos, passam a ser traficados como factos (Caldeira, 1995: 546).

Apesar disso, a pesquisadora portuguesa Noémia Félix, acredita que para o caso do 3º ciclo do ensino português existiria, mesmo com um “tratamento privilegiado da História de Portugal”, uma expansão do olhar temático sobre a história, apesar de não deixar claro quais ou quem seriam os alvos desses olhares.

O programa do 3º Ciclo, no que se refere aos conteúdos, visa o estudo da História geral, com destaque para a História europeia e tratamento privilegiado da História de Portugal, com preferência por enfoques centrados no estudo das civilizações e das culturas das sociedades e da sua evolução, mais do que pelo estudo dos acontecimentos e das personagens. A História nacional não ocupa um lugar específico, pois é estudada integrada nas sociedades e civilizações (Félix, 1998: 75-76).

Outro aspecto que nos chamou a atenção nos programas refere-se a uma tendência analítica que deveria recobrir o exercício pragmático em sala de aula. Tanto para o 7º, como para os 8º e 9º anos, encontramos alguns encaminhamentos no campo dos objetivos gerais que se confundem, evidentemente, com um tipo de entendimento que podemos associar aos sentidos da História e da abordagem da trajetória temporal das sociedades humanas concedida no ensino português. A idéia apresentada é a de que a “evolução histórica” ou a “evolução da humanidade” seriam elementos determinantes no estudo da disciplina em sua versão escolar, servindo como referência de reflexão e entendimento do papel e do lugar ocupado por cada sociedade ao longo do tempo:

²²⁸ Ver também, Caldeira (2001: 139-144).

- 1 - Desenvolver a noção de evolução.
 - 1.1 - Caracterizar as principais fases da evolução histórica.
 - 1.2 - Identificar os grandes momentos de ruptura no processo evolutivo. (...)
- 3 - Desenvolver a noção de multiplicidade cultural
 - (...) 3.2 - Distinguir ritmos de evolução em sociedades diferentes e no interior de uma sociedade (Ministério da Educação, 1999: 13-14; 39-40; 62-63).

A ênfase concedida ao uso de tal categoria histórica - *evolução* -, pelo menos em nossa compreensão, pode conduzir o estudante ao estabelecimento de uma relação comparativa e hierarquizante entre as sociedades, como se algumas fossem mais “evoluídas” do que outras. O próprio parâmetro eleito para determinar o que seria evolução é por demais eurocêntrico, já que segundo o documento português uma das idéias chaves do ensino da história seria “compreender a importância do desenvolvimento científico e tecnológico e dos movimentos culturais para a evolução da humanidade” (idem: *ibidem*, 1999: 14).

Portanto, seguindo esse ritmo de entendimento da disciplina, vamos encontrar as primeiras citações à história africana nos conteúdos curriculares programados para o 7º ano que, em termos temporais, se ocupa do recorte que se estende do aparecimento das primeiras sociedades com técnicas agrícolas “desenvolvidas” à situação europeia e portuguesa no final do medievo. Neste caso, a África, aparece de forma não explícita, mas sim indireta. Primeiro pelo fato de que o processo de *hominização* ocorrido no continente é deixado para um segundo plano, sendo, a centralização dos temas, segundo os autores dos Programas, associada ao desenvolvimento técnico-econômico das sociedades e civilizações Antigas.

(...) a componente biológica do processo de hominização não será expressamente objecto de estudo, embora a sua relação com os aspectos privilegiados neste subtema obrigue a fazer-lhe referências que devem ser rigorosamente circunscritas ao essencial (Ministério da Educação, 1999: 14).

Um segundo momento, marcado pela possibilidade direta de abordagem da história da África, ocorre quando os programas indicam a necessidade de se estudar algumas das primeiras civilizações humanas, chamadas de “civilizações dos grandes rios - Suméria, Egito, Vale do Indo e Rio Amarelo”. No entanto, o Egito, assim como os outros conjuntos civilizatórios citados, de acordo com a indicação dos programas, não devem ser tratados especificamente pelos professores, sendo apenas alvo de um trabalho de “localização dessas civilizações”. Feito isso o professor deveria selecionar “apenas uma, como objecto de estudo” (idem, *ibidem*: 18).

Será apenas, nos conteúdos do 8º ano, que a África receberá suas primeiras citações diretas, no entanto, sempre associada à passagem dos portugueses por suas regiões. Os temas selecionados para o estudo da história, nesse ano de escolaridade, têm seu tópico introdutório relacionado ao processo de expansão marítima europeia e terminam com o processo de industrialização, vivenciado no mundo ao longo dos séculos XVIII e XIX. Assim como, no campo

das “observações e sugestões metodológicas”, apresentado pelos programas para o 7º ano, os autores do documento deixam clara a preocupação com a grande quantidade de temas estudados, o que parece forçá-los, em tempo integral, a eleger ou indicar quais os temas que deveriam ser tratados com maior destaque do que outros. Neste caso, as sociedades africanas, definitivamente, não circulam na agenda de prioridades de assuntos alvos de abordagem nas escolas lusitanas.

Por exemplo, se o primeiro tema indicado para estudo nesse ano de escolaridade recai sobre o processo denominado de “Abertura do Mundo”, com os subtemas “Rumos da Expansão quatrocentista” e “A afirmação do expansionismo europeu: os impérios peninsulares”, a referência sobre o estudo da história africana aparece completamente envolvida pela história portuguesa, já que a sugestão de enfoque é apenas a seguinte: “Os portugueses na África Negra” (idem: 42). Ou seja, não se preconiza o estudo das sociedades e civilizações africanas anteriores à passagem dos europeus pelo continente, mas sim uma perspectiva etnocêntrica da história, o que importa saber é a história dos portugueses na “África Negra” e não a história da África.

No campo denominado “conceitos/noções básicas”, que definem as categorias históricas a serem desenvolvidas na abordagem desses conteúdos, a presença de forma a-crítica de nomenclaturas como “colonização”, “império colonial”, “tráfico de escravos” e “aculturação” surge como reforço da perspectiva eurocêntrica da análise histórica. Às sociedades africanas cabem apenas algumas indicações de estudo nas “observações e sugestões metodológicas”, quando os autores apontam, como “aprendizagens relevantes” a serem obtidas pelos estudantes, os seguintes tópicos:

(...) identifiquem e caracterizem de forma elementar as principais civilizações da África, da Ásia e da América, no século XV, compreendendo as repercussões que sobre elas terá o expansionismo europeu nos aspectos demográfico, cultural e religioso; (...) distingam as formas de ocupação e de exploração económica implementadas por Portugal na África, no Oriente e no Brasil, relacionando-as com as especificidades dessas regiões (idem: 41).

É possível que, as sociedades e civilizações africanas que estabeleceram contato com os portugueses ao longo do século XV, dificilmente possam ser compreendidas ou receber um tratamento mais adequado ao conhecimento histórico, quando se dedica a elas apenas uma identificação e caracterização de “forma elementar”. Até por que, entre os objetivos que deveriam ser privilegiados nesse tópico, de acordo com os próprios programas, se encontram as iniciativas de “compreender o carácter relativo dos valores culturais em diferentes tempos e espaços históricos” e “empenhar-se na defesa dos direitos humanos, manifestando atitudes de solidariedade em relação a outros indivíduos, povos e culturas” (idem: 39-40). Em nosso entendimento é uma tarefa extremamente difícil “compreender os valores culturais” das outras

sociedades apenas com leituras elementares, e que, ainda por cima, dedicam sua ênfase às ações lusitanas nas regiões de África onde Portugal se fez presente.

Além do mais, todas essas atividades aparecem como possibilidades de trabalho, e não como objetos a ser visitados de forma intencional e obrigatória. O mesmo aparato de essência provisória recai sobre as “estratégias/atividades” que devem ser desenvolvidas sobre os conteúdos da Expansão Ultramarina europeia. Por exemplo, quando os autores dos programas sinalizam para a proposta dos estudantes realizarem “trabalhos individuais ou em grupos, sobre as (...) civilizações africanas, asiáticas e ameríndias dos séculos XV e XVI” ou ainda a “recolha pelos alunos (...) de vocábulos de origem africana, asiática e ameríndia (tupi) que entraram na língua portuguesa”, torna-se evidente que a complementação ou a abordagem minimamente adequada sobre a história africana do período ficará a mercê dos critérios e interesses dos próprios docentes (idem: 42).

Por fim, no que se refere aos conteúdos propostos para o 9º ano de escolaridade, também não iremos encontrar um quadro muito diferente do até agora percebido. O estudo do continente aparece, quase sempre, como palco das ações europeias e portuguesas, ou seja, como um objeto histórico sem autonomia. Nos momentos em que essa perspectiva é colocada de lado, diga-se de passagem, com reduzidíssimos espaços, e as trajetórias históricas africanas recebem algum tipo de autonomia ou eixo dinâmico próprio, o continente é associado à criação do chamado “Terceiro Mundo” ou ao processo de “Descolonização”, que muitas vezes é pensado muito mais como consequência dos novos contextos europeu e mundial, do que, como reflexo das vontades e do poder de organização africanos.

O tema que abre os programas de História para o último ano do ensino básico português, “A Europa e o Mundo no limiar do século XX”, reserva à África uma posição nada estratégica perante os interesses econômicos europeus, resultantes do Imperialismo. Nos subtemas, “Hegemonia e declínio da influência europeia” e “Imperialismo e Colonialismo: a partilha do Mundo”, o continente aparece com uma das peças manipuladas pelo joguete de disputas entre as potências europeias do final do século XIX (idem: 63). Neste caso, chamou-nos a atenção a completa ausência, nas indicações de “sugestões e abordagens metodológicas”, de referências às práticas de resistência interpostas pelas várias sociedades africanas à presença de europeus nas mais diversas regiões do continente. Todas as propostas apontam apenas para a supremacia e para a expansão imperial europeias. Entre as aprendizagens relevantes, os programas sinalizam para os seguintes tópicos:

(...) [que os alunos] relacionem a dominação colonial europeia dos finais do século XIX com a expansão do capitalismo industrial e financeiro, destacando que a mesma se traduziu na subordinação de grande parte dos continentes africano e asiático aos interesses econômicos europeus e ao domínio efectivo de vastas regiões, com fronteiras delimitadas arbitrariamente (idem: 63).

Observou-se também a tentativa de especificar a participação portuguesa no processo da “partilha do mundo”, com um antigo tópico de frequência obrigatória nos estudos portugueses, o “*ultimatum* inglês de 1890”. Isso ocorre quando o documento oficial indica a necessidade dos alunos relacionarem “a cedência de Portugal perante os interesses ingleses em África” com o “atraso econômico” vivenciado pelo país com sua frágil colonização no continente africano (idem: 63). Já entre os conceitos históricos que precisam ser desenvolvidos acerca do tema são apresentadas categorias como “Imperialismo”, “Colonialismo” e “Racismo”. No entanto, sobre esse último conceito, de fundamental relevância, nenhuma atividade é proposta explicitamente. Acerca das outras duas categorias, elas sempre são visualizadas a partir da ótica europeia.

Após a apresentação da formação dos impérios ultramarinos europeus, no final do século XIX, a África desaparece dos Programas, somente para retornar no tema intitulado “Do segundo Após-Guerra aos anos oitenta”, no subtema “Terceiro Mundo: independência política e dependência econômica” (idem: 76). Para não ser impreciso, não deixemos de mencionar que na abordagem dos conteúdos relacionados ao regime salazarista, o colonialismo aparece como um dos seus pilares. Mas, como vimos, tratar de colonialismo, não significa tratar da história africana. Já o enfoque concedido ao período posterior à Segunda Guerra é marcado pela citação da montagem dos primeiros movimentos de independência africanos, pela ênfase no processo de “descolonização” e pela formação de um conjunto de países que, na ótica dos autores do texto, ficaram marcados pela instabilidade e atraso econômico. Dessa forma, segundo os programas escolares, entre as aprendizagens relevantes que os alunos deveriam adquirir encontravam-se as seguintes perspectivas:

(...) reconheçam que, entre 1954 e 1970, se verificou um novo surto de independência dos povos colonizados, acentuando as condições históricas e geoestratégicas que conduziram, nesses países, à instabilidade política e a novas formas de dependência económica (Idem: 76).

Ou seja, os africanos aparecem no curso de história para o 9º, ou na condição de “povos colonizados”, ou de integrantes do Terceiro Mundo, ideia confirmada pelos conceitos históricos que deveriam ser abordados por esses conteúdos, com destaque para as categorias “Descolonização” e “Terceiro Mundo” (idem: 75).

Por fim, as últimas referências ocorrem dentro da abordagem da história portuguesa referente às últimas décadas do século XX. Não encontramos aí, praticamente nenhuma novidade, já que o continente africano é enfocado a partir dos seguintes temas, “os movimentos de independência e a guerra colonial” e “independência das colônias e retorno dos nacionais” (Idem: 77). Talvez, como as indicações presentes nas “observações/sugestões metodológicas” apontem, dependendo do interesse dos docentes, os conteúdos possam ser ampliados e, por

alguns instantes, a história africana receba um pouco de centralidade na abordagem da História. Porém, novamente, tramitamos no campo do hipotético, já que o texto legal não é tão explícito assim, ou para ser mais claro, ele se revela ambíguo ao tratar a questão, sinalizando mais para a importância da questão dos “retornados” do que das independências, propriamente ditas. De acordo com o programa para o 9º ano, espera-se que os estudantes ao trabalharem esse conteúdo:

(...) expliquem a eclosão, em Angola, em Moçambique e na Guiné, de movimentos armados a favor da independência, reconhecendo os pesados custos humanos e materiais da guerra colonial; (...) conheçam as circunstâncias em que se processou a descolonização e algumas de suas conseqüências, nomeadamente a necessidade de integração em Portugal de centenas de milhares de nacionais regressados ao país num curto espaço de tempo; (...) (Idem: 78).

Enfim, percorrida as trilhas legais da abordagem da história africana em Portugal, nas últimas duas décadas, percebemos uma clara linha de continuidade com a escolha dos temas e a centralidade da trajetória histórica nacional e europeia, apresentadas em outros currículos ou programas mais afastados no tempo (sem desconsiderar as mudanças presenciadas em outros sentidos). Se essa foi uma das maiores críticas apontadas acerca dos documentos que normatizam a educação escolar portuguesa para outros momentos, a mesma crítica deve ser aqui repetida (ver Freudenthal, 1992 e Torgal, 1996). Ela aparece caracterizada pelas seguintes perspectivas: é uma história eurocêntrica, no que concerne o olhar lançado sobre as relações dos universos europeus com o mundo; possui um olhar lusocêntrico, na observação das relações históricas entre Portugal e a África. E, como pudemos identificar, apresenta uma grande lacuna quando os temas envolvem a diversidade e complexidade históricas dos africanos como um todo, ou das regiões em África ocupadas por Portugal ao longo do século XX.

5.2 Nos campos do vivido: um olhar panorâmico sobre o ensino da história da África no ensino superior e nos cursos de pós-graduação (Brasil e Portugal)

Após nossas incursões no corpo das legislações escolares brasileira e portuguesa, parece-nos necessário a construção de um quadro panorâmico complementar para dar continuidade às nossas reflexões e apontamentos. Se, no campo do prescrito, encontramos diferenças significativas entre as indicações legais para o estudo da história africana, consideramos também importante visualizar a abordagem da temática nos cursos de Graduação e Licenciatura em História e nos cursos de Pós-Graduação em História nessas duas regiões atlânticas. É claro que preservaremos o cuidado com as especificidades de cada uma das conjunturas abordadas, até por que, por um óbvio motivo legal, os cursos de formação de professores de história no Brasil se viram forçados ou estimulados a tentar se adequar às exigências da legislação, e que, por um evidente motivo histórico, seus sistemas de ensino superior possuem singularidades e diferenças.

5.2.1 O caso brasileiro²²⁹

No Brasil, podemos afirmar, sem maiores temores, que um dos principais problemas que atingem o enfoque da história africana nas salas de aula é a formação “inadequada”, acerca da temática, dos profissionais que atuam nos ensinos fundamental e médio²³⁰. Parece-nos certo que, se nos Cursos de Licenciatura, disciplinas como história, arte, geografia e literatura africanas estivessem presentes, os futuros docentes não teriam tantas dificuldades em elaborar instrumentos teóricos e metodológicos fundamentais para o tratamento do assunto nas escolas. Porém, de uma forma geral, não é esse o quadro encontrado no Ensino Superior brasileiro, e, mais especificamente, nos cursos de História.

Se existem professores que consideram o tema de menor importância, diante da impossibilidade de ministrar todos os tópicos dos programas escolares, deixando de lado os capítulos sobre a África presentes nos livros didáticos (quando estes existem), identificam-se também as iniciativas de alguns que se esforçam por abordar adequadamente o assunto. Porém, não podemos esquecer que a grande maioria dos profissionais de história se encontra em um meio termo entre essas duas situações. Devem e querem ensinar a história africana, mas não sabem como fazê-lo. A falta de base em estudos africanos nas graduações, o acesso não orientado aos estudos publicados e a insegurança para montar suas aulas podem, seguramente, figurar entre as principais justificativas utilizadas pelos professores para explicar os prolongados esquecimentos que envolvem os estudos africanos em nossas escolas. Essas questões nos obrigam a reconhecer que o argumento, de que não se pode ensinar o que não se aprendeu é bastante justo, mesmo que não justifique um imobilismo absoluto. E, infelizmente, esse é um quadro que atinge ainda a maioria dos alunos que freqüentam cursos de Licenciatura em História no país.

Segundo as informações disponibilizadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) participaram do último Exame Nacional de Cursos (ENC), realizado em 2003, duzentos e onze Cursos de História²³¹. Desses, apenas sessenta e dois (62) – ou seja, 29% - ofertavam a disciplina História da África, sendo que a maioria passou a fazê-lo poucos anos antes, muitas vezes, apenas no conjunto de disciplinas optativas e com professores que não eram especialistas na temática (ver, Anexo II)²³².

²²⁹ Uma versão preliminar desse tópico foi publicada em uma coletânea organizada pelo Centro de Educação à Distância da Universidade de Brasília em parceria com a SECAD/MEC, ver Oliva (2005).

²³⁰ Em algumas conversas informais que mantive com docentes de escolas públicas e privadas do Distrito Federal e da Bahia constatei que, muitos deles, não abordavam o assunto em sala justamente por não terem sido apresentados à temática anteriormente. As entrevistas com docentes e estudantes fazem parte de projeto de pesquisa desenvolvido junto ao Centro de Artes, Humanidades e Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

²³¹ Ver dados no site do INEP, <http://www.inep.gov.br/superior/provao/default.asp>, (acesso julho de 2005).

²³² Para chegarmos a esses dados fizemos uso de dois instrumentos de pesquisa: as informações apresentadas pelo MEC acerca dos cursos avaliados no Exame Nacional de Cursos (Provão) realizado em

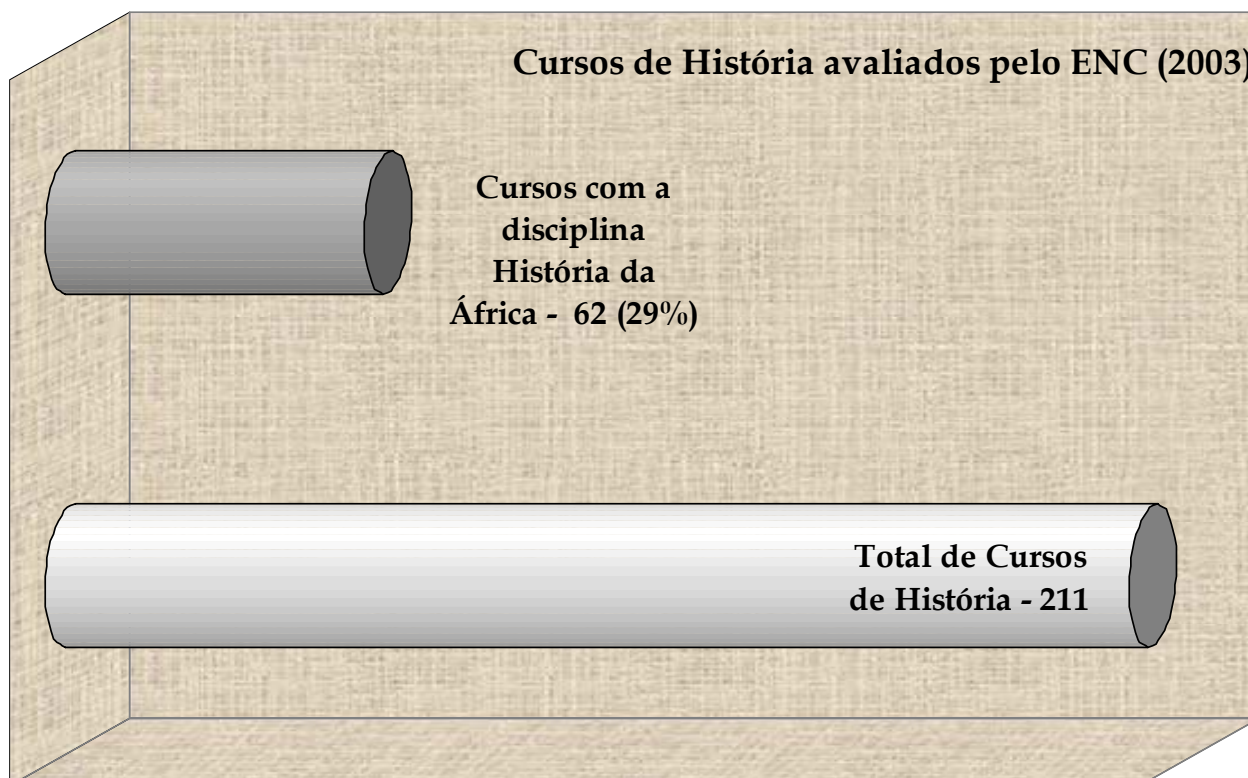


Gráfico 11

(Fonte: Cursos avaliados pelo ENC/2003, site do INEP, www.inep.gov.br, e levantamento efetuado pelo autor nos sites das Instituições de Ensino).

Mesmo com os problemas apresentados, não podemos negar que esteja ocorrendo um avanço significativo nesse aspecto. Isso fica claro quando comparamos esses dados com a situação referente ao período anterior a 1990. Salvo algumas poucas experiências, as temáticas africanas recebiam diminuta atenção nos Cursos de História (Zamparoni, 1995: 515-527 e Saraiva, 1995: 125-136). Resta saber, no entanto, o tratamento concedido às temáticas enfocadas por essas disciplinas, só que, para isso, seria preciso analisar suas ementas, bibliografias e o desenvolvimento dos programas, o que não pôde ser contemplado em nossa investigação.

E, antes que avancemos, apenas para contextualizar a questão anterior, é importante lembrar que nas provas aplicadas no “Provão” pelo Ministério da Educação/INEP para avaliar os estudantes formados pelos cursos de História, tanto em 2002, como em 2003, nenhuma questão fazia referência à História da África. Já no Exame Nacional do Desempenho dos Alunos (ENAD),

2003, e uma extensa busca pelas grades horárias disponibilizadas por essas instituições em suas páginas da internet. Temos a clara noção das possíveis imprecisões que esse tipo de pesquisa pode guardar, pois, alguns sites não estavam atualizados, outros incluíam a disciplina na grade de disciplinas optativas, mas nunca a ofertaram, e, por fim, alguns sites estavam indisponíveis. Além do mais os cursos de licenciatura em História passaram por reformas curriculares nos últimos cinco anos visando adequar suas realidades ao mercado de trabalho e a legislação vigente. Sabemos, ao mesmo tempo, que várias faculdades e universidades passaram a incluir a disciplina nos últimos três anos. Apesar disso, a ferramenta utilizada não pode ser desprezada. A lista completa com esses cursos encontra-se no Anexo II.

a prova de 2005 dedicava uma (1) das quarenta (40) questões à ação colonial europeia, e não à História da África propriamente dita. Talvez esse esquecimento seja um reflexo dos dados descritos pelo gráfico 11.

Tal quadro pode ser comprovado pelos resultados de uma investigação elaborada por um grupo de pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP) e da Casa das Áfricas – entre eles Denise Dias Barros, Acácio Almeida e Talita Vecchia. A pesquisa realizou um levantamento sobre as Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado formuladas nas universidades brasileiras sobre temáticas africanas nos últimos quarenta anos²³³. Considerando as mais diversas áreas de conhecimento ligadas às Ciências Sociais e Humanas (Antropologia, Sociologia, História, Literatura, Economia), os trabalhos acadêmicos não chegavam a três centenas. As teses e dissertações em História correspondem a menos de um quinto do total. Levando em consideração o período enfocado pela pesquisa podemos dizer que são números um tanto “magros”. A princípio, com uma quantidade tão reduzida de investigações, é natural sabermos que nas “Graduações” não encontremos um grande número de docentes qualificados e interessados em ministrar disciplinas com temáticas africanas, contando com raras exceções.

Mas, diante dessa paisagem pessimista uma outra realidade começou a ser construída. Nos números levantados pela pesquisa citada houve um aumento significativo das abordagens sobre o continente africano da década de noventa em diante (Almeida e Barros, 2004: 42). Percorrendo alguns Congressos – como o da ALADAAB e o Luso-Afro-Brasileiro²³⁴ –, ou determinados Programas de Pós-Graduação, é fácil perceber o crescimento do número de mestrandos e doutorandos desenvolvendo pesquisas com o foco principal envolvendo temáticas africanas. De forma seqüencial, talvez como resultado de uma demanda criada pela já citada lei 10.639/03, várias Universidades vêm realizando concursos para a contratação de professores de História da África.

Na USP, por exemplo, foram três seleções nos últimos anos. Concursos também ocorreram na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na Universidade Federal do Acre (UFA), na Universidade Rural Federal de Pernambuco, na Universidade Federal Fluminense (UFF), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e na Universidade de Taubaté, entre outras instituições. Também já

²³³ Pesquisa desenvolvida por Denise Dias Barros, USP, Acácio Almeida e Talita Vecchia, Casa das Áfricas, com o título *Teses e Dissertações sobre o continente africano em instituições brasileiras*, apresentada no VII Congresso Nacional da Associação Latino-Americana de Estudos Afro-Asiáticos do Brasil, realizado na Universidade de Brasília em 2004.

²³⁴ Congressos como o Luso-Afro-Brasileiro, realizado a cada dois anos em países de língua portuguesa, ou os da Associação Latino-Americana de Estudos Afro-Asiáticos do Brasil (Aladaab), têm revelado um acentuado crescimento de pesquisas elaboradas sobre o continente africano. No caso dos Programas de Pós-Graduação encontramos alguns bons focos de formação como na Universidade de São Paulo, na Universidade de Brasília, na Universidade Federal Fluminense e na Universidade Federal da Bahia.

tínhamos especialistas espalhados por outras Instituições, como na UnB, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na Universidade Cândido Mendes (UCAM), na Universidade Federal da Bahia (UFBA), na Universidade Federal de Sergipe (UFS), na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e na Universidade Federal do Ceará (UFC). Acompanhando esse movimento, várias faculdades privadas têm se esforçado para incluir em seus currículos a disciplina. Esses gestos permitirão que uma nova geração de professores venha a se interessar pelas pesquisas em História da África.

Em meio a esse ciclo de crescimento, os incentivos às investigações sobre a África, desenvolvidas nos centros de pós-graduação em História, também deveriam aumentar. Os órgãos de fomento à pesquisa – como a CAPES, o CNPq, a FAPESP e a FAPERJ, entre outros – precisam estimular a montagem e conceder apoio financeiro às linhas de pesquisa e aos projetos envolvendo temáticas africanas²³⁵. Da mesma forma, devem ser ampliadas a concessão de bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado aos estudantes e professores que se dediquem a investigar o continente africano. Isso tem ocorrido com certa regularidade, pelo menos no que diz respeito à concessão de Bolsas para pesquisas desenvolvidas aqui dentro ou em países que mantêm acervos importantes sobre a História da África. Mesmo assim, todos devem estar atentos às condições de pesquisa em solo africano, desde a questão infra-estrutural até o acesso aos arquivos e bases de fontes. Em um artigo esclarecedor, o historiador Marcelo Bittencourt alertou para essas contingências, sem, no entanto, deixar de estimular e apontar para a urgência de tais investigações (Bittencourt, 2004: 34-38).

Não podemos deixar de acreditar que entramos em uma fase nova em relação ao papel ocupado pelas investigações e estudos africanos em nossas universidades e escolas. No final de 2005, entrou em funcionamento o *Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos* (Mestrado e Doutorado), da Universidade Federal da Bahia²³⁶, com uma área de concentração em estudos étnicos e africanos e uma linha de pesquisa totalmente voltada para a especialização em estudos africanos. Se não dedicávamos, até pouco tempo atrás, a atenção merecida aos Estudos Africanos, aos poucos, esse quadro poderá se inverter. Se pensarmos que a presença de mais doutores na área nas universidades significa a possibilidade de que novos graduandos, mestres e doutores possam se especializar na temática, devemos estimular iniciativas como essa. Só assim, será possível que, daqui a alguns anos, contemos com um número significativamente maior de professores qualificados para abordar com seus alunos a história africana.

²³⁵ O CNPq lançou edital no final de 2005 para financiamento de “Propostas de Desenvolvimento de Atividades de Cooperação Científica e Tecnológica, no âmbito do Programa de Cooperação em Matéria de Ciências Sociais para os Países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (Programa Ciências Sociais-CPLP)”, no total de R\$ 400.000,00. Ver Edital 059-2005 (www.cnpq.gov.br).

²³⁶ Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos / Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da UFBA. Ver <http://www.posafro.ufba.br/>.

Realidade paralela à vivenciada por pequena parcela dos futuros docentes - que encontram em seus cursos de formação disciplinas voltadas ao estudo do continente africano - enfrenta boa parte dos professores já formados. Se, em suas graduações, eles não tiveram contato com a temática, seria preciso que o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação e as Universidades/Faculdades se esforçassem para oferecer cursos de Extensão, Capacitação ou Especialização em História da África. A possibilidade de que essas instâncias firmem convênios é de grande teor positivo. Algumas experiências já ocorreram, e, quase todas, foram bem sucedidas.

No caso de alguns dos cursos de Extensão e Capacitação, apesar dos estudos africanos aparecerem como tema relevante, eles dividem o cenário principal com as temáticas afro-brasileiras, resultado das ações desencadeadas, em parte, pela lei 10639/03. No entanto, por serem mais curtos e envolverem menos gastos, já aparecem tanto na versão presencial - sendo os casos vivenciados pela Universidade de Brasília, pela Universidade de São Paulo, pelo Centro Universitário de Campo Grande e pela PUC de Campinas - como na versão à distância - podendo-se citar as experiências fomentadas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); pela ONG *Ágere Cooperação em Advocacy*, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad-MEC); e pelo Centro de Educação à Distância da Universidade de Brasília (CEAD-UnB) também em parceria com a SECAD/MEC²³⁷.

Isto ocorreu também com freqüência com os cursos de Especialização. Neste caso, encontramos iniciativas que chegam próximo de uma década de existência, como é a situação do curso oferecido pelo Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Cândido Mendes, no Rio de Janeiro. Nos últimos quatro anos a UnB, a UFBA, a PUC-Minas, a Universidade Federal de Tocantins, a Universidade Federal do Ceará e a Universidade Estadual de Goiás, entre outras instituições, também anunciaram o lançamento de suas primeiras turmas. Porém, é preciso que na própria estrutura desses cursos fique clara a diferença e a especificidade de se estudar a História da África, não a resumindo à história do tráfico de escravos, da escravidão ou do negro no Brasil. A história e as historiografias africanas merecem atenção particularizada. Ao mesmo tempo, são pouquíssimas as experiências de cursos que tenham sido montados exclusivamente sobre a história africana.

Um elemento que não pode ser esquecido, na realização e divulgação das investigações africanistas, são os núcleos de pesquisa ligados às universidades. Possuem papel de relevo os seguintes espaços: o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), da Universidade Federal da Bahia, fundado em 1959; o Centro de Estudos Africanos, da USP, criado em 1965; e o Centro de

²³⁷ Ver, no caso da UFES <http://www.neaad.ufes.br/>; já para o curso oferecido pelo Centro Universitário de Campo Grande, <http://www.unaes.br/extensao/>; para a PUC de Campinas, www.puc-campinas.edu.br/; para o curso da *Ágere Cooperação em Advocacy* e SECAD/MEC, www.ensinoafrobrasil.org.br/portal/; e para o curso CEAD/UnB - SECAD/MEC, <http://www.cead.unb.br/eab/eventos.php>.

Estudos Afro-Asiáticos, da Universidade Cândido Mendes (UCAM), aberto em 1973. Esses três núcleos possuem revistas - *Afro-Ásia*, *África* e *Estudos Afro-Asiáticos*, respectivamente - que há algumas décadas representam um valioso espaço de publicação para as pesquisas elaboradas por seus membros ou pesquisadores colaboradores. Nessa mesma linha outros núcleos devem ser articulados.

Visualizamos, portanto, um quadro de transição no Brasil, no que se refere à abordagem da história africana no Ensino Superior. Mas, para que isso se concretize como uma realidade e não como uma tendência, outras iniciativas devem ser intentadas, e, as que já existem, fortalecidas.

5.2.2 O caso português

A realidade do ensino superior em Portugal, em relação à abordagem dos estudos africanos, é, em alguns aspectos, tão quanto ou mais silenciosa do que a brasileira. A grande maioria dos cursos de Licenciatura em História não dedica aos estudos africanos nenhum espaço específico de tratamento. Ao mesmo tempo, como um exemplo diferenciado, encontramos uma experiência em nível de Licenciatura caracterizada por conceder ao continente africano a sua própria proposta formativa, que é o caso da Licenciatura em Estudos Africanos, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL), que se destaca pela especificidade com que trata o continente.

Ao todo, elegemos para nossa observação 16 cursos, ofertados por 15 Universidades portuguesas²³⁸, que se subdividiam em Licenciatura em História (12 cursos), Licenciatura em Ensino da História (3 cursos), e Licenciatura em Estudos Africanos (1 curso). Apesar do número de instituições portuguesas selecionadas para nossa observação ser significativamente inferior ao número de cursos de História tratados no caso brasileiro, isso não interfere em nossas conclusões. Primeiro, pela constatação de que em Portugal a quantidade de Instituições de Ensino Superior que ofertam a formação em História é realmente muito menor do que no Brasil, e, em segundo lugar, pela iniciativa que conduziu a escolha dessas universidades, que foi, justamente, o fato delas estarem espalhadas pelas mais diversas regiões do país²³⁹.

Das dezesseis Licenciaturas observadas²⁴⁰, apenas duas (13% do total), traziam em suas grades curriculares - disciplinas obrigatórias ou optativas - que tratavam exclusivamente da

²³⁸ O quadro referente à distribuição das Licenciaturas e das Universidades se encontra no Anexo III. Apenas para facilitar a identificação das universidades analisadas adiantamos que observamos tanto as instituições públicas como as privadas.

²³⁹ Não levamos em consideração algumas variantes de formação das Licenciaturas em Histórica, como aquelas ligadas à Arqueologia e à História da Arte.

²⁴⁰ As grades curriculares de grande parte desses cursos sofreram alterações com as adequações vivenciadas no Ensino Superior português pela adesão ao Processo de Bolonha nos últimos dois anos.

história ou de outras temáticas africanas (ver, Anexo III). Por sua própria abordagem formativa, a já citada Licenciatura em Estudos Africanos da FLUL, transcendia em muito, obviamente, ao número de uma disciplina ofertada sobre a temática, sendo encontradas entre seus anos letivos mais de 15 “cadeiras” obrigatórias que versavam sobre lingüística, antropologia, sociologia, religiões e história africana. Já na Licenciatura em História da Universidade Aberta, também foram identificadas várias disciplinas versando sobre a História da África, no entanto, elas não são ofertadas como obrigatórias, se localizando em um dos campos de especialização possíveis de serem trilhados pelos estudantes. Dois cursos apresentavam matérias pouco específicas em relação aos estudos africanos, mas que de alguma forma sinalizavam para algum tipo de abordagem do continente africano. São os casos das Licenciaturas em História da Universidade Autónoma de Lisboa, com a disciplina *História dos Países de Língua Portuguesa*²⁴¹, e da Universidade Lusófona de Lisboa, com a disciplina *Ásia, África e América Pré-Colonial*.

Licenciaturas em História, Ensino da História e Estudos africanos - (Total 16)

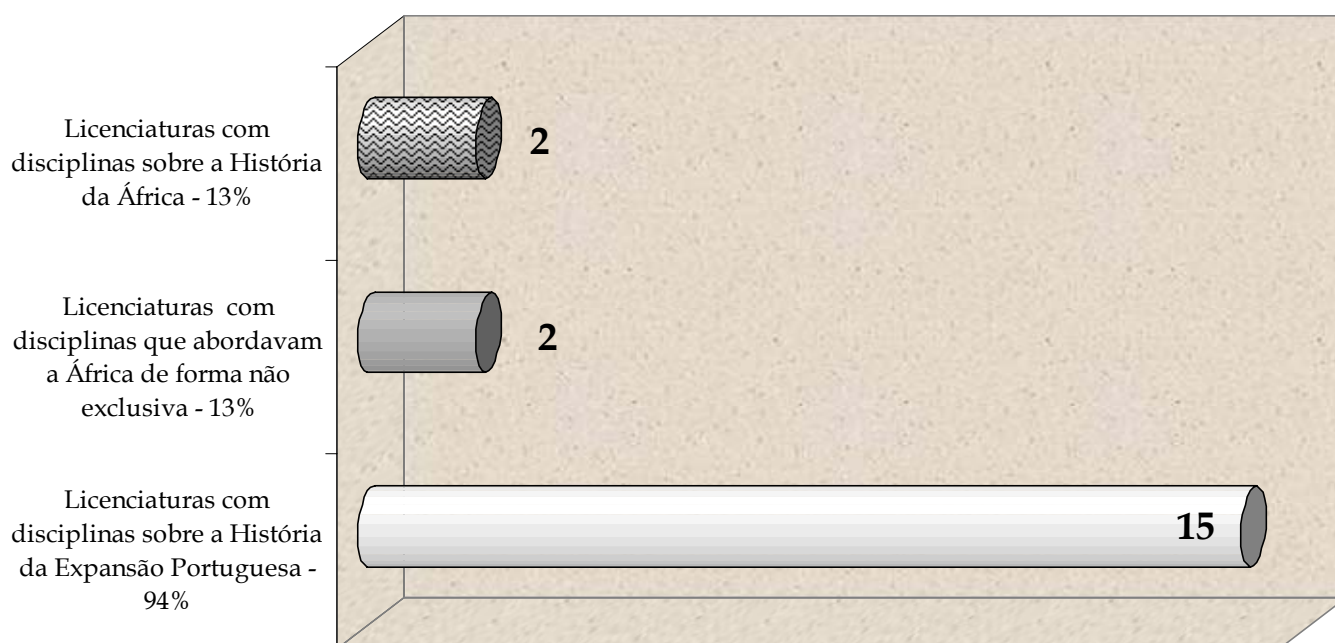


Gráfico 12

(Fonte: levantamento efetuado pelo autor a partir das informações disponibilizadas pela Secretaria Geral do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, <http://www.sec-geral.mct.pt/>).

As outras licenciaturas, sem exceção, optaram por trabalhar com disciplinas que concedessem enfoque à “História dos descobrimentos e da Expansão portuguesas”. Na realidade, das dezesseis Licenciaturas observadas, quinze possuíam uma ou duas disciplinas tratando a questão, com diversas nomenclaturas: *História da Expansão Portuguesa*; *História dos Descobrimientos*

²⁴¹ A Universidade Aberta também oferece uma disciplina similar a esta, denominada *História dos Países de Língua Oficial Portuguesa*.

e da Expansão Portuguesa; História dos Descobrimentos; História da Colonização; Portugal e os Descobrimentos (Ásia, África e América). Já a disciplina, *História dos Portugueses em África*, aparecia nas grades curriculares das Licenciaturas em História da Universidade do Porto e da Universidade Nova de Lisboa (ver também Torgal, 1996: 368).

Percebe-se, nesses casos observados que, na formação de profissionais em História, existe uma espécie de continuidade da perspectiva de abordagem da história africana visualizada nos textos legais e, como reflexão mais ampla de nosso trabalho, com as imagens da África que circulam no próprio universo mental português. Com uma ou duas exceções, o que interessa, a grande parte de seus centros de formação de historiadores, é a história da expansão marítima lusitana dos séculos XV e XVI, ou, dos portugueses em África. Ou seja, de forma multidirecional percebemos uma conexão de prioridades entre as representações formuladas sobre os africanos no imaginário coletivo português e as escolhas de temas e objetos a serem estudados nas graduações em História em Portugal.

De forma um tanto ambígua, se comparada ao quadro anteriormente descrito, iremos encontrar um campo razoavelmente favorável às investigações sobre o continente e as sociedades africanas na área da Pós-graduação em Portugal. Talvez, a diferença de interesses possa ser explicada pelo aspecto relacional de proximidade dos objetivos apresentados na formação de licenciados em História e as exigências legais em termos dos currículos escolares portugueses. Ou ainda, pelo fato de que, grande parte dessas pesquisas pós-graduadas seja realizada em outras áreas que não a História. Nossa pesquisa identificou pelo menos nove cursos de mestrado ou doutorado, ofertados por oito universidades diferentes que possuíam como temática principal os estudos africanos. No entanto, como afirmamos acima, é preciso esclarecer que a grande maioria desses cursos se desenvolvia vinculada muito mais às áreas ligadas à Administração, Gestão, Economia e Ciências Sociais, do que à História.

Na realidade apenas o pioneiro *Programa de Estudos Pós Graduados em História de África* (Mestrado e Doutorado), ofertado pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (UL), é conceitualmente e estruturalmente ligado à História. O *Doutorado e Mestrado em Estudos Africanos* (Análise e Gestão do Desenvolvimento Social e Econômico) ligado ao Centro de Estudos Africanos, do Instituto Superior das Ciências do Trabalho e das Empresas (ISCTE), e a *Pós-Graduação em Estudos Africanos e do Desenvolvimento*, da Universidade Católica Portuguesa (UCP), concentram-se, ou concentravam-se, na perspectiva da Cooperação, Gestão e Desenvolvimento. Os *Mestrados em Estudos Africanos*, da Universidade do Porto (UP) e da Universidade Técnica de Lisboa (UTL), possuem perfis multidisciplinares voltados às Ciências Sociais. Já o *Mestrado em Estudos Africanos*, da Universidade de Coimbra, concentra seus recortes na Antropologia Social e Cultural. O *Mestrado em Estudos Africanos*, da Universidade Nova de Lisboa (UNL), concentrava suas disciplinas na área de Ciências Humanas. E, por fim, o Centro de Estudos Multiculturais da

Universidade Independente, ofereceu entre os anos letivos de 2002-2003 e 2003-2004, uma *Pós-Graduação em Estudos Angolanos: Cultura, Economia e Sociedade*. Compete lembrar que alguns desses cursos começaram a funcionar na década de 1990, já outros, apenas nos últimos anos, sendo que encontramos casos nos quais novas turmas não foram abertas ou de turmas que contam com uma grande ou pequena matrícula de estudantes, dependendo da temática elencada.

Fora os Cursos citados, pudemos localizar outras Pós-Graduações que possuíam componentes curriculares ligados aos estudos africanos, mesmo que suas áreas de concentração não versassem sobre a África. São os casos do *Mestrado em Estudos Portugueses, com especialização em Literaturas e Culturas dos países africanos de expressão portuguesa*, da Universidade Nova de Lisboa; o *Mestrado em Desenvolvimento e Cooperação Internacional*, do Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG); o *Curso Conducente ao Mestrado em Estudos Africanos*, do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP); o *Mestrado em Espaço Lusófono*, da Universidade Lusófona; e, por fim, a *Pós-Graduação em Relações Internacionais*, da Universidade Lusíada, que conta com uma área específica de estudos africanos.

Percorrendo o banco de trabalhos acadêmicos dessas instituições percebemos que a produção científica de teses e dissertações também acaba por ser concentrar nas áreas de Cooperação, Gestão, Economia e Ciências Sociais ficando os estudos históricos com uma parcela menor de trabalhos²⁴² (ver Gonçalves, 1999: 248-249).

Em relação aos Centros de Estudos Africanos vamos encontrar também um número significativo de Instituições de Ensino Superior que formataram espaços sistematizados e estruturados destinados ao estudo ou ao estímulo às investigações de assuntos ligados ao continente africano. A Universidade de Lisboa possui o *Centro de Estudos Africanos Manuel Viegas Guerreiro*. O ISCTE, desde 1981, também conta com o funcionamento do *Centro de Estudos Africanos* (CEAS), responsável pela publicação da revista *Cadernos de Estudos Africanos*. Já na Universidade do Porto, existe o *Centro de Estudos Africanos* (CEAUP), ao qual está vinculada a *Africana Studia: Revista Internacional de Estudos Africanos*. Também encontramos um *Centro de Estudos Africanos*, no Instituto de Antropologia da Universidade de Coimbra, que edita um periódico com o título *Publicações do Centro de Estudos Africanos*. Por fim, na Universidade Portucalense, também foi montado um *Centro de Estudos Africanos*, que possui a publicação denominada *Africana*.

Com uma formatação um pouco diferenciada também foram localizadas outras experiências como a do *Centro de Estudos sobre a África e o Desenvolvimento* (CEsA), ligado ao

²⁴² Não realizamos acerca desse ponto nenhum levantamento sistemático exaustivo. Mas a consulta realizada aos bancos de teses de locais como a UL, a UNL, a UP e o ISCTE, nos permite formular tal conclusão. O trabalho de António Custódio Gonçalves, citado acima, elabora um panorama das teses defendidas no Mestrado em Estudos Africanos da Universidade do Porto. Os dados do ISCTE estão disponíveis no site do Centro de Estudos Africanos, ver http://cea.iscte.pt/prod_teses.php (acesso em 22.06.2007).

Instituto Superior de Economia e Gestão, da Universidade Técnica de Lisboa; o *Centro de Estudos Africanos e Asiáticos* (não mais em funcionamento hoje seus pesquisadores integram o Departamento de Ciências Humanas), do Instituto de Investigação Científica Tropical, que possuía a *Revista Internacional de Estudos Africanos*; e um *Núcleo de Estudos sobre a África* (NESA), do Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades (CIDEHUS), da Universidade de Évora, responsável pela edição do *Boletim Africanista*. Estruturou-se também a Rede Inter-Universitária de Estudos Africanos, a RIUEA, que tem apoiado algumas publicações, entre outras ações. Além das publicações periódicas relacionadas aos centros de pesquisa citados, também se formatou, a partir da Associação Acadêmica África Debate, uma revista intitulada *África-Debate*. Lembramos que alguns desses centros sofreram alterações desde a data de suas fundações, e alguns deles deixaram de funcionar.

Esse quadro composto pelos estudos pós-graduados e pelos Centros de Estudos envolvidos com as temáticas africanas revela que o interesse acerca do tema é um dado inquestionável no meio universitário português. Com um público de estudantes e pesquisadores heterogêneo - em relação à nacionalidade, inclusive com a grande frequência de africanos, e às áreas de formação -, esses espaços representam também um reflexo do tipo de olhar específico lançado de Portugal sobre os países africanos, ao mesmo tempo em que acenam para a necessidade de conceder ao continente alguma forma de tratamento mais sistematizado e melhor elaborado a partir de sua comunidade científica. Apesar disso, não conseguimos visualizar a integração desses cursos com as graduações de História presentes em algumas das instituições citadas. A única exceção, nesse caso, foi o da Universidade de Lisboa, onde percebe-se uma positiva integração entre o Centro de Estudos Africanos, o *Programa de Estudos Pós Graduados em História de África* e a Licenciatura em Estudos Africanos. No entanto, também aí, a articulação com a Licenciatura em História não apresentou um panorama tão animador.

5.3 As histórias contadas: o lugar ocupado pelos livros e manuais didáticos nos sistemas escolares atlânticos em questão

Segundo o modelo de ensino adotado nos países em questão, os manuais didáticos de História, adquiriram um papel central na formação escolar e social de suas populações. Em meio ao contexto apresentado é preciso, portanto, que dediquemos um pouco dos nossos olhares sobre esse instrumento. Não queremos simplificar todo o complexo e intenso debate que existe acerca do uso, qualidade e limitações desse material, tanto no Brasil como em Portugal. Mas, podemos afirmar que, apesar de algumas pertinentes críticas acerca da construção e emprego em sala de aula dos citados materiais escolares, a sua importância perante as práticas de ensino e aprendizagem de docentes e discentes é inquestionável.

A escolha dos livros didáticos como fonte maior de análise deve-se, em grande medida, à importância que os mesmos adquiriram nos modelos de ensino adotados nas regiões atlânticas em enfoque, e, ao mesmo tempo, à abrangência em termos numéricos que a inclusão de suas populações nos sistemas educacionais tem adquirido nos últimos anos. Até por que, como podemos visualizar nos tópicos anteriores do capítulo, existem claras lacunas na formação acadêmica de professores de história nos países em estudo. O que nos leva a pensar que a forma como os manuais escolares abordam ou não abordam a história africana, passa a ser, muitas vezes o único contato de docentes e estudantes com a temática.

Da mesma forma, não podemos desconsiderar as nítidas diferenças observadas entre os dois espaços atlânticos analisados. O primeiro elemento refere-se ao próprio número de habitantes e os públicos escolares nesses países – no Brasil, de acordo com o Censo 2000 e o Censo escolar 2006, eram cerca de 170 milhões de habitantes e 33,3 e 8,9 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental e médio²⁴³; e, em Portugal, de acordo com o *Censos* 2001 e as estatísticas escolares, eram cerca de 10 milhões de habitantes e 1.062.758 de estudantes matriculados no ensino básico²⁴⁴. Outro dado incontestável é o número de analfabetos reais ou funcionais existentes no Brasil, que passando ou não pelos bancos escolares não encontram na leitura um espaço de entendimento e reconstrução de imaginários e referências (segundo o IBGE eles representavam em 1999, 13,3% da população acima de 15 anos²⁴⁵). Em Portugal, o analfabetismo também era considerado elevado para os padrões da União Européia, chegando a 9% da população em 2001²⁴⁶, sendo definido, no entanto, pelas autoridades portuguesas, como residual.

Outro aspecto a ser mencionado refere-se à população afro-descendente nos dois países. No Brasil, a questão da situação sócio-econômica e da participação histórica de significativa parcela da população são temas de estudos, debates, ações, mobilizações e enfrentamentos há muito tempo, inclusive com apuradas reflexões no campo educacional sobre situações como o racismo e o preconceitos nos livros escolares e nas práticas cotidianas nas salas de aula e escolas brasileiras (ver, Silva 1995, 2001 e 2001 a; Munanga, 1996 e 1999; Rosemberg, Bazilli e Silva, 2003). Já, em Portugal, não podemos desconsiderar o aumento da frequência de imigrantes africanos e dos afro-portugueses nas suas escolas (ver, Gusmão, 2004; ACIME, 2005 e GIASE, 2006).

Mesmo assim, podemos supor que a frequência ao ensino, obrigatória no Brasil, no que chamamos de Ensino Fundamental – duração de oito anos até 2006, e, a partir de 2007, de 9

²⁴³ A população brasileira apurada pelo Censo 2000 foi de 169 799 170 habitantes. Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000. Já sobre os dados das estatísticas da educação os dados pertencem ao Ministério da Educação, Censo Escolar 2006 (MEC, 2007).

²⁴⁴ A população portuguesa apurada pelos *Censos* 2001 era de 9867147 habitantes. Fonte: INE, Censos 2001. Sobre as estatísticas escolares ver as Estatísticas Preliminares (GIASE, 2006)

²⁴⁵ Fonte: Pesquisa Nacional por amostra de domicílios 1999 [CD-ROM]. Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

²⁴⁶ Fonte: Instituto Nacional de Estatísticas, Censos 2001.

anos²⁴⁷ -, e, em Portugal, no Ensino Básico - com duração de 9 anos²⁴⁸ - fez com que o material didático produzido e utilizado nas escolas se transformasse em um instrumento de grande importância para a construção do conhecimento histórico e dos códigos sociais elaborados pelos alunos e professores.

Levando-se em consideração também a situação econômica de boa parcela dos habitantes do Mundo Atlântico de língua portuguesa - principalmente no Brasil, e não excluindo Portugal, com seus contingentes de desempregados ou de empregados mal remunerados (muitos deles imigrantes africanos) - podemos supor que, em muitos casos, o único contato sistematizado com o ensino da História será realizado nas escolas, e muitas vezes através do livro didático. Fora do espaço escolar, a família, a comunidade e a cultura midiática desempenham o papel de agentes complementares, ou, muitas vezes, substitutos da "história ensinada", na construção dos referenciais históricos e dos atributos da memória coletiva. Por isso, acreditamos ser de grande necessidade um estudo acerca da elaboração desse material e suas possíveis influências na construção de representações e conhecimentos por parte dos alunos.

É preciso que se esclareça que, a produção - intelectual e material - desses textos, foi acompanhada no tempo delimitado para a pesquisa, tanto no Brasil, como em Portugal, por um conjunto sistematizado de estudos sobre o papel, a estrutura e a qualidade desses materiais. De uma forma geral, no mundo de língua portuguesa conectado pelo Atlântico, esses estudos, quase sempre, giraram em torno de alguns aspectos-chaves de sua confecção e uso: a indústria cultural por trás da construção do livro; a formação intelectual dos autores; os interesses do Estado em diversos momentos da trajetória do livro nos países; seu uso em sala de aula, pelos professores e alunos; as ideologias adjacentes e fomentadoras dos livros; os avanços ou paralisias da historiografia e seus contatos com os textos escolares; a qualidade dos manuais; o tratamento superficial dos assuntos; a seleção das temáticas, entre outros²⁴⁹. Uma abordagem mais específica sobre esses elementos será realizada a seguir, mas destacá-las é uma tarefa reveladora das limitações e das possibilidades formativas dos livros didáticos.

²⁴⁷ Ver Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Capítulo III, Seção I, artigo 208 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB - lei 9394 de 1996. A partir de 2007 o Ensino Fundamental brasileiro passou a ter 9 anos de duração. Ver o artigo 3º da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a Lei nº 9394/1996.

²⁴⁸ Ver Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986, Seção II - Educação escolar - Subsecção I - Ensino básico, Artigo 6.º - Universalidade: 1 - O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos.

²⁴⁹ Sobre o assunto, ver algumas das inúmeras pesquisas realizadas sobre o tema nos últimos anos. Para o Brasil: Diehl (1999), Faria (1984), Munakata (2001), Villalta (2001) e Wasserman (2000). Para Portugal: Valadares (1999); Torgal (1992); Silva (1999); Castro (1999).

5.3.1 Os livros didáticos brasileiros

No Brasil a produção didática se encontra caracterizada, entre outros fatores, pelo grande número de livros editados e negociados; pelos instrumentos de controle e análise criados pelo Ministério da Educação²⁵⁰; pelas leituras e estudos realizados pela Academia acerca desse material; e, pelo grande filão - de interesse das editoras - em que se constituiu o mercado editorial voltado para o ensino no país. Adotados por aqui desde os tempos do Império²⁵¹, os mesmos sofreram várias transformações ao longo de sua trajetória pelos bancos escolares brasileiros, e, passaram a desempenhar um papel hegemônico em termos de apoio/complemento do trabalho docente e discente a partir das décadas de 1960 e 1970. Nesse momento, como nos lembra a historiadora Selva Guimarães, ocorreu um duplo processo de massificação ligado à educação brasileira: o da oferta de vagas e o do uso dos manuais escolares.

A partir desse período, o Estado impulsionou a indústria cultural vinculando-a diretamente ao processo de “democratização”, ampliação ou “massificação” do Ensino. (...) Constatamos que os novos programas curriculares elaborados e implementados na década de 70 se corporificaram através do livro didático. Houve uma adoção em massa de livros didáticos, incentivada pelo Estado e pela indústria editorial brasileira, em plena expansão, através dos incentivos estatais. O livro didático assumiu, assim, a forma do currículo e do saber nas nossas escolas (...). (Guimarães, 2001: 137).

Mesmo com a explosão da multimídia nas últimas décadas do século passado, os manuais escolares não perderam seu papel chave na transmissão de conhecimento em nosso sistema escolar. De acordo com a historiadora Circe Bittencourt:

O livro didático (...) continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos que, apesar do preço, consideram-no referencial básico para o estudo; e em todo o início do ano letivo as editoras continuam colocando no mercado uma infinidade de obras, diferenciadas em tamanho e qualidade (Bittencourt, 1997: 71).

Selva Guimarães reforça essa perspectiva ao afirmar que “o livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados” empregado no meio escolar brasileiro, sendo que seu alcance, a partir do modelo de adoção e distribuição de materiais didáticos desenvolvido pelo MEC, ao longo das últimas décadas, o transformou no “produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar” (Guimarães, 2003: 49). Sua integração ao sistema educacional é tão intensa que os próprios documentos produzidos pelo

²⁵⁰ Referimos-nos aos já citados Guias de Livros Didáticos que, através da consultoria de professores universitários, docentes de História do ensino fundamental e médio, e, técnicos em Educação, realizam uma esclarecedora análise do material enviado pelas editoras ao Ministério da Educação. No entanto, até 2007, esse instrumento ficou restrito aos livros utilizados no Ensino Fundamental.

²⁵¹ Ver Bittencourt (2003: 52-54).

Estado, com o intuito de normatizá-los, procuram definir seus significados e sentidos. É o caso, por exemplo, dos PCNs.

Os livros, os manuais e apostilas são bem aceitos no sistema educacional brasileiro. Atendem as expectativas e concretizam modelos, concordâncias e aceitações por parte de um grande número de agentes sociais e institucionais. (...) Para o professor, asseguram um modelo de prática, segurança no processo de desenvolvimento do trabalho e eficiência na transmissão de conteúdos exigidos por programas ou currículos. Para as famílias, expressam um sinal de qualidade da educação. E para a indústria editorial garantem mercado certo e seguro. Existem livros, manuais e apostilas de boa e de má qualidade. Todos precisam ser analisados e avaliados cuidadosamente pelos professores (Ministério da Educação, 1999: 79).

O espaço “conquistado” pelos livros didáticos nos bancos escolares forçou os pesquisadores ligados à área de Educação e da História, a partir do final dos anos 1970 e ao longo de toda a década de 1980, a formular pesadas críticas ao seu caráter hegemônico e ao processo de construção que envolvia sua formulação. De acordo com o historiador Kazumi Munakata, apesar dos elogios necessários, grande parte desses trabalhos ou das críticas feitas sobre os sentidos e os conteúdos expostos nesses materiais devem ser vistos com algum cuidado. Elaborados em uma atmosfera impregnada pelas reações ao regime militar – sobretudo no meio acadêmico -, esses estudos destacaram a ação ideológica na fabricação de “mentiras” ensinadas e reproduzidas pelos livros escolares. A mudança dos textos ou seu abandono eram soluções indicadas. No entanto, ainda de acordo com Munakata, foram justamente as neblinas das ideologias contrárias à Ditadura que acabaram por se impregnar na escrita desses trabalhos, e, os mesmos, deixaram de perceber a profissionalização em curso no mercado editorial no decorrer dos anos 1980 (Munakata, 2001: 271-274). A década de 1990, no entanto, iria conhecer uma outra realidade.

É esse espaço (...), que possibilita a renovação dos livros didáticos, com a participação do meio acadêmico, cada vez mais atraído pela indústria cultural. (...) Essa renovação não contou apenas com a incorporação, nos livros didáticos, de “novos problemas, novas abordagens, novos objetos” (...) para que isso se tornasse possível, as próprias editoras reorganizaram o processo de trabalho, consolidando-se como verdadeiras indústrias (Idem, ibidem: 275).

Mesmo que não isente os manuais escolares dos vários caminhos tortuosos seguidos ao longo de suas trajetórias, Circe Bittencourt, também acredita que as recentes críticas e o processo de sofisticação – não só tecnológica, mas também da qualificação de seus autores - pelos quais passaram esses textos, acabaram por torná-los, se não de todo ideais, importantes instrumentos de uso escolar.

Ainda hoje alvo de críticas, os livros didáticos são apontados como um dos principais responsáveis pela permanência, na maioria das escolas do país, de um ensino tradicional e pouco criativo. Os manuais de história estão entre os mais atacados, pois,

segundo os críticos, continuariam difundindo conteúdos conservadores e preconceituosos e cometendo graves erros históricos e conceituais. No entanto, a trajetória do livro didático no Brasil, influenciada pelas mudanças sociais, pelas reformas curriculares, pelo próprio desenvolvimento da pesquisa histórica e, nos últimos anos, também pelos processos de avaliação das obras publicadas, revela, ao contrário, que eles mudaram muito hoje. (...) a escolha do livro didático (...) talvez permita concluir que não existe o livro didático ideal, mas que, no entanto, ele continua sendo um instrumento escolar muito importante, no qual vale a pena investir (Bittencourt, 2003: 52 e 54).

Porém, em um outro sentido, a constante atenção dedicada aos manuais por parte da historiografia brasileira, traduzida pela quantidade de investigações que, nos últimos anos, têm se lançado ao entendimento do processo de produção, influência e apropriação desses textos, tanto pelo viés das críticas pedagógicas, como pelas análises de seus aspectos históricos ou historiográficos, também revelou um interessante refletir acerca do papel desse material.

Entre os vários recortes temáticos encontrados entre essas pesquisas, como aponta o historiador Luiz Carlos Villalta, alguns merecem destaque. A grande maioria dos estudos dedicou-se à análise dos conteúdos dos livros didáticos enfocando as questões da “periodização e recorte espaço-temporal”, dos “conceitos empregados” e dos “sujeitos priorizados e/ou excluídos”. Outros trabalhos se debruçaram acerca do entendimento das estratégias editoriais e “o espaço deste tipo de material no mercado livreiro”. E, por fim, há os estudos que buscaram refletir a questão das representações ou do entendimento do livro didático como um instrumento de múltiplas autorias e efeitos, no sentido direto da idéia de que eles são produzidos com uma intenção, o que não interdita, no entanto, o poder de apropriação, aceitação ou rejeição dos textos por parte dos leitores (Villalta, 2001: 47-53).

Enfim, é redundante insistir na tese de que os livros didáticos, de fato, ocupam um lugar de relevância no sistema educacional brasileiro, ao mesmo tempo, que os alertas realizados acerca de suas limitações devem ser levados em consideração em qualquer exercício analítico tentado sobre esses textos.

Já em termos de organização ou estruturação dos conteúdos tratados pelas coleções brasileiras na área de História, encontramos a existência de três modelos cronológico-temáticos nos quais podem ser agrupados os livros analisados²⁵²:

1. *História do Brasil e História Geral* - livros que tratam separadamente da História do Brasil e da História Geral. Quase sempre são reservados dois anos ou duas séries escolares para cada uma dessas Histórias: 5ª e 6ª séries ficam com o estudo da História do Brasil Colonial e da História do Brasil Império/República, respectivamente, e, as 7ª e 8ª séries, enfocam a “História Antiga e Medieval” e a “História Moderna e Contemporânea”,

²⁵² Essa é uma classificação utilizada tanto pelos Guias de Livros Didáticos como pelas editoras brasileiras.

para seguirmos às nomenclaturas adotadas nos próprios livros. Da mesma forma, os recortes possuem, na maior parte dos casos, um perfil marcadamente cronológico, mesmo que não factual;

2. *História Integrada* - abordam a histórias do Brasil e Geral de forma articulada temporalmente, numa seqüência cronológica que relaciona as histórias de várias civilizações, sociedades ou contextos históricos contemporâneos entre si;

3. *História Temática* - livros com os assuntos organizados por temas específicos, seguindo um viés temporal ou temático.

Para exemplificar essa distribuição de assuntos e recortes, podemos apontar que os livros com o formato de “História Integrada”, destinados à 5ª série, quase sempre, começam suas incursões pela história a partir da origem da humanidade, passando pelas primeiras civilizações antigas, Grécia, Império Romano e a Alta Idade Média, concedendo, em alguns casos atenção à ocupação humana das Américas, e aos conjuntos civilizatórios não europeus do período correspondente ao citado.

Já os com o formato de “História do Brasil e História Geral”, correspondentes ao mesmo segmento escolar, enfocam a história do Brasil, da ocupação humana até o final do período Colonial, ou então, fato mais raro, a “História Antiga e Medieval”. E, por fim, os manuais de “História Temática”, podem abordar os mais variados temas e recortes cronológicos, organizados tanto em seqüência temporal - como trabalho e sociedade na Antigüidade ou no mundo Contemporâneo - ou por temas sem balizas temporais - como as relações culturais entre diversas sociedades, da Antigüidade aos dias atuais.

Dentro desses enfoques vamos encontrar ainda os mais diferentes perfis teóricos ou de tratamento conceitual da História. É possível, portanto, que os manuais possam se organizar a partir de uma perspectiva “tradicional”, quando adotam uma narrativa mais linear transportada para uma temporalidade quatripartide, e, empregam algumas teses oriundas também de uma historiografia dita tradicional ou positivista.

Outra possível classificação agrupa os textos que se estruturam a partir de uma divisão de história também em quatro grandes períodos, mas com um viés explicativo mais estrutural, buscando um entendimento mais global das sociedades estudadas a partir de suas estruturas econômicas, sociais e políticas. Alguns desses livros poderiam ser classificados como de fundo “marxista”, já outros seriam adeptos de uma “história econômico-social”. Por fim, há os casos dos manuais embebidos, em sua estrutura e em sua abordagem da História, pelas novas faces da historiografia, sejam elas as oriundas da História Nova, da História Cultural ou da História Social Inglesa (ver também Miranda e Luca, 2004: 139-141).

Já, ao que se refere à abordagem escolar da história da África podemos afirmar que, o descaso de grande parte de nossa historiografia, no que diz respeito aos estudos africanos, fez com que a trajetória histórica do continente não fosse ensinada na grande maioria dos manuais brasileiros, pelo menos até a década de 1990.

Especificamente nos últimos trinta anos, vamos encontrar um quadro bastante revelador. Até o final da década de 1990, o continente africano aparecia, invariavelmente, associado ao processo das viagens marítimas dos séculos XV e XVI e ao tráfico de escravos. Neste caso, a África, não passava de um obstáculo a ser superado ou a fonte da matéria-prima humana que alimentou o circuito comercial montado no Atlântico. Suas sociedades e trajetórias históricas pouco interessavam (Mattos, 2003: 132-133 e Oliva, 2006: 142 e 2004: 29). No entanto, em 1999, talvez motivados pelos PCNs, como havíamos afirmado anteriormente, surgiram os primeiros manuais de História que dedicavam à África capítulos ou tópicos específicos. Desde então o número de coleções de História que tem aderido à perspectiva de abordar especificamente a história africana tem aumentado. Porém, no quadro geral ainda são minoria (Oliva, 2004: 30; 2006: 142-152). Esse será o tema de nosso próximo e último capítulo.

5.3.2 Os manuais escolares em Portugal

Do outro lado do Atlântico, em Portugal, um quadro com algumas semelhanças é encontrado, apesar das especificidades guardadas na área. Naquele país, os livros didáticos/manuais escolares desempenham igualmente uma função central no ensino - mesmo detectando-se imprecisões e lacunas nas confecções dos mesmos - como apontam alguns historiadores e o próprio governo português. Não podemos esquecer também a função chave que Portugal acabou por desempenhar nos anos noventa e no início do século XXI, em relação ao ensino na África de Língua Portuguesa. Tal fato deveu-se, e deve-se, sob certa medida, aos seus programas de cooperação e a sua situação econômica favorável que possibilitaram um apoio técnico para a confecção de manuais escolares e na formação de docentes dos países africanos de língua portuguesa²⁵³.

Em 1990, os manuais escolares apareciam como um dos mais expressivos elementos da indústria editorial portuguesa. Segundo Lino Moreira da Silva, em 1993, os manuais escolares “ocupavam o 2º lugar quanto a títulos publicados, com 1391 títulos”, sendo, no entanto, os líderes de tiragens. Em 1996, esse resultado se repetia e a eles reservava-se a maior parcela em valores e em quantidade das vendas no mercado livreiro. É interessante perceber que seu uso e presença acabariam também por transcender o espaço escolar (Silva, 1999: 475-476).

²⁵³ Como um claro exemplo desse fato, em 2002, a *Luanda Editora*, subsidiária do grupo editorial *Texto Editora* para o mercado angolano, venceu uma concorrência para a produção e distribuição de 370 mil livros escolares da 1ª a 7ª classes.

O Manual Escolar parece ser o único tipo de livro que não está em crise. Enquanto as tiragens de outros tipos de livros têm diminuído, ou pelo menos oscilado muito, as dos Manuais Escolares têm sido reforçadas, o que faz deles os livros com mais tiragens entre nós. (...) O Manual Escolar é, muitas vezes, o único tipo de livro a que os alunos têm acesso, que lêem e consultam. Para além de ser ele, como referimos, o que mais se encontra nas casas dos portugueses, é ele que prevalece nas estantes das nossas Bibliotecas Escolares, muitas vezes desprovidas de outros materiais mais específicos, e até mais profundos e rigorosos (Idem, *ibidem*: 475 e 476-7).

Sua força mercadológica se espelha, obviamente, pelo papel desempenhado por eles no meio escolar português. O próprio destaque concedido a esse instrumento didático pela legislação educacional é um sintoma dessa realidade. Por exemplo, a lei nº 369/90 de 26 de novembro de 1990, assim define os manuais:

Para efeitos do disposto no presente diploma, entende-se por manual escolar o instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes (...) (Lei nº 369/90, 1990: art. 2º, 1).

Já a definição apresentada pela lei nº 47/2006, de 28 de agosto de 2006, é um pouco mais flexível e demonstra certo distanciamento da perspectiva de resumir o material didático ao livro editado.

Art. 3º b) “Manual escolar” - o recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor (Lei nº 46/2006, de 28 de agosto de 2006: art. 3).

Para alguns especialistas portugueses em educação, no entanto, a definição de manual escolar deveria ir muito além dos tecnicismos impressos pelos textos das leis, revelando algumas de suas mais questionáveis facetas e sentidos.

O manual por definição estabelece uma valorização dos saberes e de objectos científicos, técnicos, valorativos, práticos. Mas o manual escolar é também uma antropologia, uma visão sobre a realidade, uma visão sobre o mundo e do mundo. O manual escolar constrói e substitui o olhar, o pensar e o dizer. O manual escolar mediatiza a interpretação da realidade (Magalhães, 1999: 287).

De acordo com a pesquisadora Ana Parracho Brito, os manuais escolares teriam um papel chave como auxiliares do processo ensino-aprendizagem por desempenharem algumas funções

bastante específicas, como o acesso aos “elementos de leitura e decodificação do real” e a transmissão de valores, além de tornarem mais claros os objetivos das práticas pedagógicas (Brito, 1999: 139). Isso, no entanto, na eximíria seus textos das imprecisões ou das intenções subjetivas daqueles que os formulam ou controlam.

Por outro lado, ultrapassando as delimitações do território escolar, no concerto ideológico do aparelho do Estado, o manual escolar tende a veicular a ideologia dominante e, embora nem sempre se preste muita atenção à sua “música”, (...) a verdade é que ela é “ouvida” e “divulgada”, sensitivamente, na Escola (...). O manual escolar não pode ser utilizado como único recurso, único guia da prática lectiva, único transmissor de conhecimentos e promotor de capacidades, atitudes e valores (Idem, *ibidem*: 139 e 144).

Uma outra forma de definir esse material é observá-lo a partir das perspectivas da construção de práticas culturais. Ou seja, os livros são produtos de um determinado contexto, ao mesmo tempo em que refletem algumas de suas crenças, leituras de mundo e conhecimentos, eles reinventam seus ingredientes, ajudam a reproduzir idéias ou refutá-las ou simplesmente transitam por um caminho alternativo ao trilhado pelas referências em voga (Chartier, 1988: 7-15). Segundo o pesquisador Justino Pereira de Magalhães, para uma melhor compreensão das limitações desses materiais seria preciso associar a essa dimensão temporal, os aspectos culturais e pedagógicos.

Enquanto objecto de cultura, representa e contém opções culturais mais ou menos explícitas, mais ou menos assumidas e como tal, valoriza e prescreve como verdade e como ciência determinado conhecimento, mas silencia, negligencia, marginaliza muitos outros saberes. Como se referiu, na historiografia dos manuais, mais que em qualquer outro livro, a dimensão cultural é relevante, na medida em que é definida mediante determinados critérios de rigor e o manual se destina a ser tomado como verdadeiro (Magalhães, 1999: 285).

As questões formuladas acerca do emprego dos manuais escolares acabaram por receber também, para além dos olhares lançados pelos educadores, a atenção da historiografia portuguesa. Nesse caso, vamos encontrar tanto os trabalhos e argumentos que se dedicaram a confirmar a relevância assumida pelos manuais escolares nas escolas lusitanas, como posturas mais críticas e pontuais, ligadas principalmente ao debate envolvendo a presença dos discursos ideológicos na construção desses textos ou nos processos de elaboração e apropriação de suas mensagens.

Para Justino Magalhães, as análises acabaram por se concentrar em três possíveis inserções da percepção histórica sobre o assunto: “uma entrada pela histórica econômica e social; uma entrada a partir de uma etno-história do livro; uma entrada a partir da história cultural” (idem, *ibidem*: 279).

No primeiro caso as investigações preocupavam-se com os aspectos relacionados às “tecnologias de produção”, aos aspectos sócio-econômicos dos processos produtivos, às questões de mercado, aos elementos associados aos mecanismos de fabricação física e dos conteúdos dos manuais. O segundo caso explicita-se pela tentativa de entender “a natureza específica da história do livro” escolar, pensando-se tanto o espaço no qual é utilizado – biblioteca, sala de aula - como sua diacronicidade ao longo do tempo. E, por fim, há os estudos da história cultural, envolvidos pelas temáticas das representações, das apropriações, do imaginário, das narrativas e da circulação e aquisição de idéias a partir dos textos dos manuais (idem: 279-282). Enfim, apesar das polêmicas e das atenções envolvidas, os manuais escolares em Portugal ocupam um lugar privilegiado no sistema educativo e nas práticas cotidianas de professores e estudantes.

Em relação à estrutura das coleções destinadas ao ensino da História, no caso português, vamos encontrar certa padronização, apesar de iniciativas diferenciadas por parte de alguns autores e editoras. A esmagadora maioria dos manuais segue uma formatação centralizada na exposição cronológica dos temas. Não falamos de uma abordagem pautada pela factualidade, já que o enfoque encontrado nos textos envolve reflexões e análises ligadas às esferas da economia, sociedade, política e cultura, mas sim de uma perspectiva em observar a História a partir de uma tendência sequencial dos contextos e dos argumentos explicativos.

Outra característica em comum refere-se à escolha e ordenamento dos assuntos. Na realidade, essa parece ser uma preocupação formal dos editores em adequar os manuais à legislação escolar vigente e aos programas para a área de História (Krus, 2001: 163-164). Em Portugal, mais do que no Brasil, existe uma espécie de espelho legal obrigatório para os conteúdos e temas tratados em cada ano de escolaridade. Portanto, estar de acordo com os objetivos propostos pelos programas, assim como com os conteúdos apontados como obrigatórios, é uma regra seguida por todos os manuais. Os próprios títulos dos temas (capítulos) e das unidades presentes nos textos são, muitas vezes, copiados dos programas de História.

Pensando em um exercício de maior poder descritivo da estrutura dos conteúdos tratados pelas coleções portuguesas, encontramos a existência de um único modelo cronológico-temático²⁵⁴, no qual, os textos podem ser enquadrados:

1. História de Portugal e História Européia e Mundial – no caso, do 7º ao 9º ano do 3º ciclo do Ensino Básico, encontramos uma perspectiva em tratar os conteúdos correspondentes à História de Portugal, integrados em capítulos alternados com os assuntos referentes às Histórias Européia e Mundial. Aos livros do 7º ano, quase sempre, se reserva a tarefa de tratar o estudo das primeiras civilizações humanas, passando pelo

²⁵⁴ Por falta de uma sistematização da temática apresentada pelo Ministério da Educação e pela historiografia portuguesa especializadas no ensino da História, essa é uma classificação realizada por nossa conta.

mundo antigo greco-romano e o medievo europeu, com uma atenção especial à trajetória de Portugal até o século XV; já aos manuais do 8º ano, cabe a iniciativa de trabalhar com a história da Expansão Marítima dos séculos XV e XVI e a formação dos “Impérios Coloniais”; passando pelo estudo do Absolutismo Monárquico, do Renascimento Cultural e da Reforma Religiosa, chegando, por fim, aos principais eventos dos séculos XVIII e XIX, em Portugal e na Europa, com o Iluminismo, a Revolução Francesa, a Revolução Liberal em Portugal e a Revolução Industrial; aos livros do 9º ano, reserva-se a tarefa de tratar a história de Portugal, da Europa e do Mundo, do final do século XIX ao final do século XX.

De uma forma geral, salvaguardando alguns casos, o eixo histórico possui uma clara concentração de temas acerca das histórias europeia e portuguesa. Aos outros contextos históricos reserva-se um espaço, muitas vezes, secundário, já que as atenções recaem sobre as ações dos europeus nessas regiões. Em termos teórico-metodológicos, podemos visualizar duas tendências. Uma de formato mais descritivo e narrativo sobre os assuntos abordados, concedendo aos textos explicativos uma menor parcela dos capítulos. E, a outra, que abarca a maioria dos manuais, caracteriza-se por uma tentativa de delinear os principais elementos definidores das práticas e estruturas políticas, econômicas e sociais de cada contexto tratado, sem um perfil teórico mais evidenciado.

Se, os textos escolares durante a era Salazar foram caracterizados pelos vieses nacionalista e positivista, e no período que se estende de 1974 até 1980, passaram a variar entre as abordagens marxistas e da História Nova, é certo que a atual tendência aponta para certo neutralismo, ou para um cuidado extremo para não enveredar pelos caminhos tingidos pelas ideologias e por definições teóricas explícitas (Torgal, 2001: 39).

Já ao tratamento concedido ao estudo do continente africano nos manuais escolares portugueses iremos encontrar nas últimas décadas, inauguradas pelo processo de redemocratização, em 1974, um silêncio quebrado em poucos momentos. Atrelados, quase que fidedignamente aos programas, percebemos que a esmagadora maioria das coleções didáticas portuguesas não concede à África qualquer atenção.

Sua presença entre os conteúdos se encontra na maior parte dos casos associada aos grandes feitos portugueses referentes à Expansão Marítima dos séculos XV e XVI, ou à montagem de um “império colonial português”, tanto para os séculos XVII e XVIII, como para as ações imperialistas que resultaram na montagem de colônias europeias no continente africano no final do XIX e nas primeiras décadas do XX. As únicas exceções ocorreram nos manuais escolares que

contaram com a participação na co-autoria do historiador Arlindo Caldeira²⁵⁵, nos quais tópicos relacionados à história africana chegavam a ocupar até seis páginas. De forma bastante sintética e esclarecedora, o historiador, Luís Reis Torgal, definiu a abordagem da África em meio aos manuais escolares lusitanos:

Não é novidade para ninguém que os manuais escolares portugueses abordam a história da África numa perspectiva “europocêntrica”. Mas deve, em abono da verdade histórica, enfatizar-se esta realidade. Efectivamente, em todos os momentos históricos do país, quer seja na Monarquia Constitucional, na Primeira República ou no Estado Novo só se ensinou a história do descobrimento e da colonização da África, sem haver referências significativas aos seus povos e à sua história (Torgal, 1996: 365).

5.4. Diálogos Atlânticos. As vozes dos especialistas sobre o ensino da História da África

A historiografia²⁵⁶ voltada para o ensino da história africana tem vivenciado no espaço atlântico um enfoque de crescente interesse, paralelo àquele presenciado pelos estudos históricos realizados sobre a África, porém em uma escala bem menor. É certo também que, para além dos textos e reflexões realizadas pelo viés do historiador, outros especialistas – antropólogos e pedagogos, em sua maioria - também têm se dedicado a lançar questões e formular propostas acerca do tema. No entanto, se comparada às demais áreas de investigação histórica, os estudos sobre a abordagem escolar das trajetórias temporais das sociedades africanas ainda é incipiente, apesar das importantes contribuições localizadas tanto no Brasil, como em Portugal.

Dessa forma, procuraremos aqui, dar notícias de alguns dos trabalhos elaborados nos espaços citados em busca de um entendimento mais ampliado sobre o tema, já que os apontamentos e as incursões sobre a presença da história da África nos manuais escolares receberam poucos adeptos nos dois lados do Atlântico. Nossa intenção, portanto, é estabelecer um diálogo em torno de três temas:

- a. O panorama vivenciado nas últimas duas décadas ao que se refere a abordagem da história da África nas escolas brasileiras e portuguesas;
- b. As justificativas defendidas pelos especialistas que motivariam o ensino da temática;
- c. As perspectivas, sugestões e recortes apresentados para contemplar de forma satisfatória ou adequada o assunto nas salas de aula brasileiras e portuguesas.

²⁵⁵ Os manuais que contaram com a participação de Arlindo Caldeira estão presentes nas referências bibliográficas e serão, em parte, analisados no próximo capítulo. Ver, Diniz, Tavares e Caldeira (1995, 1997, 1999, 2003).

²⁵⁶ Na realidade não é uma produção sistematizada, com grupos ou escolas articuladas em torno do tema. São reflexões, apontamentos, críticas e sugestões da historiografia africanista no Brasil e em Portugal acerca da questão.

Quando houver algum tipo de reflexão mais específica acerca do tema do trabalho – a presença da África nos manuais escolares – também concederemos atenção aos argumentos apresentados. Começemos com as falas dos pesquisadores brasileiros.

5.4.1 O que dizem os especialistas no Brasil

No Brasil, apesar da publicação da lei 10639/03, ou talvez, motivado por ela, encontramos um quadro ainda em mudança em relação às preocupações e reflexões acadêmicas acerca do ensino da história africana. Ressalvando-se algumas exceções, foram apenas nos últimos quatro anos, às vezes um pouco antes, que nossos especialistas em estudos africanos começaram a tecer considerações mais específicas acerca do lugar da África no sistema educacional brasileiro. Isso não significa que, em um tempo mais afastado, como ao longo da década de 1990, iniciativas não tenham sido tentadas. Vamos encontrar, naqueles anos, em alguns espaços universitários, como na Universidade de Brasília e na Universidade Cândido Mendes, a oferta de cursos de Extensão e de Especialização com enfoques destinados à África, voltados justamente para professores das redes pública e privada de ensino, no sentido de qualificá-los minimamente para a abordagem do assunto em suas salas de aulas. Porém, eram esforços isolados, que não resultavam de uma política pública ou de uma ação em conjunto.

Tais iniciativas também não resultaram diretamente na produção de uma historiografia sobre o tema. Sendo assim, alguns pesquisadores, em um exercício de conversão de seus estudos, dos objetos investigados, do acúmulo de conhecimentos e das leituras sobre a história da África têm se esforçado para produzir textos mais sistematizados acerca da questão. Neste caso, vamos encontrar de 2003 para cá algumas obras em formato de coletânea²⁵⁷, que justamente se propõem a tratar a questão por vários ângulos e perspectivas, além é claro de alguns artigos publicados em revistas especializadas ou da área de História. Atentemos para algumas das considerações realizadas nesses espaços.

Em torno do primeiro elemento eleito para sistematização das reflexões formuladas pelos especialistas, ou seja, o panorama de como o tema foi retratado nas escolas brasileiras nos últimos anos, vamos encontrar conclusões bastante parecidas que apontam para a existência de uma grande lacuna ou para um período de intensos esquecimentos.

De acordo com a historiadora Selma Pantoja, a relação do continente africano com a educação brasileira foi, durante as últimas décadas, caracterizada pela “desinformação completa” e pelo silêncio perturbador.

²⁵⁷ Ver os seguintes textos: Pantoja e Rocha (2004); Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (2005) e Munanga (1999).

O silêncio diz muita coisa: historicamente o continente é visto invariavelmente como o fornecedor de escravos. Hoje em dia urge suprir as muitas falhas referentes ao ensino da dinâmica Histórica da África e das diferentes abordagens da cultura negro-africana além das relações daquele continente com as Américas e não só com o Brasil (...) A idéia de uma África a-histórica provocada pela colonização européia, infelizmente, ainda é predominante no nosso país (Pantoja, 2004: 22 e 23).

O historiador Valdemir Zamparoni também destaca os silêncios acerca da África nos bancos escolares brasileiros, resultado de uma percepção eurocêntrica e parcial da trajetória histórica da humanidade.

Quem olha para os currículos escolares, do primeiro grau à universidade – salvo raras exceções – não vê a presença negra, senão restrita a algumas lamúrias nas poucas páginas dedicadas à escravatura. Nossos currículos, no entanto, são eurocêntricos (Zamparoni, 1995: 515).

Ainda na direção dos “esquecimentos” e das ausências africanas nos currículos escolares e no ensino da História, a historiadora Mônica Lima, nos lembra do próprio alerta realizado pela promulgação da lei 10639/03. Ora, por que a obrigatoriedade legal para inclusão de conteúdos da história da África nos currículos utilizados no Brasil? A resposta parece ser óbvia: o tema seria importante e teria sido por muitos anos negligenciado por programas, livros didáticos, professores e estudantes. Segundo Lima, as origens desse descaso encontrariam uma longa tradição, identificadas, por exemplo, pelas posturas de alguns intelectuais brasileiros no decorrer dos dois últimos séculos.

O fato é que nossos antigos historiadores trataram indevidamente, ou ignoraram, a participação africana em nossa formação, influenciados por preconceitos originários da sociedade escravista, entre os quais os ideais de *branqueamento* da população brasileira nutridos, desde meados do século XIX, por boa parte das elites nacionais. Essa ideologia foi tão forte que mesmo a intelectualidade mais progressista custou a reconhecer a *questão africana* na nossa história (Lima, 2003: 84).

Em contrapartida, a renovação dos olhares lançados sobre o continente africano, por parte de um crescente grupo de pesquisadores que, nas últimas décadas, tem se dedicado a investigar e refletir sobre a África de dentro das trincheiras acadêmicas brasileiras, não repercutiu como deveria nos corredores universitários, e, conseqüentemente nas salas de aulas de nossas escolas.

Os estudos recentes mudam essa visão, mas é preciso saber levá-la às salas de aula. Antes, ainda, é preciso que a universidade deixe, ela também, de ignorar o tema. Que história será esta, se a maioria dos professores em atividade não a conhece? (Idem, *ibidem*: 85).

Essa idéia aparece reforçada pelos comentários da historiadora Hebe Maria Mattos, que destaca, justamente, o distanciamento percebido entre as prescrições programáticas expostas nos

PCNs e a atividade docente em sala de aula. A crítica direciona-se para a pouca atenção concedida ao tema pelos pesquisadores universitários e, conseqüentemente, para a suposta ausência da história africana nos materiais escolares.

Ainda mais grave, há alguns conteúdos fundamentais propostos nos novos PCNs - especialmente a ênfase na história da África - que, infelizmente, ainda engatinham como área de discussão e pesquisa nas nossas universidades, impondo-se como limite ainda maior ao esforço pedagógico que pode ser feito para uma abordagem que rompa com o europocentrismo que ainda estrutura os programas de ensino das escolas. Esses limites e distorções refletem-se, necessariamente, na própria produção dos melhores livros didáticos (Mattos, 2003: 131).

Em artigo resultante das reflexões e dos dados preliminares apresentados nessa tese, também apontávamos para um quadro similar ao acima descrito, com ênfase nas dificuldades de transposição didática da nova e consistente onda de novos estudos africanistas que tem varrido, ainda com um impacto de pequenas dimensões, apesar dos excelentes trabalhos, a Academia brasileira.

Em uma abordagem panorâmica, percebemos, porém, que a aproximação entre a nova massa de conhecimentos explicativos e críticos sobre a África e os conteúdos trabalhados nas aulas de história, em escolas brasileiras e portuguesas, ainda permanece marcada por tensões inquietantes, prolongados silêncios e um descaso que, apenas aos poucos, está sendo superado. Ou seja, parece não haver uma conexão sólida entre aquilo que se pesquisa em centros de estudos e universidades, a própria formação dos professores e os conteúdos apresentados em livros escolares (Oliva, 2006: 139).

Já em relação ao segundo tópico - os argumentos apresentados na justificativa ou na defesa da relevância em introduzir os estudos africanos nas escolas - vamos encontrar um conjunto mais alargado de hipóteses e teses, algumas pontuadas por elementos marcadamente acadêmicos e historiográficos, outras, submersas em substância de aspecto mais ideológico.

Nesse caso, de acordo com os especialistas, um dos motivos mais plausíveis e acertados de expor o assunto seria situá-lo numa condição de igualdade de relação com os outros conjuntos históricos, comumente estudados pelos pesquisadores e enfocados nas aulas de história. Ou seja, “estudar a História da África faz parte do conhecimento geral”, como argumenta Selma Pantoja, é “como estudar a História da América, da Europa e da Ásia”. Soma-se a tal perspectiva a necessidade de corrigir percepções distorcidas ou desequilibradas sobre o continente africano (2004: 22).

É preciso estudar a África como um todo para entender, por exemplo, que o estudo da história da África nos períodos recuados não se reduz ao estudo da escravidão. O período da escravidão atlântica é um pequeno espaço, de um pouco mais de três séculos, na história milenar de um continente (...). Se a história da África é importante

para nos situar no mundo, outras faces de sua história nos revelam partes indispensáveis de nossa própria formação histórica (idem, ibidem).

Ainda no campo dos conteúdos, a serem trabalhados ou (re)trabalhados nas salas de aula, Mônica Lima chama a atenção para outra questão essencial: a redefinição do lugar ocupado pela África e pelos africanos nos estudos históricos. Se antes, os africanos eram associados às imagens da escravidão, dos “dominados” e explorados, e a África era pensada como o “cenário da Expansão Colonial”, a abordagem escolar adequada da história africana possibilitaria a construção de uma imagem positiva e renovada sobre os diversos contextos e circuitos históricos africanos (Lima, 2003: 84 e 85). A mesma problemática é apontada por Hebe Mattos, que destaca a preocupação com as “assimetrias entre o conhecimento das sociedades européias, ameríndias e africanas nesta forma de abordagem do problema” (Mattos, 2003: 133).

Os africanos entram em cena (...) a partir do “pacto colonial”, da “monocultura do açúcar” e do “trabalho escravo africano”, que necessitavam do “tráfico negreiro” e do “trabalho escravo africano”. Esta formulação clássica da nossa historiografia produz como efeito uma relativa naturalização da escravidão negra como simples função da cobiça comercial européia, escamoteando a face africana do tráfico (...) (idem, ibidem).

Os equívocos da abordagem do tráfico e da escravidão, de fato, aparecem entre alguns dos pontos mais questionados pelos historiadores, talvez, por que, ele seja de fato, um dos poucos temas recorrentemente tratados em sala de aula, nos quais os africanos e a África são citados. Selma Pantoja, por exemplo, alerta para as imprecisões e incorreções aí localizadas.

O tráfico negreiro ainda é tratado de forma a ceder ao europeu o papel de único agente no comércio. (...) O mundo africano naquele momento é passado como um ambiente de constantes guerras “tribais”, tendo-se aproveitado disto os europeus. Mais grave ainda é passar a noção de que toda a população estava dispersa na floresta e portugueses, holandeses, ingleses, etc. os caçavam jogando-os em navios negreiros (Pantoja, 2004: 22).

Neste caso, seria fundamental retirar o continente africano do espaço reflexivo marcado pelas generalizações, estereótipos e vitimizações, e valorizar a perspectiva da África como um universo histórico-cultural diverso e complexo.

Ao mesmo tempo, é necessário despirmo-nos dos preconceitos etnocêntricos (olhar um povo ou etnia com valores de outro) - a África como lugar atrasado, inculto, selvagem - e deixar de ou supervalorizar o papel de vítima - do tráfico, do capitalismo, do neocolonialismo -, atitude que alimenta sentimentos de impotência e incapacidade. (...) Mas há também que (...) trazer essas Áfricas para os espaços culturais e educativos, como já se tem feito, aliás. Ler, mas também escutar, ver, participar (...) (Lima, 2003: 85).

O historiador e antropólogo Carlos Wedderburn, também defende a ideia de que para combater uma tradição multissecular de leituras preconceituosas e, de forma mais recente, marcadamente eurocêntricas, seria preciso destacar determinados aspectos da trajetória histórica africana, com ênfase em alguns pontos fundamentais, como: o estudo das singularidades do continente - berço da humanidade, diversidade geográfica e populacional, local do desenvolvimento das primeiras civilizações - e de seus vários recortes histórico-temático-temporais (Wedderburn, 2005: 134-142).

Outro aspecto lembrado pelos especialistas relaciona-se à questão da construção da identidade nacional, ou melhor, do lugar da africanidade nessa identidade e no combate ao racismo. Para Lima, seria natural que as crianças tivessem dificuldades em se identificar com uma história construída por elementos e imagens carregadas de poucos valores e muitos estereótipos (Lima, 2003: 85).

A doutora em Psicologia e professora da Universidade de São Paulo, Ronilda Ribeiro, destaca que os estudantes que foram apresentados apenas a uma história africana marcada pelas simplificações e pelo signo da inferioridade acabaram por construir uma espécie de relação imagética com a África que poderia ser simbolizada pela ideia de um “espelhado despedaçado”.

(...) acreditar que “eu venho de uma gente atrasada em relação aos outros povos do mundo” é bem diferente de saber que “meus antepassados não viviam com o cabelo amarrado num ossinho, cozinhando brancos em caldeirões” mas integravam grandes civilizações, com magníficas arquiteturas, escrita própria, comércio internacional e refinadas obras de arte, faz, necessariamente, uma grande diferença (Ribeiro, 1996: 172).

Em texto elaborado em 2005, para compor material didático utilizado em curso de qualificação de professores de Ensino Fundamental e Ensino Médio sobre a história africana, defendíamos, por fim, outras duas justificativas acerca da relevância da aplicação dos estudos africanos nas escolas.

- Em uma perspectiva legal e jurídica da questão não se pode ignorar que, com a Lei nº 10.639/03, o ensino da história da África nas escolas tornou-se obrigatório. E mesmo antes disso, os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já estabeleciam diretrizes nesse sentido. Ora, se temos de ensinar, portanto, temos de saber como fazê-lo (isso é óbvio!).
- E, por fim, existe o caráter formativo/intelectual do assunto, o motivo de maior importância entre os apresentados. A África possui tantas escolas de pensadores, de artistas, de intelectuais, e contribuições para o entendimento e construção do patrimônio histórico/cultural da humanidade que é inadmissível simplesmente não estudá-la (Oliva, 2005: 88).

Por fim, o último elemento a inventariar, refere-se às perspectivas e propostas para incentivar ou estruturar o ensino da história da África nas escolas brasileiras. Neste caso, os

pesquisadores que se debruçaram sobre o tema, buscaram construir um quadro indicativo envolvendo atividades, conteúdos e metodologias que poderiam ser articulados ao tratamento do assunto nas salas de aula.

Para Carlos Wedderburn, o trabalho com os estudos africanos só tornar-se-ia possível ou viável a partir de uma “abordagem transversal, transdisciplinar e de longa duração”, marcada por um enfoque diacrônico das trajetórias históricas das sociedades africanas e de suas relações com o mundo exterior (2005: 141-142). Apesar de concordar com a idéia apresentada, acreditamos que o encaminhamento sugerido por Wedderburn, indique uma trilha caracterizada por uma opção teórico-analítica com limites já bastante conhecidos e debatidos em períodos anteriores.

(...) um enfoque que privilegie a interação contraditória das classes e agremiações sociais, mostrando os mecanismos internos de exploração, de dominação e coerção, assim como os conflitos decorrentes do choque de interesses variados, se revela muito mais fecundo e suscetível de refletir as realidades concretas (idem, *ibidem*: 143).

No que concerne à construção de uma metodologia eficiente para o ensino da história africana, Wedderburn, aponta para a necessidade de se cruzarem, numa síntese, as perspectivas metodológicas de alguns dos principais historiadores africanos, como Joseph Ki-Zerbo, Cheik Anta Diop, Elikia M'Bokolo, Théophile Obenga, entre outros. Apesar das divergências apresentadas por esses autores, tornar-se-ia possível, a partir deles, o estabelecimento ou definição dos espaços-civilizatórios e períodos a serem estudados. Um dos pontos mais instigantes, e ao mesmo tempo mais complicados, na proposta de Wedderburn, é a formulação bastante detalhada dos recortes históricos elencados que, separadamente, indicam algumas trilhas a serem seguidas: são quinze espaços civilizatórios-políticos abordados em dez recortes cronológicos²⁵⁸. Talvez, o maior problema da proposta seja a dificuldade em se construir uma visão de conjunto da história do continente. Não devemos esquecer que preservar as singularidades de suas regiões não deve ser encarado como um elemento que impeça uma possível leitura panorâmica sobre suas realidades (idem: 141-145). No mais, Wedderburn, acredita que a melhor esquematização para se trabalhar a história africana nos ensinos fundamental, médio e superior seria a seguinte:

Há critérios divergentes sobre como direcionar metodologicamente os estudos sobre a África, dependendo dos diferentes níveis de ensino. Para muitos é necessário manter um enfoque linear-factual (...) para níveis correspondentes ao ensino fundamental. (...) O ensino médio é a porta de entrada para o mundo acadêmico, portanto se espera que nesse nível a história africana já seja abordada de forma complexa (Wedderburn, 2005: 143).

²⁵⁸ Ver Wedderburn (2005: 146-152)

Neste caso, uma outra perspectiva possível é apontada por Selma Pantoja, que defende a tendência de se estudar a história da África de “maneira global e não parcelar”. O risco de estudar a África “em porções” seria o de preservar um conjunto de idéias e imagens que projetam um continente longínquo (Pantoja, 2004: 22). Já sobre os conteúdos que poderiam ser abordados, a historiadora aponta, entre outros temas, para os seguintes:

(...) enunciar as origens da humanidade, discutir a questão da “anterioridade africana” e as relações ativas dos africanos com os oceanos e outras partes do mundo. A partir daí, pode-se chegar a uma abordagem de uma História da África por ela mesma (idem, ibidem).

Para além dessas indicações, Pantoja sinaliza para outro elemento central nas transformações esperadas acerca da abordagem escolar da história africana que seria a necessidade de ampliar a “formação de professores e pesquisadores africanistas”.

(...) o estudo da História da África possibilitará ao ensino secundário um acesso a textos básicos e a material que lhe permitam problematizar o conteúdo de suas aulas, a partir de um conhecimento mais aprofundado ao mesmo tempo panorâmico da História africana como um todo, o que parece ser o ponto de partida (idem: 23).

A questão da paridade entre os estudos da história europeia e da história africana também é advogada por Hebe Maria Mattos, assim como o cuidado com a formação dos professores (2003: 134). Essas parecem ser preocupações em comum aos historiadores que se dedicaram a refletir sobre o tema.

Desenvolver condições para uma abordagem da história africana no mesmo nível de profundidade com que se estuda a história europeia e suas influências sobre o continente americano. Já começam a estar disponíveis em língua portuguesa alguns títulos que tornam esta tarefa relativamente viável, para além dos dois volumes monumentais sobre história da África pré-colonial, de Alberto da Costa e Silva (idem, ibidem: 134-135).

Por fim, Mônica Lima, aponta para um conjunto mais detalhado de procedimentos e temas que poderiam propiciar um tratamento adequado à questão. A preocupação com a formação dos professores, como alertamos acima, também freqüenta suas sugestões, em um sentido mais de reivindicação dos segmentos envolvidos com a educação do que de livre iniciativa do Estado e instituições competentes para tal. Neste caso, sua indicação gira em torno da necessidade de estudantes de graduação exigirem a “inclusão efetiva desses assuntos nos currículos de suas faculdades” e de professores na ativa solicitarem cursos de qualificação sobre a temática. Em todos os casos, a organização de grupos de estudo e pesquisa poderia também minimizar as defasagens encontradas em suas formações profissionais (Lima, 2003: 85-86).

E, independentemente da qualificação em estudos africanos, já seria possível aos docentes, trilhar alguns caminhos considerados positivos sobre o tema. Para a primeira parte do ensino fundamental, Lima, sugere o trabalho com “lendas, contos, cantigas, brincadeiras”, já para suas séries finais, a indicação seria o estudo do “processo de humanização”, “o esplendor do Antigo Egito” e dos “grandes reinos africanos”. Para o ensino médio, as idéias a serem tratadas girariam em torno do racismo, do processo de ocupação colonial e da África contemporânea (idem, *ibidem*: 86).

De certa forma, veremos no próximo capítulo, que muitos dos autores de manuais escolares que reservaram à história africana capítulos ou tópicos específicos seguiram algumas das trilhas sugeridas pelos especialistas. Por outro lado, as defasagens apresentadas pelos livros escolares em relação a atualização e domínio dos estudos africanos despontam como um dos grandes obstáculos a serem derrubados para o tratamento do tema, já que, apesar dos muitos acertos, as distorções ou leituras desfocadas continuam a prevalecer.

5.4.2 O que dizem os especialistas em Portugal

No outro lado do Atlântico, o panorama historiográfico sobre o ensino da história da África não se apresenta de forma muito diferenciada. No entanto, apesar de ser um campo pouco explorado, vamos encontrar também algumas importantes contribuições à discussão do tema, principalmente a partir das reflexões dos historiadores acerca do “Império Colonial” português na África e suas reminiscências imaginárias contemporâneas.

No primeiro aspecto observado, o que enfoca a questão da abordagem dos estudos africanos na trajetória escolar, encontra-se um quadro de opiniões quase unânimes entre os historiadores: as leituras realizadas sobre a história daquele continente, nas salas de aula em Portugal, nos mais diversos momentos de sua história recente, estão embebidas por uma perspectiva eurocêntrica. Tal apontamento parece ser convergente com o esquecimento ou o desconhecimento das características históricas das sociedades africanas que estabeleceram uma relação de proximidade maior com a sociedade portuguesa, inclusive nos dias de hoje. Se pensarmos numa dimensão comparativa à situação percebida no Brasil, não podemos deixar de notar certo estranhamento, até por que, como apontamos nos capítulos anteriores, as relações históricas entre Portugal-África tornaram-se mais densas, justamente num período no qual, o Brasil, se afastava daquele continente. Mas, assim com no Brasil, o fio condutor da abordagem escolar da história permanece dividido em uma metade eurocêntrica e em outra nacional/regional/continental, reservando um espaço reduzido para outras histórias.

De acordo com o historiador Luis Torgal²⁵⁹, durante as décadas de controle português em algumas regiões de África, no final do XIX e ao longo do século XX, a população portuguesa tentou ignorar a situação ou as características das sociedades que habitavam os territórios ditos coloniais. Um dos poucos contatos que os portugueses mantinham com o continente resumia-se ao nome de algumas ruas, praças ou estátuas, localizadas em algumas cidades do país, que faziam referências a determinados locais das colônias africanas ou aos heróis brancos dos “descobrimientos” e da “colonização”²⁶⁰ (Torgal, 1996: 366).

A também historiadora Aida Freudenthal, lembra que, até 1974, devido à perpetuação de certos mitos²⁶¹ ligados a uma perspectiva nacionalista do ensino da História, associados, por exemplo, aos “episódios da expansão portuguesa”, o estudo de sociedades e culturas não europeias foi ignorado quase que por completo. A consequência direta desse fato espelhou-se pelo “desconhecimento quase absoluto do contributo dos africanos para a história da humanidade” (Freudenthal, 1992: 173-174).

Uma densa nebulosa envolvia regiões e povos sem rosto, sem nome nem identidade, pressupondo uma homogeneidade enganadora sob o rótulo único de “povos do império” e mais recentemente de “portugueses” (idem, ibidem: 174).

De acordo com ambos os especialistas citados, para grande parte da academia lusitana correspondente ao período colonial, os africanos não tinham história, sendo objeto de estudo apenas de geógrafos, antropólogos ou etnólogos. Seguindo essa mesma lógica, não haveria porque estudá-los nas aulas de história, já que se tratavam de “povos primitivos portadores de culturas atrasadas” (Freudenthal, 1992: 174). Os únicos objetos estudados que envolviam o continente africano, quase sempre, restringiam-se à questão do *ultimatum* britânico, de 1890 - sempre com destaque às polêmicas acerca dos chamados direitos históricos portugueses -, e a vitória de Mouzinho de Albuquerque sobre os Vátuas, na África oriental (Freudenthal, 1992: 175-176; Caldeira, 1995: 549).

A África não tinha história. (...) Considerando tal matéria do domínio da Etnografia ou da Geografia Humana, quase se não ouvia falar nos bancos escolares e nos liceus dos fulas, dos mandingas, dos balantas (...). Já se falava, porém, dos vátuas, devido à

²⁵⁹ O trabalho de Luís Torgal aqui comentado refere-se, especificamente, a uma reflexão acerca da imagem da Guiné-Bissau no imaginário escolar português. No entanto, grande parte de suas argumentações iniciais tem uma aplicação panorâmica, sendo, portanto, adequado seu emprego em abordagens ou recortes temáticos de maior amplitude.

²⁶⁰ Apesar de, como “metrópole”, os portugueses terem produzido muito pouco em termos de “trabalhos etnológicos”, se comparado com outras “metrópoles”, foi criada a Sociedade de Geografia de Lisboa (SGL), um templo colonialista que se dedicou ao estudo dos povos “indígenas”. Há uma produção colonialista etnológica da SGL que não se traduziu em trabalhos que chegassem ao grande público, embora as ideologias fossem as que direcionavam o pensar a África a partir do século XIX. O apego ao “episódio da expansão”, marca a produção historiográfica portuguesa, perdida então no “labirinto da saudade”.

²⁶¹ Ver Freudenthal (1992: 175).

lendária vitória de Mouzinho de Albuquerque, no fim do século XIX, sobre o seu chefe Gungunhana (...) (Torgal, 1996: 366).

Esse quadro perpetuou-se, de certa forma, inclusive no pós-1974, sendo a diferença principal, para além da tentativa do esvaziamento ideológico nacionalista herdado da Era Salazar, o argumento apresentado para se estudar ou não as sociedades africanas. Se alguns segmentos da historiografia lusitana reconheciam a condição histórica da África, a ideia que conduzia ao afastamento do continente africano das escolas em Portugal era justamente o fato de que as independências das “ex-colônias” lançavam suas realidades históricas para fora do campo do conhecimento ligado aos estudos portugueses.

Se a ideia oficial existente no Estado Novo é que Portugal era o “país civilizador” em relação a uma “África atrasada” (...) depois da “Revolução de 1974” haveria e haverá a ideia de que a África já não pertence a Portugal e por isso não se justifica o seu estudo tipificado no ensino básico e no ensino secundário (Torgal, 1996: 367).

Freudenthal lembrava que transcorridos quinze anos do fim da presença política portuguesa em África, os alunos dos cursos secundários demonstravam possuir “um desconhecimento acentuado sobre o passado colonial, sobre a guerra colonial, sobre povos, culturas e problemas africanos” (1992: 178). Nos anos 1990, a entrada em vigor de novos programas para a área de história, também com um enfoque eurocêntrico, não resultou em nenhuma “alteração de fundo”, pelo menos de acordo com Luís Torgal, sendo que a África estudada “no ensino básico e no ensino secundário continua a ser a África descoberta e colonizada pelos portugueses” (idem: 367). O historiador Arlindo Caldeira, em argumentação convergente com a até aqui apresentada, pontuava que “a história da África praticamente não fez, nem faz, parte do ensino da História nos nossos estabelecimentos de ensino não superior” (Caldeira, 1995: 545).

No entanto, discordando um pouco dos apontamentos de seus pares, Caldeira, acredita que após-1974, o continente africano passou a receber uma atenção mais detalhada dos Programas escolares portugueses, existindo referências “explícitas” aos africanos, principalmente no que corresponde ao currículo destinado ao 8º ano do ensino básico. Neste ano de escolaridade, os conteúdos de história sinalizam para a necessidade de caracterização “das civilizações de África do século XV”, como também já havíamos apontando anteriormente (Caldeira, 1995: 551). O historiador reconhece que, “não se pode dizer que nesses programas (...) abunde a história da África”, mas acredita que a sugestão apresentada é condizente com a “inevitabilidade de centrar na Europa o desenvolvimento programático” (idem, *ibidem*).

Parece-nos que as reflexões de Caldeira são, nesse aspecto, um pouco fora de propósito, até porque, de sua interpretação, transparece um claro otimismo em relação à atual situação da forma como a temática é abordada nas escolas portuguesas, não percebida em nenhum dos

outros pesquisadores enfocados. O quadro nos parece ainda bastante frágil, tanto em termos de propostas, como em termos das práticas nas salas de aulas. Da mesma forma, a centralidade absoluta dos conteúdos no eixo eurocêntrico não encontra, em nosso entendimento, justificativa convincente. Tal crítica é compartilhada pela historiadora angolana Maria da Conceição Neto.

(...) poucas esperanças pode haver de mudança, por exemplo, na abordagem dos poucos aspectos de África presentes nos Programas ao nível do ensino secundário em Portugal (e por isso não partilho o optimismo do Dr. Caldeira sobre iniciativas dos professores nesse sentido) (Neto, 1995: 541).

Já sobre as principais justificativas apresentadas na defesa dos estudos africanos, no ensino português, vamos encontrar a concentração dos argumentos em torno de três objetos: o combate à discriminação e ao racismo; o conhecimento mais adequado das realidades históricas africanas e a questão da proximidade histórica entre Portugal e alguns países africanos.

Para o historiador Luís Vidigal, a questão das abordagens de conteúdos que tratassem da questão do Outro nas escolas, e aí se incluíam os estudos africanos, seria um instrumento fundamental ao combate de práticas preconceituosas e racistas, que se apresentavam cada vez mais vigorosas na sociedade portuguesa. O aumento da imigração africana para o país, a partir dos anos 1970, e de pessoas oriundas de outras nacionalidades, nos anos 1990 e 2000, fez com que comportamentos xenófobos, discriminatórios e racistas emergissem entre vários estratos da população lusitana, inclusive entre os jovens.

É nesse contexto que sociedade portuguesa conhece actualmente um ascenso de manifestações de racismo entre franjas significativas de estratos jovens; para mais, algumas atitudes oficiais parecem promover uma retracção da considerada tradicional “abertura” da sociedade portuguesa às minorias étnicas (implementação dos Acordos de Shenghen) (Vidigal, 1996: 381).

De acordo Aida Freudenthal, o fim do chamado “Império Português” na África, não resultou num afastamento absoluto do país do continente africano, pelo contrário, o que ocorreu foi a modificação das teias relacionais. “Os pontos de contacto são agora outros”, marcados principalmente pela presença de uma significativa comunidade africana lusófona em Portugal, de um grande número de afro-descendentes nascidos naquele país e pelos projetos de cooperação e investimentos económicos portugueses na África (1992: 177). Porém, apesar disso, ou talvez, potencializadas pela maior presença de africanos e seus descendentes nas ruas, escolas e locais de trabalho nas cidades portuguesas, as práticas preconceituosas se encontram evidenciadas em vários momentos do cotidiano lusitano.

Preconceitos adormecidos despertam com um conflito de rua ou em frente do *écran* da TV; paternalismo e racismo, ao alimentarem o nosso quotidiano, transmitir-se-ão às novas gerações com a nossa complacência. (...) Em vez de deixar que preconceitos

vários subsistam ou sejam substituídos por outros, há que difundir um conhecimento mais aprofundado sobre os povos com quem pretendemos estabelecer relações (1992: 177 e 179).

Arlindo Caldeira trabalha o tema também a partir de outra perspectiva, a da tolerância perante o “diferente”. Em seu entendimento, a relação com sociedades e culturas estranhas serviria como um reforço na constituição da própria identidade. Assim como Freudenthal, Caldeira acredita que o ensino deva servir como instrumento de combate ou de leitura crítica das informações que os jovens recebem cotidianamente acerca da África e dos africanos dos *mass media*, marcadas muitas vezes por “equivocos” e por “preconceitos” (Caldeira, 1995: 552).

Outro argumento apresentado seria o de que, a proximidade histórica entre Portugal e alguns países africanos, teria criado “profundos laços históricos e interculturais”, sendo, portanto, óbvio, que o estudo das trajetórias das sociedades africanas não deveria ser visualizado como um tema distante da realidade portuguesa, mas pelo contrário seria “bem próximo e actual” (idem, ibidem: 552). Ainda relacionado a esta questão, Caldeira lembra que, o aumento da presença de estudantes de origem africana nas escolas portuguesas exigiria de professores, manuais e educadores, um reforço significativo nas atenções dedicadas ao estudo da história daquele continente.

(...) a quarta razão reveste um carácter ainda mais concreto e mais pragmático e relaciona-se com a presença crescente, nas nossas escolas, de alunos de origem e formação cultural africanas; a sua integração exige uma perspectiva multicultural de ensino que obriga, necessariamente, a ter em atenção a evolução histórica dos povos daquele continente (idem).

Para Luís Torgal haveria mais um importante motivo para a expansão da abordagem escolar da história africana relacionado ao campo da produção historiográfica e do ensino da história: a construção de uma História menos eurocêntrica. Neste *mea culpa*, marcado pela lucidez acerca de parte dos cenários escolar e académico portugueses, a perspectiva seria a de ampliar os enfoques lançados sobre os contextos africanos, americanos e asiáticos, em uma espécie de reciclagem do ensino e da investigação histórica naquele país. A história da África aí ensinada deveria ser a caracterizada pelas recentes e inovadoras leituras realizadas sobre o continente nos últimos anos.

Em Portugal terá de se olhar para a história não numa perspectiva europocêntrica – sem com isto queira negar a realidade de Portugal como país europeu – mas, no processo de “escolha”, que é um elemento fundamental na História-Ciência, como na História-Docência, é importante que se tenha na devida conta que a África deveria ocupar um lugar importante na nossa aprendizagem. (...) a África encarada pelos novos métodos de análise, em que a metodologia histórica dá as mãos às metodologias e aos resultados de análise da Antropologia e da Sociologia (Torgal, 1996: 376).

Por fim, na esfera das perspectivas e sugestões para as novas trilhas que o ensino da história africana deveria seguir em Portugal vamos perceber encaminhamentos próximos àqueles visualizados no caso brasileiro. Os dois aspectos mais citados encontram-se relacionados à imperiosa necessidade de qualificação dos docentes para trabalharem adequadamente o tema nas salas de aula e à produção de material didático que trate o assunto de forma apropriada.

Aida Freudenthal acredita que a tarefa de modificar as estruturas da formação de professores e programar ações para reabilitar “as imagens de África mais difundidas” entre os portugueses que “desvalorizam tanto seu passado histórico como sua realidade actual” é de competência do Ministério da Educação (1992: 179). Para Luís Reis Torgal tal iniciativa só se torna possível com o apoio de “organismos de cultura estatal (...) e das universidades portuguesas” (1996: 377). A produção e divulgação de material didático adequado, seja para conceder um espaço de relevo para a história africana, seja para tratá-la de forma adequada e sem preconceitos, aparece como argumento comum aos especialistas (Caldeira, 1995: 552).

A recolha documental e a difusão de informação e de material didático com o correspondente apoio e incentivo à pesquisa histórica e antropológica deverão colocar à disposição dos professores material actualizado e adequado aos programas do secundário unificado e complementar (Freudenthal, 1992: 179).

Também encontramos sugestões acerca da produção de boletins e *dossiers* temáticos por parte da Associação de Professores de História (APH), envolvendo o assunto, ou ainda o incentivo à “presença em Portugal de bolsiros dos países africanos”, como potencializador dos diálogos atlânticos entre a África e Portugal (idem, ibidem). Parece-nos que, apesar das reflexões e perspectivas aqui apontadas, reserva-se à temática um debate ainda tímido e de pequena repercussão. Para uma mudança do quadro encontrado em Portugal, algumas iniciativas de maior ressonância deverão ser intentadas, inclusive no campo da legislação escolar, dos programas de História e nas investigações ocorridos no âmbito universitário.

Percorrido grande parte de nosso caminho, concederemos atenção no próximo capítulo a um dos objetos de maior importância nos sistemas de ensino atlânticos observados. Dedicemo-nos, então, à análise de como a história da África aparece em alguns livros escolares no Brasil e em Portugal.

Capítulo 6

Lições sobre a África

As abordagens da história africana nos livros escolares brasileiros e portugueses

Se as intenções do trabalho, até o momento, concentraram-se na criação de um cenário constituído por argumentos e dados que pudessem sedimentar e instruir nossas apreciações, lembramos que, a iniciativa agora intentada, encontra-se intrinsecamente relacionada às temáticas anteriores. Isso ocorre, seja pelo aspecto preparatório da análise, seja pela constatação de que, sobre a África e os africanos, foram depositadas, com exceções evidentes (mas não majoritárias), uma série de imagens negativas e estereótipos. Seria justo, portanto, perguntarmos se o atual quadro do ensino da história nos espaços atlânticos em questão possui algum poder de desconstrução ou reafirmação sobre os “mitos”, “notícias” e “idéias” que circulam diariamente sobre o continente.

O enfoque aqui proposto partirá de uma premissa hipotética, ou seja, a produção desses textos e seu emprego nas salas de aula se revelam instrumentos de significativa participação na construção das referências mentais e dos conhecimentos que os estudantes carregam sobre os temas ali trabalhados, ou ali suprimidos. Dessa forma, por tudo que foi dito sobre a função dos manuais escolares, inclusive acerca do processo de apropriação ou rejeição de suas lições, procuraremos visualizar as histórias que os mesmos contam do continente africano. A intenção é perceber suas possíveis proximidades ou afastamentos para com o conjunto anteriormente citado das representações elaboradas sobre os africanos e seu continente - tanto em seu panorama geral, inclusive o próprio prisma africano (Capítulo 2), como em seus contextos específicos, no Brasil e em Portugal (Capítulos 3 e 4).

Assim, o primeiro objetivo a ser desenvolvido pelo presente capítulo, constitui-se na tentativa de identificar e analisar a forma como os livros didáticos de História, utilizados nas escolas brasileiras e portuguesas, representaram aos africanos em seus textos e imagens, e qual o tratamento reservado à História da África em meio aos conteúdos apresentados. Temos a clara noção da abrangência da tarefa proposta. Por isso, procuramos destacar os textos produzidos entre os anos de 1990 e a primeira metade da década de 2000 (com algumas variações das datas entre os países investigados), e, voltados, exclusivamente, para os seguintes segmentos escolares: no Brasil, o período escolar correspondente, até 2006, aos quatro últimos anos do Ensino

Fundamental (5ª a 8ª série)²⁶²; e, em Portugal, a todo terceiro ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º anos).

Inicialmente, concedemos aos livros selecionados pela investigação um tratamento quantitativo, que nos conduzisse à construção de modelos explicativos mais consistentes. Padrões de abordagem, temáticas recorrentes, assuntos ou sociedades com concentração de enfoques, equívocos ou lacunas na escrita dos textos, uso de categorias e conceitos históricos, espaço reservado à temática e imagens veiculadas, foram alguns dos tópicos abordados. Nosso esforço justifica-se pela tentativa de trazer clareza metodológica à análise realizada. A partir desse quadro iremos tecer alguns comentários acerca de suas possíveis relações de continuidade, reforço ou desconstrução com as representações mais recorrentes encontradas nos imaginários inventariados até o momento.

Até o presente capítulo as leituras realizadas relacionaram-se, sobre tudo, com a tentativa de acompanhar a construção da idéia de África que se confunde com a perspectiva de ver o continente e suas populações como integrantes de uma mesma massa de observação, marcados, às vezes, por especificidades, mas definidos como membros de um universo comum e permeado pelos estereótipos. Sendo assim, a análise aqui iniciada buscará nos livros escolares as contribuições para a manutenção ou desconstrução dessas cargas imaginárias depreciativas que são lançadas sobre a história do continente. É claro, que, esse olhar que percebia a região como um espaço marcado pela homogeneidade e não pela diversidade - na definição de parte dos agentes históricos que utilizavam lentes eurocêntricas para observar a África - foi substituído por outros pontos de vista, como no caso das potências imperialistas que, a partir do século XIX, passaram a descrever à África a partir do binômio - tribos *versus* civilizações - sinalizando as diferenças internas do continente, ao mesmo tempo em que procuravam reforçar a suposta inferioridade de seus povos.

Por isso, os mecanismos de observação e construção das imagens e das idéias sobre os africanos, formulados ao longo de uma extensa temporalidade - que, com diversos ritmos, se estende da Antigüidade Clássica aos dias atuais - e caracterizados por uma perspectiva homogeneizadora, receberam um recorte cuidadoso de nossas reflexões. No caso do imaginário português, mesmo que compartilhando desse universo comum de imagens, também vimos que sua carga mais forte de referências construiu-se sobre as regiões ocupadas ao longo dos séculos XIX e XX. No caso brasileiro, ficou claro que a percepção da África nos dias presentes formatou-se a partir de um imaginário constituído por cenas que chegam de um passado marcado pela escravidão associadas ao afastamento forçado do continente do campo de visão de boa parte da população brasileira ao longo do século XX. Ao mesmo tempo, como observado nos capítulos 1 e 2, também procuramos sinalizar para a “percepção africana” dos temas tratados, ou seja, as

²⁶² A partir de 2007 o Ensino Fundamental brasileiro passou a ter 9 anos de duração. Ver, Lei nº 11.274, de 2006.

formas com intelectuais de várias partes do continente chegaram a pensar e a sistematizar os debates fomentados sobre os objetos trabalhados.

A segunda tarefa aqui proposta é resultado de uma preocupação teórica que foi empregada como pano de fundo conceitual para o tratamento dos conteúdos apresentados pelos manuais escolares. Neste caso, acreditamos que tal perspectiva mereça um destaque a parte. Assim, a partir de alguns dos temas ou assuntos analisados, e que abarcam o enfoque concedido tanto aos livros brasileiros como aos manuais portugueses, procuraremos estabelecer um diálogo com a historiografia especializada nos estudos africanos. O uso de categorias, conceitos e nomenclaturas históricas - como "tribal", "grupo étnico", "reino", "império" e "hegemonia política" - e a escolha dos temas abordados - recortes civilizacionais, grandes formações políticas - serão enfocados por meio de um diálogo arquitetado entre os autores de manuais escolares e os historiadores especialistas²⁶³.

Em síntese, tendo como princípio a influência e a crescente importância do ensino nos países em estudo, e percebendo a relevância do ensino da história na construção de entendimentos, interpretações e representações dos alunos acerca dos seus cotidianos e das diversas realidades que os cercam, acreditamos ser extremamente valioso realizar a análise aqui proposta, buscando avaliar as possíveis impregnações e participações dos manuais didáticos - especificamente sobre o objeto levantado - nas elaborações efetuadas pelos alunos. Neste caso, na primeira tarefa deste capítulo realizaremos a análise quantitativa dos dados levantados, reservando espaços em meio aos tópicos para uma interpretação com maior carga reflexiva, e apoiada no diálogo com a historiografia africanista.

6.1. Indícios de mudanças em meio às continuidades. O caso brasileiro.

O relevante papel desempenhado pelos livros didáticos de História, como instrumento auxiliar da atividade docente e como uma das fontes de leitura para os alunos - apesar de sua condição passível de críticas e geradora de muitas reflexões - parece-nos inquestionável. Sendo assim, as abordagens acerca dos estudos africanos, presentes ou ausentes nas coleções de História utilizadas para os últimos quatro anos do ensino fundamental, aparecem como ingredientes-chaves na composição, transformação e manutenção das referências e imagens que o público escolar constrói sobre o continente. Partindo desses elementos expliquemos nossas intenções ao abordar os livros didáticos de história brasileiros.

Para a seleção dos livros didáticos, havíamos escolhido, em um primeiro momento, o intervalo de anos que se estende de 1994 a 2005. No entanto, ao longo da pesquisa, percebemos

²⁶³ Para evitar uma abordagem repetitiva de algumas questões, quando o debate historiográfico remeter a assuntos anteriormente tratados pela tese, evitaremos nos alongar sobre eles. Já aos temas que, até o momento receberam uma atenção menor ou nenhum comentário específico, procuraremos abordar com maior propriedade.

que para a análise de conteúdos teríamos que adotar um outro recorte, 1999-2005. O novo marco de origem está atrelado à entrada em vigor, no ano de 1999, dos PCNs para área de História, e, à publicação dos primeiros Guias de Livros Didáticos organizados para as séries finais do ensino fundamental. Já o marco de término, associa-se à divulgação do PNLD, referente ao ano de 2005, e corresponde a um período mínimo de dois anos para que as editoras e autores pudessem se ajustar à lei 10639/03. Isso não significa que tenhamos ignorado os livros produzidos anteriormente. Para um olhar comparativo mais pontual estendemos o mapeamento (mas não a análise) acerca da presença da história africana nos manuais de história até 1994.

Coincidentemente, ou não, já que acreditamos que tal fato esteja relacionado aos primeiros reflexos das mudanças ocorridas na legislação educacional e ao aumento do interesse da Academia sobre a questão, iremos encontrar as primeiras coleções que introduziam capítulos específicos para a história africana sendo editadas somente a partir de 1999. Ao todo foram localizadas, no recorte temporal mais amplo estabelecido para a investigação (1994-2005), 39 coleções de livros didáticos de História utilizados no ensino fundamental brasileiro. Dessas coleções - que incluíam livros da 5ª a 8ª série - mapeamos um total de 53 livros, sendo que 11 foram publicados entre 1994 e 1998, e, os outros 42 tiveram suas edições lançadas de 1999 em diante. Desses últimos, foram eleitos 22 textos para serem analisados por nossa investigação²⁶⁴.



Gráfico 13 - "Ano de Publicação dos Livros Didáticos".

Das 39 coleções mapeadas, apenas oito possuíam livros com capítulos tratando exclusivamente a história africana (21% do total). Como havíamos adiantado anteriormente, todos foram publicados depois de 1999. Já, em outras duas, foram localizados livros com tópicos específicos reservados à África (também um por coleção), ou seja, 5% do total. Todos esses 10

²⁶⁴ Para as listagens completas dos livros didáticos ver, Anexo IV, tabelas 1 a 3.

livros enfatizavam a história africana no recorte que se estende do século VII ao XVIII, com algumas variações.

Coleções de História utilizadas no Ensino Fundamental (1999/2005)

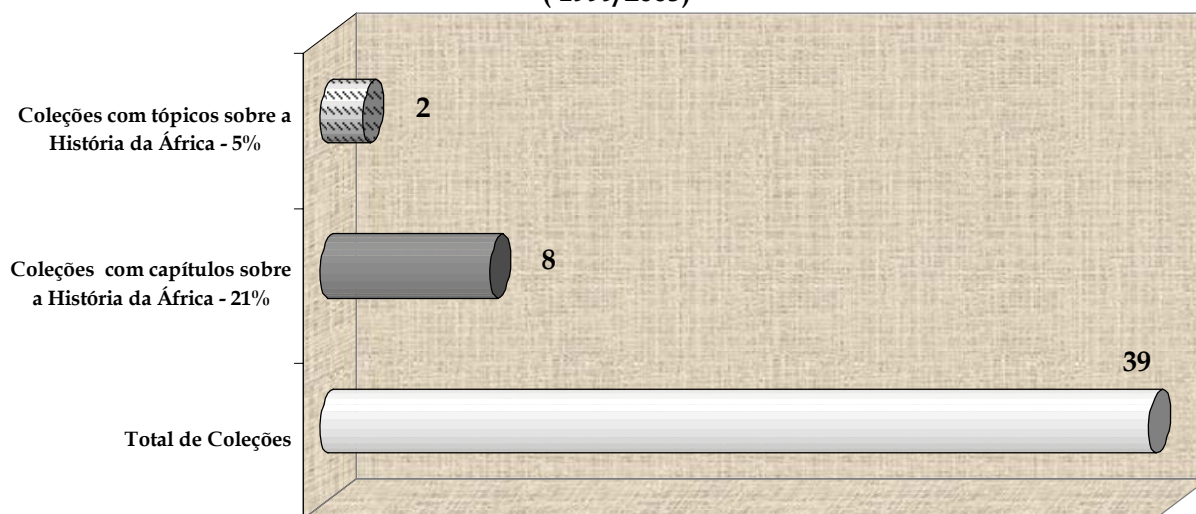


Gráfico 14 - “Presença de capítulos ou tópicos sobre a história da África nas coleções observadas”.

Como a pesquisa trabalhou com o segmento do ensino fundamental correspondente a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, tivemos que estender a dimensão cronológica dos possíveis temas ou assuntos tratados a um largo recorte, pois nessas séries, a história é abordada em sua “totalidade”, ou seja, do aparecimento da humanidade aos dias de hoje. Da mesma forma, pelo fato das coleções de manuais se estruturarem de forma diferenciada, no que se refere à abordagem de conteúdos, tempos e assuntos a tratar - História do Brasil e História Geral; História Integrada; e, História Temática - não encontramos uma divisão padronizada relacionando tema retratado e série escolar. Assim, dos cinquenta e três livros, cinco correspondiam aos manuais elaborados para adoção na 5ª série, trinta para a 6ª, cinco para 7ª, e, novamente cinco para 5ª série.

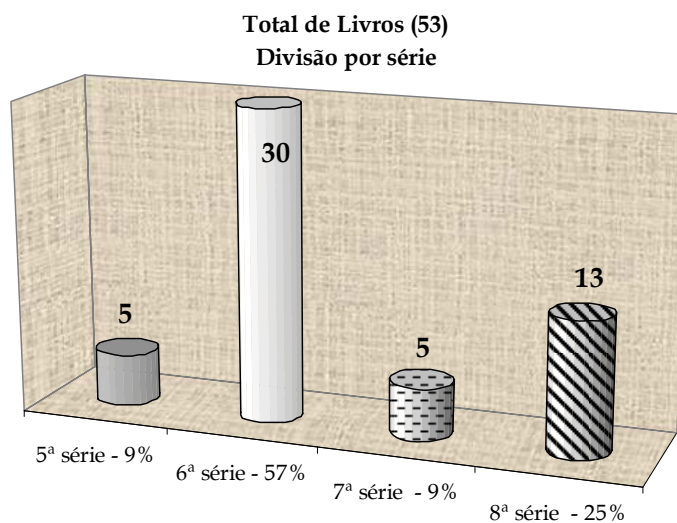


Gráfico 15 - “Divisão dos livros didáticos observados por série”.

Ainda preocupados em estabelecer um diálogo com o corpo da tese, e, seguindo uma tendência encontrada nos próprios manuais – tal quadro se repete para o caso português – optamos por conceder uma atenção um pouco diferenciada para os manuais que abordaram a história africana correspondente ao período histórico que estende dos séculos VII ao XVIII. Por acumular uma maior quantidade de assuntos ou possibilidades de trabalho em sala de aula, devido a uma maior disponibilidade de fontes e de investigações publicadas (ver Fage, 1982; Curtin, 1982; Obenga, 1982; M’Bokolo, 2003: 45-53, entre outros), esse enfoque temporal pôde ou pode desempenhar um papel chave na interlocução com os imaginários circulantes sobre a África entre estudantes e professores. Ao mesmo tempo, não excluimos a análise da história africana referente aos períodos anteriores ou posteriores a esse recorte, tão importantes quanto os aí encontrados.

Para sistematização de nossas análises, classificamos os assuntos enfocados dentro de três recortes temático-cronológicos, divididos por sua vez em tópicos temáticos, nos quais, associamos as visões dos autores acerca de determinados conteúdos aos referenciais formulados por parte da historiografia africanista. Poderíamos ter escolhido outros ângulos de observação – como a eleição de enfoques teóricos acerca da História Social, da História Cultural, ou por temas e assuntos apenas, como o estudo das questões de gênero, trabalho, mentalidades, política, cotidiano, sem restrições temporais. Mas, devido à própria estrutura de grande parte dos manuais escolares, essa nos pareceu ser a escolha mais adequada. Os recortes escolhidos foram os seguintes.

1. Abordagens da África até o século VII:

- a. Referências às origens da humanidade na África – processo de humanização e aparecimento do “homo sapiens sapiens”;
- b. Enfoques acerca da civilização egípcia, citando a perspectiva do “fundo negro” ou localizando explicitamente o Egito no continente africano;
- c. Abordagens da questão da “anterioridade africana” e dos Estados Antigos Africanos – Kush, Meroé, Axum.

2. O estudo da história da África entre os séculos VII e XVIII:

- a. Espaço reservado ao tratamento da história africana (número de páginas);
- b. Temática central dos capítulos ou dos tópicos;
- c. Uso de categorias ou conceitos históricos contextualizados – “Reino” e “Império”; “tribos”;
- d. Abordagens acerca da Escravidão Africana e do Tráfico de escravos;
- e. O uso das imagens.

3. O estudo do recorte correspondente à história da África entre os séculos XIX e XXI:

- a. A abordagem dos Processos de Resistência dos Africanos frente à ocupação colonial do século XIX;

- b. O tratamento concedido às Independências africanas do século XX;
- c. As temáticas contemporâneas associadas ao continente: Apartheid; Subdesenvolvimento; Guerras e Massacres; Tragédias e Doenças;
- e. O uso das imagens.

A seleção dos manuais analisados nesses tópicos procurou seguir um critério de coesão, adotado também para o restante do trabalho. Se, para a abordagem da história da África entre os séculos VII ao XVIII, o referencial adotado foi à escolha dos livros com capítulos e tópicos exclusivos, para o tratamento do assunto, os outros dois recortes, que não receberam o mesmo espaço, a seleção pautou-se por um referencial preocupado em preservar o equilíbrio da pesquisa. Optamos, assim, por selecionar os livros das mesmas coleções analisadas no tópico citado destinados às outras séries do ensino fundamental, e, conseqüentemente para a abordagem da história africana até o século VII e entre os séculos XIX e XXI. Para não tornamos o trabalho inexequível reduzimos, a princípio, o total dos livros a serem analisados em cada um desses outros recortes para sete e dez livros respectivamente.

Em relação aos 22 manuais analisados pela pesquisa, dez foram eleitos por serem os únicos a tratar os estudos africanos com alguma especificidade em suas páginas, com capítulos inteiros ou com extensos tópicos. Como já havíamos comentado, todos eles concediam ênfase ao recorte cronológico-temático denominado “história da África entre os séculos VII-XVIII”, com algumas pequenas variações em relação ao espaço geográfico e temporal enfocado. Como o espaço reservado à temática foi significativamente maior nestes textos eles receberam uma atenção mais detalhada de nossa pesquisa. A grande maioria desses livros, oito para ser mais preciso (cerca de 80%), era destinada à 6ª série e, os outros 20%, às 5ª e 7ª séries (ver gráfico 16).

Livros com abordagens da História da África entre os séculos VII e XVIII
Total de Manuais = 10

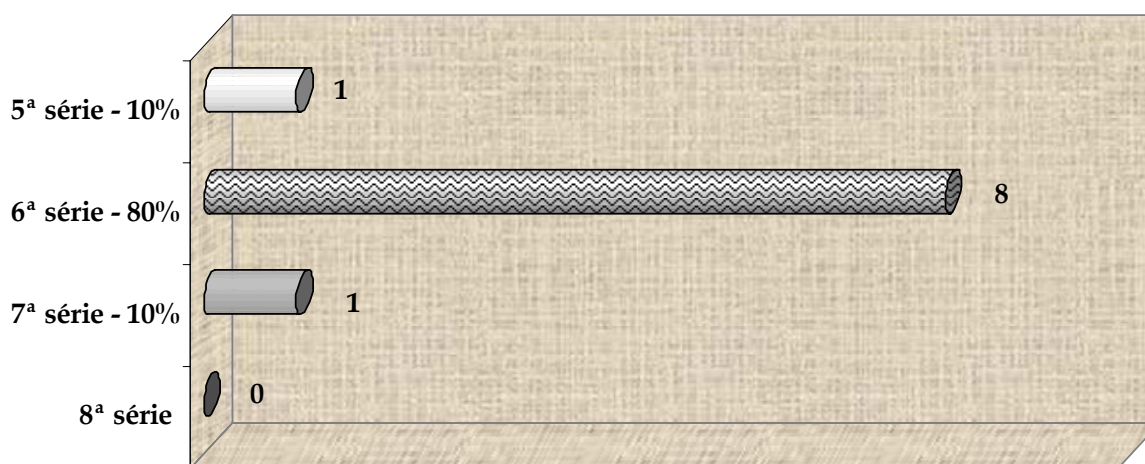


Gráfico 16 – “Divisão dos livros didáticos observados por série”.

No que se refere à configuração metodológica desses dez livros, metade estava organizada pelo formato de História Integrada. Foram encontradas duas referências (20%) que seguiam a opção pela “História do Brasil e História Geral”, e, por fim, três (30%), que se estruturavam pela “História Temática” (ver gráfico 17).

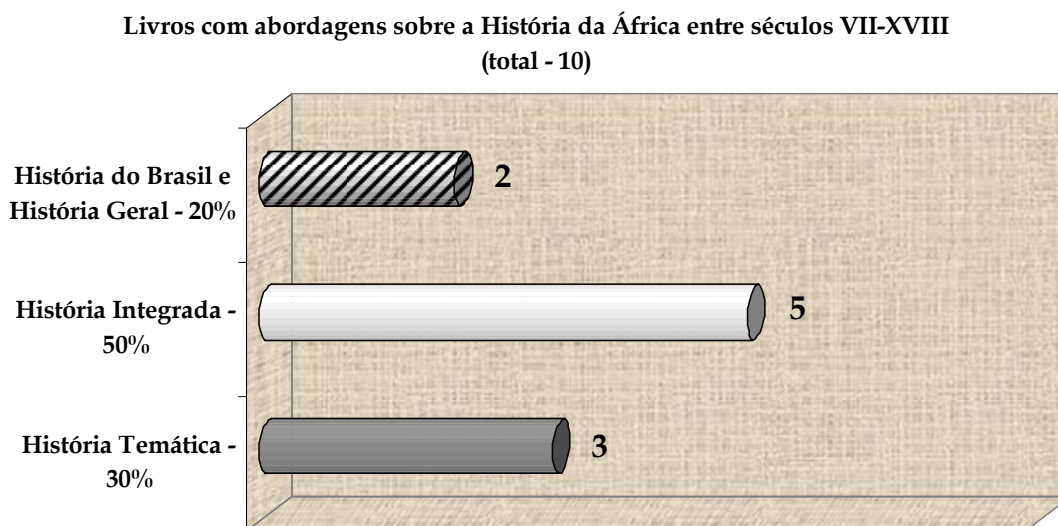


Gráfico 17 - “Divisão dos livros didáticos por recorte estrutural das coleções”.

Já os livros com conteúdos correspondentes às abordagens da história africana até o século VII (7 livros) ou entre os séculos XIX e XXI (10 livros), somaram ao todo 17 livros. Compete esclarecer que, em alguns casos, o mesmo volume de uma determinada coleção tratava em capítulos diferentes de dois ou dos três recortes sugeridos²⁶⁵. Já em outras coleções o recorte estabelecido acabou por ser tratado em dois volumes e não apenas em um. Por fim, quatro livros também fazem parte dos manuais analisados com o enfoque voltado para a história africana entre os séculos VII e XVIII. Excetuando os textos em comum nenhum desses manuais dedicava à história africana, relacionada especificamente aos períodos históricos observados, tópicos ou capítulos para tratamento exclusivo dos conteúdos.

Em relação à distribuição por séries desses manuais percebe-se um quadro diferenciado, principalmente devido aos enfoques metodológicos seguidos pelos livros didáticos. No recorte correspondente à História da África anterior até o século VII, dos sete livros analisados, três eram da 5ª série, dois da 6ª série, e, outros dois, da 7ª série. Já referente à abordagem da história da África entre os séculos XIX e XXI, dos 10 livros selecionados, 60% (seis) era da 8ª série, 20% (dois) da 7ª série, sendo encontrado esse mesmo quantitativo para a 6ª série. Essa separação tão irregular dos conteúdos trabalhados por série corresponde à diversidade de opções metodológicas seguidas pelas coleções analisadas.

²⁶⁵ O livro de múltipla autoria intitulado *O jogo da História*, destinado à 6ª série, ver Campos et al (2002).

Coleções de Livros Didáticos de História utilizadas no Ensino Fundamental (1999/2005)

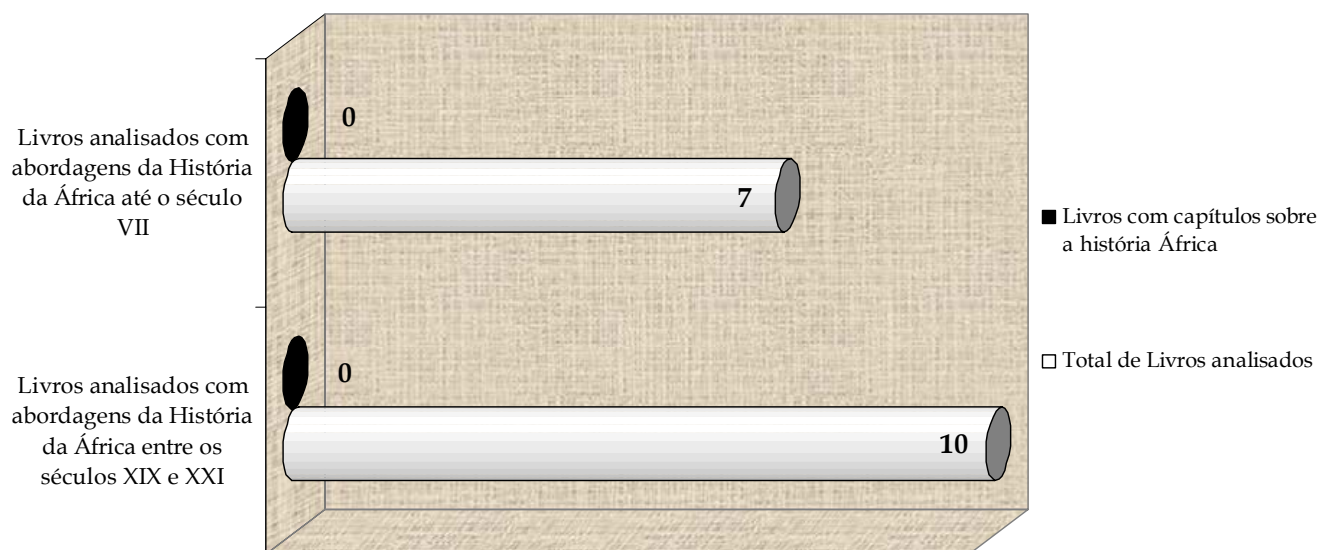


Gráfico 18

Divisão por série

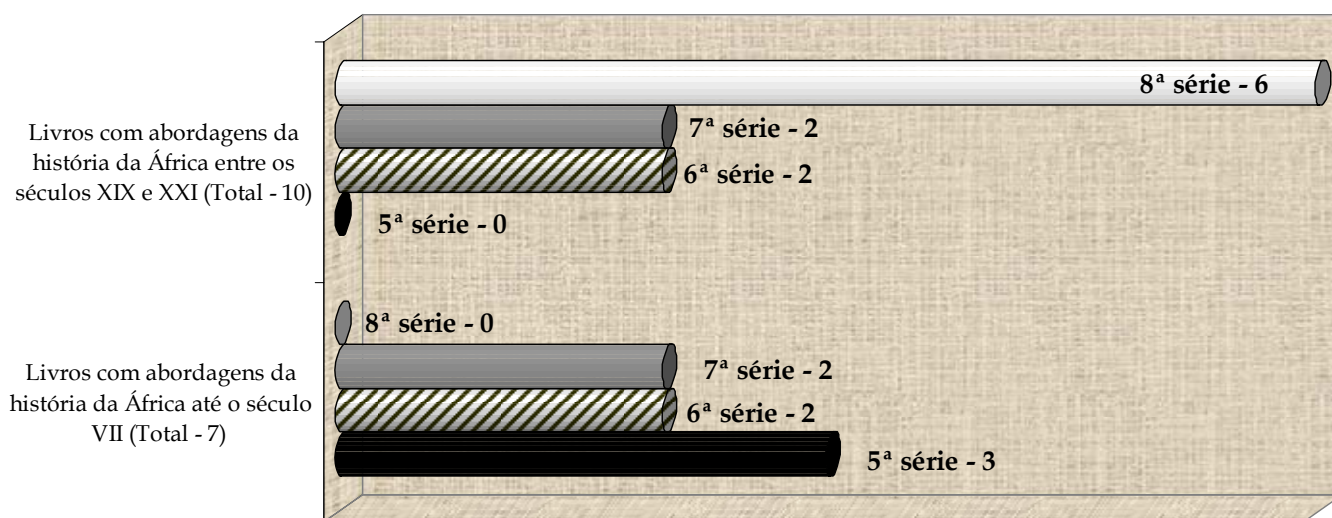


Gráfico 19 - "Divisão dos livros didáticos por série".

A escolha pela "História Temática" e pela "História Integrada", com 4 livros cada, prevaleceu no caso dos livros que trabalhavam com o recorte entre os séculos XIX e XXI, sendo reservados apenas 2 livros para a "História do Brasil e História Geral". Já nos manuais que trabalharam com o período equivalente até o século VII percebe-se uma relação de equilíbrio entre as escolhas metodológicas, sendo dois livros dedicados à "História Temática" e às "História do Brasil e História Geral", e três à "História Integrada".

Abordagem Metodológica

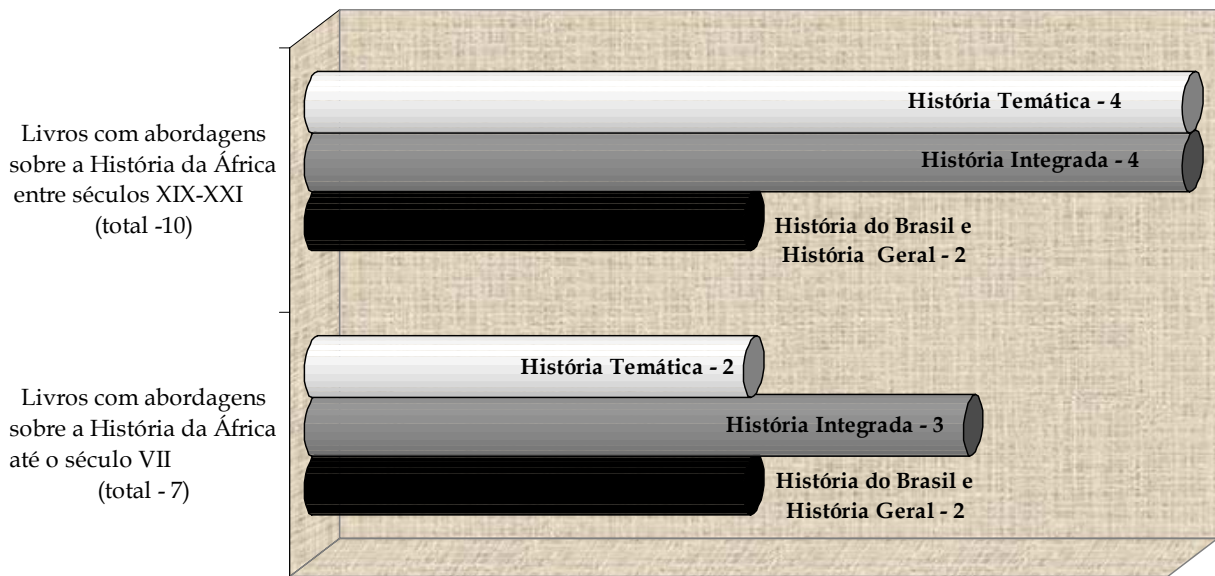


Gráfico 20 - “Divisão dos livros didáticos pela abordagem metodológica escolhida”.

Em quase todos os livros em enfoque, independente do recorte concedido, por razões que talvez espelhem as defasagens da formação acadêmica, à pequena intimidade com a bibliografia especializada e às circunstâncias específicas da elaboração de um livro didático, as imprecisões e equívocos acabam por predominar. Isso não exclui algumas boas reflexões realizadas pelos autores ou ainda abordagens adequadas dos conteúdos apresentados. Fazemos um balanço panorâmico do tratamento dessas coleções, lembrando que entre elas encontramos grandes diferenças. Por isso os comentários partirão de um olhar quantitativo, para possibilitar o recorte mais específico e teórico acerca dos textos.

No mais, como um último elemento explicativo, nos vimos estimulados a incluir na análise, para os períodos correspondentes à história da África até o século VII e entre os séculos XIX e XXI, os volumes da coleção elaborada por Nelson Piletti e Claudino Piletti, com o título *História e Vida Integrada*, destinados à 5ª, 7ª e 8ª séries²⁶⁶. A justificativa para tal iniciativa parece-nos bastante plausível. Este foi o manual que recebeu as melhores avaliações do Guia de Livros Didáticos organizado pelo MEC (ver Guia de Livros Didáticos, 1999 e 2002), sendo recomendado com distinção. Dessa forma, ele também se tornou um dos manuais mais solicitados e utilizados pelos professores em diversas escolas brasileiras (ver Cassiano, 2004: 41).

Grande parte dos livros analisados pela pesquisa pertence a nove das trinta e nove coleções identificadas, sendo que, apenas uma delas entrou em nossa abordagem sem ter em um de seus volumes capítulos ou tópicos exclusivos de tratamento da história africana. Vejamos, portanto, cada um dos casos específicos citados acima.

²⁶⁶ O volume desta coleção destinado à 6ª série não foi contemplado, justamente por não se adequar ao critério de possuir um capítulo ou tópico específico para o tratamento da História da África.

6.1.1. A abordagem da História da África até o século VII

Lista dos livros analisados com abordagens sobre a História da África até o século VII			
Autores	Título	Série	Ano
1. BONIFAZI, Elio e DELLAMONICA, Umberto.	<i>Descobrimdo a História: Idade Antiga e Medieval</i> , 7. São Paulo: Ática.	7ª série	2002
2. CAMPOS, Flávio de et. al.	<i>O jogo da História: de corpo na América e de Alma na África</i> . São Paulo: Moderna.	6ª série	2002
3. MACEDO, José Rivair e Oliveira, Mariley W.	<i>Uma história em construção, vol. 3</i> . São Paulo: Editora do Brasil.	7ª série	1999
4. MONTELLATO, Andrea, CABRINI, Conceição e CATELLI, Roberto.	<i>História Temática. 5ª série. Tempos e Culturas</i> . São Paulo: Scipione.	5ª série	2000
5. PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino.	<i>História e Vida Integrada, 5ª</i> . São Paulo: Ática.	5ª série	2002
6. SCHMIDT, Mario.	<i>Nova História Crítica, 5ª série</i> . São Paulo: Nova Geração.	5ª série	2002
7. SCHMIDT, Mario.	<i>Nova História Crítica, 6ª série</i> . São Paulo: Nova Geração.	6ª série	2002

Tabela 1 - Lista dos livros didáticos analisados com abordagens sobre a História da África até o século VII.

Como pudemos observar no Capítulo 5, alguns dos historiadores que se debruçaram acerca das questões relacionadas ao ensino da história africana nas escolas brasileiras destacaram a necessidade de que professores e livros didáticos abordassem nas salas de aulas alguns temas de grande relevância para a construção de olhares mais equilibrados sobre a história do continente e de suas sociedades. No caso específico do recorte cronológico-temático agora tratado, identificamos três assuntos abordados de forma coincidente por alguns desses especialistas: a origem da humanidade no continente africano; o debate sobre as teses da “anterioridade africana”; e, as características e trajetórias de alguns Estados ou Civilizações Antigos no continente (Pantoja, 2004: 22; Wedderburn, 2005: 134-142; e Lima, 2003: 86).

Concordamos que essas perspectivas indicativas de conteúdos a serem enfocados sejam, de fato, umas das mais coerentes e acertadas para o trabalho em sala de aula com o segmento escolar selecionado. Principalmente pelo argumento de que, para além de permitir a desconstrução das antigas teorias e postulados racistas que com novas roupagens ainda circulam nos dias de hoje, elas restituem aos africanos a participação efetiva na trajetória histórica da humanidade e importam para o espaço escolar um debate que teve grande importância em meio à historiografia africanista.

Parece-nos provável que, a apresentação das teorias e estudos que defendem a localização da origem do *homo sapiens sapiens* no continente africano e sua migração posterior para outras partes do globo, seriam um importante reforço para a abordagem das teses anti-racistas que podem e devem ser trabalhadas nas salas de aula, a partir de um argumento de ordem biológica e cultural de forte poder de convencimento. Para Elikia M'Bokolo “estamos hoje autorizados a dizer (...) que a questão da *anterioridade africana* se impõe no próprio imo dos *processus* de hominização”, sendo certo que o *homo sapiens* anatomicamente moderno teria surgido na África.

Pelo menos é o que nos permite afirmar o atual estágio das investigações paleoantropológicas (M'Bokolo, 2003: 20-28).

De acordo com o historiador Carlos Wedderburn, idéia também destacada por outros historiadores como Cheick Anta Diop (1983: 39-70) e Elikia M'Bokolo (2003: 20; 45-75), a anterioridade das civilizações africanas, assim como a preocupação com as múltiplas leituras acerca da formação do Egito a partir de um “fundo negro” de ocupação humana, seriam temas constantemente ignorados ou negados no estudo da história (Wedderburn, 2005: 138-139).

Ou seja, a idéia defendida é a de que, se os livros didáticos abordassem acertadamente esses temas estariam contribuindo, de alguma forma, para a redefinição do papel e do lugar associados à África nas referências mentais de professores, estudantes e demais leitores de seus textos.

a. A África como berço da humanidade

Dos sete livros aqui observados, cinco (71%) apontaram explicitamente para a relação direta que o continente africano possui com as origens da humanidade, ou, pelo menos, com os primeiros exemplares dos hominídeos. Porém, apenas dois deles (29%), sinalizaram para as teorias que, além de o associarem ao berço da humanidade, deixam claro que também foi em suas terras que o *homo sapiens anatomicamente moderno* encontrou suas origens (para a análise específica dos tópicos ver, Anexo IV, tabela 1) (M'Bokolo: 2003: 20-28)

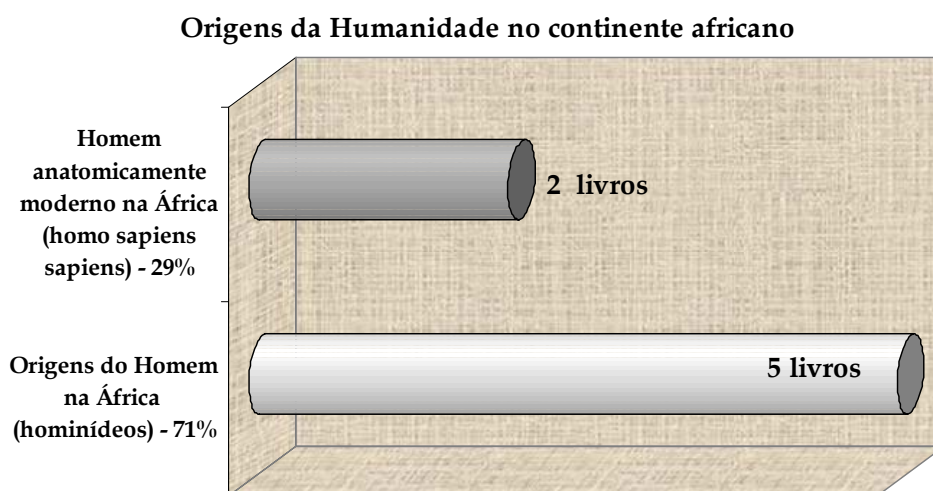


Gráfico 21 - “Abordagem acerca do tópico *Origens da Humanidade*”.

Por exemplo, o autor Mario Schmidt, responsável pela elaboração do livro intitulado *Nova História Crítica, 5ª série*, assim apresentou o tema aos leitores de seu livro, concedendo destaque para os dois tópicos:

Todos nós somos descendentes dos australopitecos. Os machos e fêmeas australopitecos da África foram os Adão e Eva que geraram a humanidade atual. (...) O *Homo sapiens* surgiu na África há mais ou menos 200 mil anos. Da África, os indivíduos da espécie *Homo sapiens* começaram a se espalhar pelo mundo chegando até a América (Schmidt, 2002: 42 e 45).

No volume destinado à 7ª série da coleção intitulada *Descobrimos a História, (Idade Antiga e Medieval)*, os autores Elio Bonifazi e Umberto Dellamonica, também destacam essas duas perspectivas, situando a África como berço da humanidade e do homem anatomicamente moderno.

Assim, juntando as peças, os arqueólogos acreditam que nossos primeiros ancestrais surgiram na África, há pelo menos 4,2 milhões de anos, e foram se espalhando pelo continente (...) O *Homo sapiens* moderno (do latim, *homem sábio*), espécie à qual pertencemos, surgiu na África entre 150 mil e 100 mil anos atrás (Bonifazi e Dellamonica, 2002: 14 e 17).

Nos outros livros, como o de Nelson Piletti e Claudino Piletti, *História e Vida Integrada, 5ª série*, ou o de Andréa Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli, *História Temática, Tempos e Culturas, 5ª série*, vamos encontrar referências diretas sobre a questão, mas nenhum comentário explícito que relacione o continente com a origem dos primeiros indivíduos da espécie *Homo sapiens* (Piletti e Piletti, 2002: 18-20; e Montellato, Cabrini e Catelli, 2000: 84-89).

É interessante também assinalar, já no campo da observação das imagens veiculadas nos livros didáticos, que, em nenhuma das representações imagéticas elaboradas para reproduzir a fisionomia dos primeiros exemplares do *homo sapiens*, existe a perspectiva de revelá-los com a pele negra (ver Anexo IV, tabela 2). Todos, sem exceção, são representados como homens e mulheres de pele branca. A única referência feita à ascendência dos grupos humanos negro-africanos sobre a humanidade é revelada em uma charge apresentada no livro de Mario Schmidt, na qual estão representados um Adão e uma Eva negros. No entanto, a metáfora não se aplica diretamente à questão, pois a referência bíblica não ocupa o lugar das teses científicas acerca das origens da humanidade (2002: 55).

b. As teses da “anterioridade africana”

Já sobre o debate acerca da “anterioridade africana” no campo das civilizações, percebemos, por parte dos autores, uma postura de discordância teórica em relação à tese defendida por um significativo grupo de historiadores africanistas de que “a civilização” seria um empréstimo externo a África, ou então, de simples desconhecimento em torno do tema (ver Diop, 1967 e M`Bokolo, 2003: 49-53). Apenas um, dos dez livros, fez referência explícita à questão.

Abordagens sobre as Civilizações Antigas na África e as teses da "anterioridade africana"



Gráfico 22 – “Abordagem acerca do tópico “Anterioridade africana e das Civilizações Africanas Antigas”.

O exemplo identificado é o do livro de Mário Schmidt, integrante da coleção *Nova História Crítica* (5ª série), que sinaliza, ainda que de forma superficial e indireta, para algum tipo de ascendência ou contribuição formadora das civilizações africanas, ou para ser mais claro, do Egito sobre outros conjuntos civilizatórios.

Além do Egito, na Antigüidade também houve outras civilizações extraordinárias. Apesar disso, o Egito teve algo especial. Em primeiro lugar, porque a existência do Egito é uma bofetada nos racistas, que ignoram que povos não-brancos criaram uma grande cultura. Em segundo lugar, porque muitas coisas que serviram de base para erguer a famosa civilização ocidental tiveram seu nascimento exatamente no Egito antigo (Schmidt, 2002: 99).

Nos outros textos a idéia trabalhada era a de que o pólo gerador das primeiras civilizações associava-se ao “Crescente Fértil”, em uma perspectiva mais mediterrânica e relacionada ao Oriente Próximo. Ou seja, mesmo que a região nordeste do continente africano seja alocada como parte integrante do Crescente Fértil, a informação que prevalece é a apresentação do Egito com parte integrante dessa área maior e não da África.

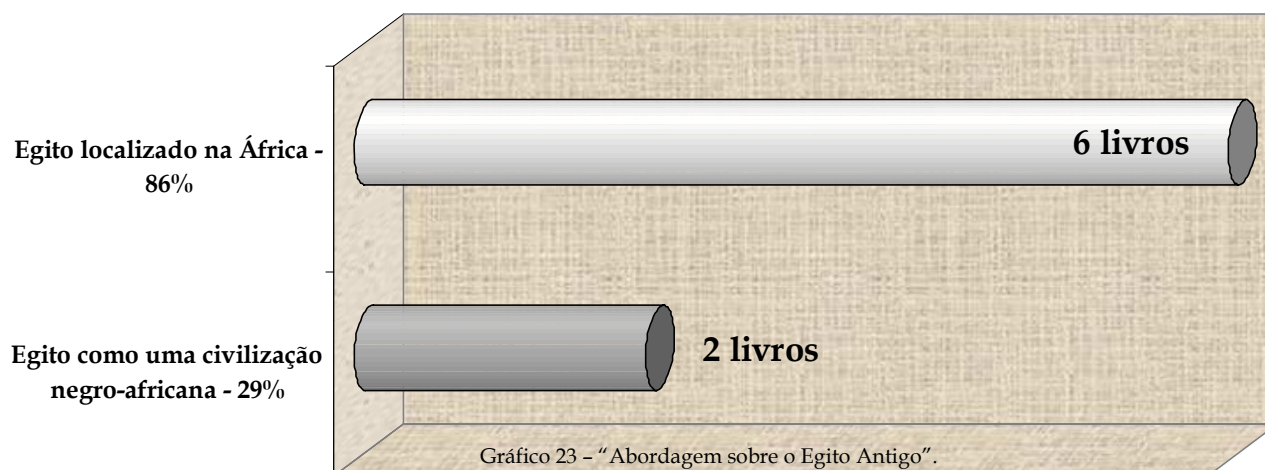
Chama-se *Crescente Fértil* a região que engloba parte do Oriente Médio e o nordeste da África. A região recebeu esse nome devido ao seu traçado, que lembra o da Lua na fase quarto crescente, e porque possuía áreas bastante férteis, banhadas por rios como o Nilo, o Tigre e o Eufrates (Bonifazi e Dellamonica, 2002: 28).

Sobre a abordagem ou a simples citação da existência de outras importantes civilizações antigas africanas, como Kush, Núbia, Axúm, e Meroé (ver M’Bokolo, 2003: 76-122), identificamos

iniciativas apenas em três dos sete manuais observados (43%)²⁶⁷. No entanto, apenas dois deles concediam atenção um pouco mais estendida acerca do tratamento de algumas dessas sociedades, como no caso da Núbia (Schmidt, 2002 a: 177-178 e Campos et al, 2002: 60-63).

c. O Egito Africano

As abordagens sobre o Egito Antigo



No que concerne à abordagem do Egito Antigo, tanto nas referências das teorias do chamado "fundo negro", ou seja, da presença das populações negro-africanas na construção da mais conhecida civilização do Nilo, como na sua localização no continente africano, encontramos um quadro divergente (ver M´Bokolo, 2003: 53-63). Em relação a este tópico, e apesar do intenso debate visualizado na historiografia africanista acerca do tema²⁶⁸, somente dois dos sete livros, ambos da mesma coleção, *Nova História Crítica, 5ª e 6ª séries*, citavam direta e explicitamente essa perspectiva, mesmo sem conceder aos estudantes a amplitude de versões e divergências entre os teóricos das correntes de historiadores²⁶⁹ que se dedicaram a pensar a questão²⁷⁰. No livro dedicado a 5ª série isso fica explícito.

²⁶⁷ Ver, Anexo IV, tabela 1.

²⁶⁸ Acerca da questão, ver o esclarecedor aporte explicativo que o historiador Elikia M´Bokolo realizou sobre a questão: "Há já cerca de duzentos anos que a questão das relações entre o Egito faraônico e a África negra se tornou um dos problemas mais tratados na historiografia africana e um dos pontos de fixação privilegiados pela memória negro-africana. Mas contrariamente às idéias difundidas na opinião corrente, este debate é muito mais complicado do que pode parecer a princípio" (M´Bokolo, 2003: 53).

²⁶⁹ Ver Diop (1967 e 1983); e M´Bokolo (2003).

²⁷⁰ Apesar dessa positiva ênfase em destacar para os alunos a "africanidade" de grandes conjuntos civilizatórios da humanidade, tal iniciativa, às vezes, se recobre de um aprofundamento insuficiente de temas controversos e fecundos, como a tese do antigo Egito faraônico de ascendência negra. Como já afirmamos, é importante esse tipo de debate. Mérito, portanto, para o autor, por ter destacado tal teoria. Mas, em contrapartida, ele não polemiza a questão. Seria fundamental apresentar aos alunos as várias posturas intelectuais e os argumentos favoráveis e contrários a essa perspectiva, algo que não ocorre.

(...) os antigos egípcios eram africanos! Isso mesmo, eles nada tinham do tipo físico europeu. A extraordinária civilização egípcia, tão admirada no passado e nos tempos atuais, foi construída pela inteligência, criatividade e trabalho duro de milhões de pessoas de pele escura (Schmidt, 2002: 89).

Já acerca da localização do Egito no continente africano, 86% dos livros observados (seis dos sete) fazia referência direta a tal aspecto. A princípio, o tema parece ser redundante, ou se recobrir de obviedade. Mas não podemos esquecer que a associação do Egito ao “Crescente Fértil”, tornou-se, muitas vezes, um elemento de maior ressonância do que a visualização do Egito na África. Portanto, a citação explícita e direta da localização geográfica da civilização egípcia no continente africano se reveste de grande importância. Tal iniciativa, se trabalhada de forma mais esclarecedora por professores e estudantes, poderia despertar um interesse maior acerca da temática e a formulação de questionamentos que os aproximassem dos debates anteriormente apresentados.

6.1.2. A abordagem da História da África entre os séculos VII e XVIII

Lista de livros com abordagens da História da África entre os séculos VII e XVIII				
Autores	Título	Série	Ano	Capítulos ou Tópicos
1. APOLINÁRIO, Maria Raquel (org.).	<i>História: Ensino Fundamental, 6ª.</i> (Projeto Araribá). São Paulo: Moderna.	6ª	2003	T
2. CAMPOS, Flávio; AGUILAR, Lidia; CLARO, Regina e MIRANDA, Renan.	<i>O jogo da História: de corpo na América e de Alma na África.</i> São Paulo: Moderna.	6ª	2002	C
3. DREGUER, Ricardo e TOLEDO, Eliete.	<i>História: cotidiano e mentalidades, 7ª.</i> São Paulo: Atual.	6ª	2000	C
4. JÚNIOR, Alfredo Boulos.	<i>História: Sociedade e Cidadania, 6ª.</i> São Paulo: FTD.	6ª	2003	C
5. MACEDO, José Rivair e OLIVEIRA, Mariley W.	<i>Uma história em construção, vol. 3.</i> São Paulo: Editora do Brasil.	7ª	1999	C
6. MARANHÃO, Ricardo e ANTUNES, Maria Fernanda.	<i>Trabalho e Civilização: uma história global. 2.</i> São Paulo: Moderna.	6ª	1999	C
7. MONTELLATO, Andrea, CABRINI, Conceição e CATELLI, Roberto.	<i>História Temática. 6ª série. Diversidade Cultural e Conflitos.</i> São Paulo: Scipione.	6ª	2000	C
8. MOZER, Sônia e TELLES, Vera.	<i>Descobrendo a História: Brasil Colônia, 5ª série.</i> São Paulo: Ática	5ª	2002	C
9. RODRIGUE, Joelza Éster.	<i>História em Documento: Imagem e Texto, 6ª.</i> São Paulo: FTD.	6ª	2001	T
10. SCHMIDT, Mario.	<i>Nova História Crítica.</i> São Paulo: Nova Geração.	6ª	2002	C

(Legenda - T = Tópico; C = Capítulo)

Tabela 2 - Lista dos livros didáticos analisados com abordagens sobre a História da África entre os séculos VII-XVIII.

Como havíamos apontando anteriormente dedicaremos ao presente tópico uma atenção especial. Tal iniciativa justifica-se pelo fato de que, nesse grupo, encontra-se a totalidade dos livros didáticos que reservaram capítulos inteiros ou tópicos extensos para o tratamento da história africana. Dessa forma, mesmo que representem apenas 21% do total das coleções observadas pela pesquisa (ver gráfico 14), não podemos deixar de registrar os avanços detectados. De um espaço marcado pela invisibilidade, o continente africano começa assim, a ser

lançado, a partir do trabalho em sala de aula, para o universo das dinâmicas e das contribuições para a construção do patrimônio histórico e cultural da humanidade. Apesar desse aspecto positivo podemos identificar também algumas limitações nos textos analisados.

a. O Espaço dedicado à história africana: poucas palavras para muitas histórias

Um primeiro aspecto a destacar pode ser identificado por uma simples análise quantitativa nos índices dos manuais. Conquanto elogiemos a disposição dos autores em conceder ao estudo da África capítulos os tópicos específicos em suas obras, é inversamente sintomático o espaço reservado a tal tarefa. Entre os volumes analisados existe uma clara tendência em dedicar um número significativamente pequeno de páginas à história africana, concentrando-se as abordagens dos volumes na História Européia, da América e do Brasil²⁷¹.

Enquanto os capítulos que tratam de assuntos ligados à história européia, como a Idade Média, o Renascimento Cultural, o Absolutismo Monárquico e a Reforma Religiosa ocupam, em média, de dez a trinta páginas, cada um, e possuem vasta bibliografia, seria de se esperar que a abordagem da história africana recebesse uma atenção, pelo menos, proporcional²⁷². Porém, não é o que ocorre na maioria dos casos, já que sua abordagem ocorre em capítulos únicos ou em tópicos de média extensão, que, quase sempre, não chegam a quinze páginas e apresentam uma literatura de apoio restrita.

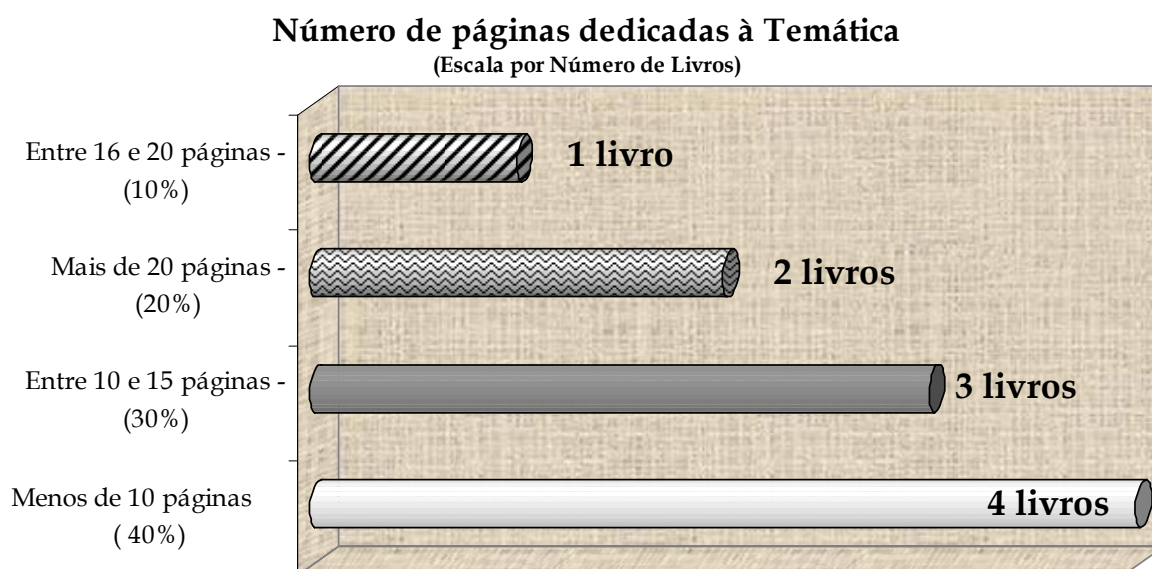


Gráfico 24 - "Número de páginas dedicadas à temática".

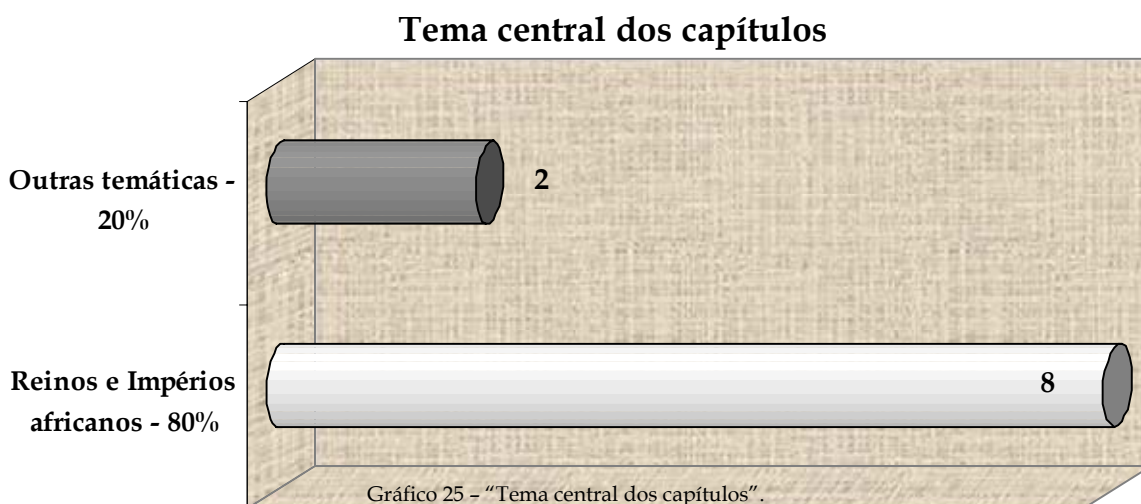
²⁷¹ Temos conhecimento de que os programas escolares e livros didáticos dedicam maior atenção à trajetória da História Nacional, e, às vezes, à História Regional (Continental). Nossa argumentação, portanto, leva em consideração uma leitura comparativa acerca do espaço dedicado às outras Histórias, que não a do Brasil especificamente, nos manuais.

²⁷² Por exemplo, o livro de Schmidt (2002 a) reservava para os tópicos acima descritos as respectivas quantidades de páginas: 46; 20; 16; 14. O manual de Macedo e Oliveira (1999) as seguintes: 71 páginas apenas para a Europa medieval. O de Apolinário, et al (2003), as seguintes: 32; 10; 6. No de Júnior (2003): 74; 19; 19; 19. O de Maranhão (1999): 54; 8; 8; 8.

Em quatro livros analisados, o espaço dedicado ao tema era menor do que a dez páginas (40%). Já três deles reservaram entre dez e quinze páginas ao tema (30%). Apenas um possuía entre quinze e vinte páginas. Por fim, outros dois reservavam mais de vinte páginas ao tema. O mais interessante é que, um desses últimos manuais, abordava a África como temática principal de seus conteúdos. Evidentemente, não estamos tomando como critério exclusivo o valor quantitativo da questão, mas também o qualitativo. Parece-nos óbvio que o tratamento de um período histórico - compreendido em um intervalo equivalente a pelo menos mil anos e englobando um complexo quadro de sociedades e civilizações - em dez ou quinze páginas, só é possível com extremas simplificações e generalizações.

Frisamos que a expectativa em relação ao estudo escolar da história da África não se encerra na ilusória suposição de que todas as sociedades africanas precisem ser mencionadas e abordadas. Parece patente também que todo assunto discutido em sala de aula e em um livro didático é escolhido conforme critérios eleitos por autores, editoras, professores, alunos e pelo Estado - que estabelece currículos e programas. A maneira de abordar um tema nunca deixará de ser uma leitura parcial, um recorte um tanto quanto arbitrário das experiências enfocadas. Todavia, isso não justifica, pelo menos em nosso entendimento, o pequeno espaço concedido à história africana.

b. Os recortes temáticos: entre “reinos”, “impérios” e “tribos”



O estudo da história africana concentra-se, em grande parte dos livros observados, nas incursões panorâmicas acerca do estudo das grandes formações políticas que conheceram seus apogeus no continente entre os séculos VII e XVIII - como os “reinos” de Gana, Etiópia, Kongo, Benin, Daomé, Lundas e Luba, dos “impérios” do Mali, Songhai e Zimbabwe, ou ainda, dos

Estados Iorubás, Akan, Haússas, entre vários outros²⁷³. Oito dos dez manuais reservavam a perspectiva central de seus capítulos a essa temática, mesmo que não concedendo atenção a todas essas sociedades. Em alguns casos, compartilhando um espaço menor com o estudo dos “reinos” e “impérios”, os autores também realizam comentários sobre as chamadas sociedades “tribais” africanas. Por fim, mesmo os outros dois textos, que elegeram assuntos de maior amplitude – como as relações África-Brasil ou o recorte temático²⁷⁴ – para conduzir suas abordagens, não deixaram de tecer comentários acerca dessas formações políticas.

Não discordamos do estudo desses objetos históricos. Pelo contrário, eles podem e devem ser trabalhados. Seu tratamento em sala de aula possibilita a construção de novos referenciais teóricos e imagéticos acerca do continente e de suas populações por parte dos alunos, além, é claro, de serem retratos concretos de certas realidades históricas ali encontradas. Soma-se a esses dados o fato de que, em termos de orientação legal para a formulação dos manuais escolares e das próprias aulas, o Conselho Nacional de Educação – no parecer 003, aprovado em 2004, para regulamentar a aplicação da Lei 10.639/03 –, orienta, entre outros pontos, a abordagem desses temas (ver CNE, 2004).

A partir desse prisma, as sociedades africanas de expressão política ou de ressonância civilizacional de menor visibilidade acabam por não ser estudadas. É como se, diante da impossibilidade de atentar para as centenas de sociedades que se espalhavam pelo continente deveríamos ter como base alguns dos conceitos ou postulados historiográficos celebrizados pela historiografia europeia ou de referencial eurocêntrico. Como se pode perceber com facilidade, se em relação à história europeia, os livros escolares, quase sempre, dedicam significativa atenção aos grandes reinos e impérios, para o caso da abordagem da história africana tal tendência parece se repetir.

A recorrência, com a qual, a temática envolvendo o estudo dos “reinos e impérios” africanos foi tratada nos manuais, levou-nos a buscar na historiografia africanista uma reflexão de ordem conceitual acerca do assunto. Ou seja, quais seriam os encaminhamentos concedidos sobre o emprego de conceitos ou nomenclaturas como “reino” e “império” na definição de algumas das experiências políticas africanas. Inicialmente, fica claro que grande parte dos autores dos livros didáticos, de forma consciente ou inconsciente, utiliza uma difundida idéia apresentada pelos historiadores pertencentes à chamada corrente do *afrocentrismo* que enfocamos no capítulo 2. Lembramos que uma das teses defendidas por parte de seus historiadores era a de que seria fundamental estudar as grandes civilizações africanas, tanto para redefinir o lugar do continente na trajetória histórica da humanidade, tanto como para combater as teses racistas e depreciativas que circulavam sobre suas sociedades. No entanto, seus esforços foram conduzidos ou fizeram uso, muitas vezes, de uma série de padrões, categorias ou modelos historiográficos

²⁷³ Ver, Anexo IV, tabela 3.

²⁷⁴ Maranhão e Antunes (1999) e Campos et al (2002).

eurocêntricos para afirmar ao mundo e aos próprios africanos que a História do “continente negro” possuía elementos sofisticados e formas de organização avançadas e que deveriam ser estudadas²⁷⁵.

Acerca desse aspecto, há algumas décadas, vários estudiosos ligados à historiografia africanista vêm alertando para o fato de que para os estudos sobre a África, região de grande autonomia, de imensa capacidade criativa, de fecunda participação na história da humanidade e de ritmos e características próprios seria preciso a formulação de alguns conceitos e categorias também próprios. Pelo menos, não seria preciso eleger sempre referências européias para sua afirmação, e que, para alguns casos, seria preciso realizar adequações ou adaptações em determinadas metodologias e conceitos para serem aplicados sobre os contextos históricos africanos (ver Thornton, 2003: 254-262; M’Bokolo, 2003: 154-162; Henriques, 2002: 84-86). Parece-nos que os autores dos manuais desconhecem essa crítica, pois o critério adotado por eles para selecionar o que será estudado nos capítulos é justamente esse. Por isso, a presença quase certa dos “reinos” e “impérios” africanos em seus livros.

Como havíamos afirmado, não existem interdições maiores em relação ao tratamento escolar dessas experiências históricas, e, de fato, elas se tornam, pelo conjunto de fontes e estudos disponíveis, e pelo ritmo concedido ao ensino da história, como um todo, temas exequíveis de serem tratados e que possam despertar o interesse de docentes e estudantes para a história africana. O que percebemos como um desequilíbrio é o enfoque exclusivo do tema, e não a sua presença. Mais do que isso, o assunto está associado à total ausência de contextualização ou tentativa de singularizar o emprego de determinadas categorias históricas para aplicação do estudo da história africana. Tal quadro contribui para um tipo de abordagem que tem como tendência maior ignorar a existência de contextos e características históricas específicas ao continente africano, excluindo dessa forma a existência de estruturas políticas, sociais e econômicas diferenciadas das européias, o que causa uma leitura distorcida de suas sociedades.

Neste caso, é necessário que os autores dos manuais escolares dediquem algumas linhas de contextualização e reflexão histórica para informar aos seus leitores de que estão tratando de configurações e estruturas diversas. Não ignoramos a existência de organizações políticas ou sociais com semelhanças às de outras partes do globo, mas é preciso que se demonstre e enfatize as singularidades e especificidades africanas. Se haviam algumas sintonias, as diferenças também eram evidentes.

De acordo com a historiadora Leila Hernandez é preciso que o emprego dessas categorias para o estudo de algumas das formações políticas africanas passe por um processo de ajuste e adequação (Hernandes, 2005: 35). Para o historiador congolês Elikia M’Bokolo, podemos fazer uso de outras categorias para definir essas estruturas e configurações políticas, como, por

²⁷⁵ O tema foi abordado ao longo segundo capítulo da tese.

exemplo, “hegemonias políticas”. O conceito empregado nessa definição encontra alguma relação com a categoria elaborada pelo antropólogo francês Jean-Loup Amselle, chamado de “sociedades englobantes” (Amselle e M’Bokolo, 1999: 29). Ele envolve a perspectiva de que as relações de poder estabelecidas não se prendiam à questão das fronteiras fixas e da imposição de controle essencialmente centralizado. Os mecanismos das trocas comerciais, o pagamento de tributos, os movimentos de reciprocidade, os graus variados de autonomia e os laços de parentesco compunham variantes chaves dessas formações (ver M’Bokolo, 2003: 154-162). Dessa maneira, a França de Luís XIV, não era o Mali de Sundiata Keita, assim como o Reino dos Francos não guarda relação de identidade absoluta com o Reino de Oyo. Porém, parece não ser essa a percepção transmitida pelos livros analisados. Vejamos como eles tratam o tema.

Como um aspecto positivo a destacar, identificamos, no começo de alguns dos capítulos ou tópicos, que os autores alertam, de forma bastante pontual, para a significativa diversidade cultural que teria caracterizado os povos africanos ao longo do recorte temporal observado. Esse argumento, associado ao tratamento adequado dos conteúdos, se torna um instrumento importante para a desconstrução das idéias equivocadas de uma África homogênea e simplista, transmitidas pelo ensino da História e preservadas no imaginário comum. No manual de Joelza Ester Rodrigue, *História Documento: Imagem e texto*, 6, a autora afirma que a “África é um continente de população muito diversificada (...) com diferentes histórias” (Rodrigue, 2001: 218). Esta é a mesma idéia apresentada pelo livro de Ricardo Dreguer e Eliete Toledo, *História: cotidiano e mentalidades*, 6ª série²⁷⁶:

A África é um imenso continente, ocupado por muitos povos que apresentam uma grande diversidade cultural. Tal diversidade resulta dos diferentes processos históricos vividos pelos habitantes de cada região na África (Dreguer e Toledo, 2000: 56).

No entanto, na maior parte dos casos, os autores reservam espaço em seus textos apenas para a abordagem de algumas das características dos grandes “reinos” e “impérios” africanos, e, em menor escala, a algumas das sociedades que se organizam em “tribos” (o que ocorre apenas em dois manuais). No único livro de estrutura temática voltada parcialmente ao estudo da história da África, com o título, *O jogo da História: de corpo na América e de alma na África*, os autores lembram que as sociedades africanas compunham “centenas de reinos e dezenas de povos” que “distribuíam-se ao sul do Saara” sendo classificadas em “aldeias tribais, cidades-estado e reinos e impérios” (Campos et al, 2002: 63). No manual de José Rivair Macedo e Mariley Oliveira, *Uma História em construção*, volume 3, a atenção maior concentra-se no estudo, justamente, das grandes formações políticas, apesar de sinalizar para as diferenças entre os povos do continente e e realizarem uma rápida incursão pelas sociedades ditas “tribais”.

²⁷⁶ Ver também Montellato, Cabrini e Catelli (2000: 167).

O continente africano foi e continua sendo um espaço em que multiplicaram povos com características próprias, com culturas diferenciadas entre si. Povoado há milênios, ocupado por povos importantes como os egípcios e os núbios desde a mais remota Antigüidade, as sociedades africanas adaptaram-se às diferentes condições da paisagem e do clima (Macedo e Oliveira, 1999: 196).

Já no texto de Alfredo Boulos Júnior, *História: Sociedade e Cidadania, 6ª série*, localizamos a mesma perspectiva anteriormente indicada: o estudo dos “reinos” e “impérios” e da região da África Ocidental. Para o autor, nessa região, “entre os séculos VII e XVII, existiam vários povos negro-africanos”, sendo que alguns deles “construíram impérios e reinos prósperos e organizados, conforme relatos da época” (Júnior, 2003: 190).

Dessa forma, e apesar dos destaques acima apontados, os livros analisados acabam por concentrar suas abordagens em apenas algumas das várias sociedades africanas, quase sempre, aquelas que são destacadas por terem constituído grandes formações políticas, descartando, portanto, uma das maiores características do continente, a sua diversidade. Tal percepção pôde ser constatada no livro de múltipla autoria, que teve em Raquel Apolinário sua editora principal, *História 6*. Os autores afirmam que, “na África, ao sul do deserto do Saara, havia grandes reinos” (Apolinário, 2003: 32). Já no manual de Ricardo Dreguer e Eliete Toledo, o capítulo referente ao assunto intitula-se “*Impérios africanos*”, e a argumentação dos autores, justificando a escolha dos objetos a serem estudados, reforça a hipótese de que os reinos e impérios seriam “mais importantes” do que outras formações estatais ou não estatais em África²⁷⁷.

Os grandes impérios de Gana, Mali e Songhai, por sua vez, construíram as mais importantes civilizações africanas entre os séculos IX e XV. Por isso, eles serão estudados com mais detalhes nas próximas seções deste capítulo (Dreguer e Toledo, 2000: 58).

Parece também que a ênfase na abordagem da África Ocidental ou do chamado corredor sudanês, encontrada em alguns dos manuais, se confunde com a perspectiva de que a existência dos “grandes reinos e impérios” ocorreu em maior número naquela região. Dessa forma, o “resto” do continente, muitas vezes, não merece receber a mesma atenção ou parece que seus grupos não são tão interessantes ou organizados. Por exemplo, no livro de José Rivair Macedo e Mariley Oliveira, a idéia trabalhada defende que “de modo geral os principais grupos africanos” se localizavam na região norte do continente, “divididos grosso modo em cinco zonas geográficas: o Magreb; (...) Deserto do Saara; o Deserto de Sahel; a faixa sudanesa e a faixa do Golfo da Guiné” (Macedo e Oliveira, 1999: 196).

²⁷⁷ Ver também Maranhão e Antunes (1999: 213); Rodrigue (2001: 216) e Montellato, Cabrini e Catelli (2000: 167).

Com relação à África Central, o “reino” do Kongo, é a única formação política histórica a merecer uma atenção à parte. As referências acerca de outras sociedades são mínimas²⁷⁸. Dessa forma, os “reinos” do Ndongo, Luba, Lundas, Kubas ou Luango, ficam praticamente esquecidos²⁷⁹. Para Alfredo Boulos Júnior, *História: Sociedade e Cidadania*, 6ª série, contrariando o argumento apresentado por Macedo e Oliveira, ao sul do Equador “os africanos também formaram reinos poderosos e organizados. Entre eles, o Reino do Kongo (...)” (Júnior, 2003: 196). Já para Mário Schmidt, *Nova História Crítica*, 6ª série, “o reino do Kongo ocupava uma grande área onde estão o Congo (ex-Zaire) e Angola” e sua capital, no século XVII, tinha mais de 30 mil habitantes” (Schmidt, 2002 a: 181).

Um outro “reino” africano citado em alguns livros é o da Etiópia. A ênfase das informações concentra-se na idéia de que ele foi um grande reino cristão cravado em meio às sociedades islamizadas. Sua sobrevivência teria sido possível, segundo alguns autores, devido “à aliança entre os governantes locais e os poderosos líderes religiosos”. Sendo assim, “em troca da construção de enormes igrejas de pedra e da doação de terras, os líderes religiosos apoiavam as guerras contra os islamitas” (Dreguer e Toledo, 2000: 58). No manual organizado por Raquel Apolinário a idéia apresentada é a de que o fato da Etiópia ser o “único reino cristão em meio a inúmeros territórios islâmicos”, foi fundamental para “que ele ficasse isolado, “mas a religião também foi o que colocou a Etiópia em contato com outras regiões” (Apolinário, 2003: 33). Parece um tanto limitante ou impreciso encerrar toda a importância ou a trajetória histórica da Etiópia ao fato dela ser cristã, ignorando suas outras faces e características (Ver M´Bokolo, 2003: 102-121 e Tamarat, 1988).

Apesar de concordar plenamente com a liberdade da seleção dos conteúdos é preciso que os textos instrumentalizem os estudantes no “manejo” de certas categorias e concepções teóricas, o que permitirá o bom desenvolvimento de nossas disciplinas. É preciso que em seus contatos com as fontes primárias ou com a literatura africanista, eles estejam em condições de filtrar e contextualizar as influências de cada época e de aplicar e diferenciar os conceitos e modelos comumente empregados pelos pesquisadores. Abordar a construção/revisão das teorias racistas, evolucionistas e eurocêntricas elaboradas sobre os africanos e contextualizar o uso de certas nomenclaturas deveriam ser pontos comuns das matérias que tratassem da história da África.

Enfim, que os autores façam referências às experiências históricas denominadas “reinos” e “impérios” como temáticas centrais de seus capítulos, desde que contextualizem seus sentidos e singularidades. Ou seja, para os leitores deve ficar claro que os textos não estão “falando” das mesmas configurações, estruturas e dinâmicas que caracterizaram os conhecidos reinos e impérios europeus. Dessa maneira, espera-se que autores de manuais, docentes e estudantes não

²⁷⁸ Acerca da temática, ver entre outros autores, os seguintes: Selma Pantoja, (Pantoja, 2000), David Birmingham, (Birmingham, 1992), Cornélio Caley, (Caley, 1996).

²⁷⁹ A única exceção dos livros citados é o de Mario Schmidt.

repetam mais as inaceitáveis idéias de que as sociedades africanas eram incapazes de organizar formações políticas complexas ou de que eram a-históricas. Mas ao mesmo tempo, não fiquem reféns das teses que defendiam a importância de sua história pelo fato de algumas características serem parecidas ou “superiores” às européias.

c. A questão do tratamento das “sociedades africanas sem Estado”: entre tribos e grupos étnicos

Em relação às sociedades africanas que não se organizavam em Estados identificamos o uso de alguns termos ou conceitos que demonstram, por um lado, a presença das influências e estigmas eurocêntricos, e, por outro, o reconhecimento dos mais recentes debates ocorridos no campo das ciências sociais acerca da questão das identidades. Por exemplo, seis dos dez manuais empregam livremente o termo *tribo* ou *tribal*, para designar os grupos africanos que não se organizavam em reinos, impérios ou que não possuíam estruturas estatais. Já outros cinco empregam as categorias de “grupo étnico”, “etnia” e “povos”.

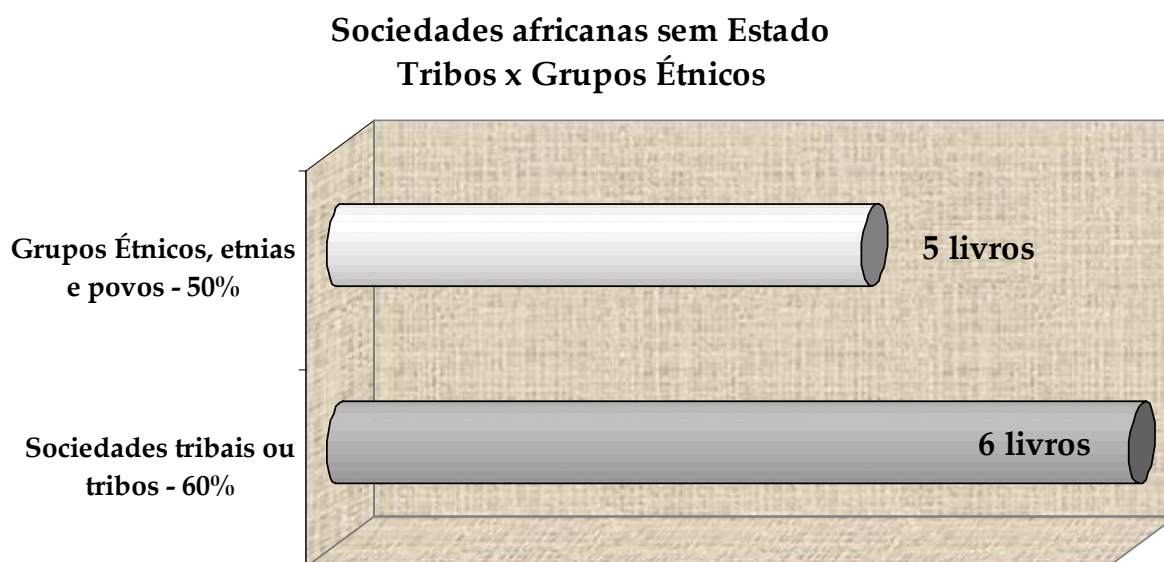


Gráfico 26 - “Tratamento das sociedades africanas”.

O emprego recorrente da categoria *tribal*, encontrada comumente nos meios de comunicação, nas escolas e no imaginário social brasileiro, desconsidera um intenso debate acerca da sua utilização pelas Ciências Sociais e Humanas (Southall, 1997: 38-51, Davidson, 1994: 141-145 e Trajano Filho: 2003: 6-8). Diante do grande suporte que as pesquisas antropológicas e históricas já deram sobre o assunto, insistir nessa forma de se referir às sociedades da África, sem a devida contextualização dos sentidos da categoria *tribal/tribo*, não encontra mais uma aceitável justificativa. Sua recorrência sinaliza, a princípio, para uma continuidade das idéias divulgadas pelas teorias que defendiam a suposta inferioridade dos povos africanos perante os europeus, já que, *tribo*, aparece na literatura colonialista com o significado oposto ao de civilização. Ou seja, o

termo designaria os grupos “selvagens e primitivos”, portanto, inferiores às sociedades ou às civilizações ocidentais (Henriques, 2004: 51-60; Appiah, 1997: 155-192 e Hernandez, 2005: 32). E, como vimos nos capítulos 2 e 4, esta é umas representações mais recorrentes encontradas no imaginário brasileiro sobre os africanos.

Essa equivocada escala comparativa entre as sociedades é reproduzida no título do capítulo do livro de José Rivair Macedo e Mariley Oliveira, “Tribos, reinos e impérios: a África antes da conquista”. A idéia apresentada é a de que a África Central não conheceu em sua história um conjunto tão significativo de Estados como a África Ocidental, pois suas sociedades “tribais” não se organizaram para isso. Tal perspectiva pode levar aos estudantes a estabelecerem uma escala comparativa e hierárquica entre essas regiões e entre as sociedades estatais e não estatais.

A unificação de *tribos* em reinos nunca chegou a se comparar com os casos apresentados anteriormente. No máximo ocorreram agrupamentos de *tribos*, em uniões passageiras, ao sabor da influência de chefes importantes, cujo poder era exclusivamente pessoal. (...) Em toda a costa atlântica os portugueses estabeleceram feitorias, nas quais mantinham contato com tribos e reinos centrais do continente (Macedo e Oliveira, 1999: 200 e 202).

No livro intitulado, *O jogo da História, 6ª série*, os autores destacam que “membros de tribos diferentes reuniam-se em feiras ou mercados temporários, onde se realizavam trocas de mercadorias” (Campos et al., 2002: 63). Também no texto de Ricardo Dreguer e Eliete Toledo, *História cotidiano e mentalidades, 6ª série*, a alusão aos “grupos tribais” serve para ilustrar as sociedades dominadas pelos impérios africanos, estando apoiada claramente nas teses que demarcavam hierarquias entre as sociedades sem Estado e as sociedades com Estado, difundida por parte da antropologia e da historiografia colonialistas (Amselle, 1990: 95-114).

A maioria [dos escravos] pertencia a *tribos* subjugadas no início da expansão imperial, que, por tradição, continuavam presas a essa condição. Para manter essa situação, os membros dessas *tribos* eram proibidos de casar com estrangeiros (Dreguer e Toledo, 2000: 59).

Em contrapartida, inclusive com alguns casos encontrados entre os manuais acima citados, percebemos que determinados autores procuram utilizar outras nomenclaturas ou categorias históricas para referir-se às sociedades africanas não estatais. Tal preocupação espelha que, os estigmas e preconceitos que recobrem a utilização das nomenclaturas *tribo* e *tribal*, não são de todos desconhecidos dos autores. Cinco dos dez livros, empregam termos como *etnias*, *grupos étnicos*, *nação* ou *país*, para designar aos grupos africanos.

Neste caso, o uso de conceitos como *etnia* e *grupo étnico*, associa-se ao debate existente há algumas décadas acerca da questão das identidades grupais, formulado a partir das

investigações tuteladas pelas ciências sociais²⁸⁰. No livro de Joelza Ester Rodrigue, *História Documento: Imagem e Texto*, 6, a população africana é apresentada como sendo formada pela reunião de “centenas de grupos étnicos” (Rodrigue, 2001: 218). Já no texto de Sônia Mozer e Vera Telles, *Descobrimos a História: Brasil Colônia*, 5ª série, quando as autoras enfocam a temática do tráfico de escravos, elas afirmam que as “guerras entre as inúmeras etnias africanas” teriam estimulado o comércio atlântico de pessoas (Mozer e Telles, 2002: 196). Na obra de Andréa Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli, *História Temática: Diversidade Cultural e Conflitos*, 6ª série, os autores afirmam que o atual território da África do Sul “era habitado por diferentes grupos étnicos negros” e que “os colonizadores europeus se recusaram a integrar-se às etnias locais (...)” (Montellato, Cabrini e Catelli, 2000: 171). E, por fim, como último exemplo, no manual temático *O jogo da História*, a idéia divulgada é a de que nas Américas os africanos escravizados procuravam se organizar “unindo-se a outros escravos do mesmo grupo étnico” (Campos et al, 2002: 122).

Alguns autores de livros didáticos, temendo incorrer nesse equívoco, passaram a chamar os grupos que não possuíam formações estatais, ou que não eram incorporados pelos grandes “reinos” e “impérios”, de *nações* e *países*. Existe aí o mesmo problema. Não que esses termos não possam ser aplicados no entendimento da história da África – como têm feito boa parte da historiografia (quase sempre de forma contextualizada) ou como podemos localizar nos textos escritos por viajantes a partir do século XV. É o que ocorre, por exemplo, no livro de Mario Schmidt, *Nova História Crítica*, 6ª série, quando o autor procura explicar quem eram os haússas, ou então, quando menciona um dos mecanismos utilizados pelos europeus para obter escravos:

A civilização dos hauças começou a ser construída por volta do século XI (...) Os hauças eram, na verdade, diversos povos que falavam uma língua semelhante. Habitados ao comércio internacional, os hauças aceitavam conviver com pessoas de outras nações (...) Algumas nações africanas chegaram a enriquecer atacando outras nações e vendendo os habitantes aos traficantes de escravos árabes ou europeus (Schmidt, 2002 a: 179-180).

Parece-nos certo também que, o emprego dessas nomenclaturas, deve passar por um exercício de contextualização obrigatório pelos autores. A aplicação arbitrária de categorias e conceitos históricos pode confundir aos seus leitores por serem definições mais ajustadas a outros contextos históricos que não o africano, pelo menos até o início do século XX. Por exemplo, ao afirmar que determinado grupo em África, como os iorubás, compunha uma nação ou um país, os professores não devem esquecer que, se nos relatos históricos ou estudos historiográficos encontramos esses termos revestidos de sentidos específicos e claramente diferenciados²⁸¹, para

²⁸⁰ Para uma esclarecedora reflexão sobre o tema, ver o trabalho do antropólogo Wilson Trajano Filho, (Trajano Filho, 2003: 6-8). Ver também, (Poutignat e Streiff-Fenart, 1998: 55-84 e Barth, 1969: 129).

²⁸¹ Ver as obras de M'Bokolo (2003) e Thornton, (2003).

os alunos, embebidos dos significados atuais dessas categorias, seria como se falássemos das configurações ou organizações contemporâneas. A Nigéria de hoje é um país, mas os iorubás do século XIX não formavam nada parecido com um país, pelo menos na acepção atual do termo.

Ou seja, não criticamos o uso contextualizado desses conceitos, como boa parte dos historiadores faz. Também não ignoramos o fato de que os cronistas ou viajantes, dos séculos XV ao XIX, os utilizavam livremente em sua tentativa de dar sentido, a partir de suas grelhas e referências européias, àquilo que viam em África. Mas é justamente essa historicidade, marcada por diversos significados ou sentidos, que nos obriga a fazer um uso comedido e justificado de algumas expressões (Thornton, 2003: 255-263).

Parece-nos que uma forma de minimizar o problema sobre a utilização dessas categorias é levar para debate em sala a questão da invenção das identidades – étnicas²⁸², religiosas, nacionais, etc. Acreditamos que a reflexão acerca do tema se torne vital a essa tarefa, mesmo sabendo que o mesmo não está imune às críticas e aos problemas. Neste caso, compete lembrar que, há algumas décadas, os cientistas sociais e historiadores trabalham com alguns instrumentos teóricos mais flexíveis para estudar os mecanismos e estratégias utilizados pelas sociedades para a definição de suas identidades. Uma das teses centrais seria a de que os grupos elaboram ou se apropriam constantemente de novos elementos culturais, ideológicos, metafísicos, políticos, etc, para reinventar, reforçar ou reconstruir suas identidades (Appiah, 1997: 243-246; Hall, 2000: 144-153; Hobsbawm e Ranger, 1997; Anderson, 1989; Mbembe, 2002).

Um adequado debate, e uma razoável apresentação aos estudos africanos, devem passar, mesmo que superficialmente, por essas questões. Reorganizar definições, aplicar as perspectivas do relativismo cultural, atentar para os anacronismos e imprecisões históricas são bons exercícios para nossos estudantes de graduação, ainda mais, pelo fato de poderem ser reproduzidos em suas futuras aulas nas escolas.

d. A questão do tráfico de escravos e da escravidão africana

Ao analisar a presença da escravidão tradicional africana²⁸³ e os efeitos do tráfico de escravos para o Atlântico e para o mundo árabe-muçulmano, grande parte dos livros revela certo descompasso com as pesquisas elaboradas sobre as temáticas. Mesmo que 70% dos manuais façam menção à escravidão tradicional africana, são poucos os que, de fato, abordam suas

²⁸² De acordo com o antropólogo Wilson Trajano Filho, “tal como tem sido usado nos estudos africanistas, o novo termo carrega consigo os mesmos problemas do conceito que quer substituir: tem aproximadamente o mesmo sentido e sofre das mesmas imprecisões, com o agravante de trazer para a cena teórica um dos conceitos mais escorregadios da disciplina: etnicidade” (Trajano Filho, 2003: 6-8).

²⁸³ Fazemos referências aos mecanismos de agregação ou ampliação dos grupos familiares encontrados entre várias sociedades africanas e que possuíam diversificadas facetas. Os historiadores que se debruçaram acerca do tema a intitularam de escravidão doméstica, de parentesco ou tradicional (ver Henriques, 2002: 90-99 e Lovejoy, 2002).

especificidades e características gerais. Apesar de algumas corretas incursões encontradas, eles, quase sempre, se mostram pontuados pelas imprecisões e generalizações. Já os outros livros didáticos deixam a entender que a escravidão teria sido inventada pela presença árabe ou europeia no continente. Sobre o tráfico de escravos para o Oceano Índico ou para o mundo árabe, 60% dos livros tecem comentários, novamente bastante limitados. Já sobre o tráfico atlântico de escravos, como era de se esperar, 90% dos manuais destacam sua importância e influência sobre as sociedades africanas.

Abordagens sobre a Escravidão na África

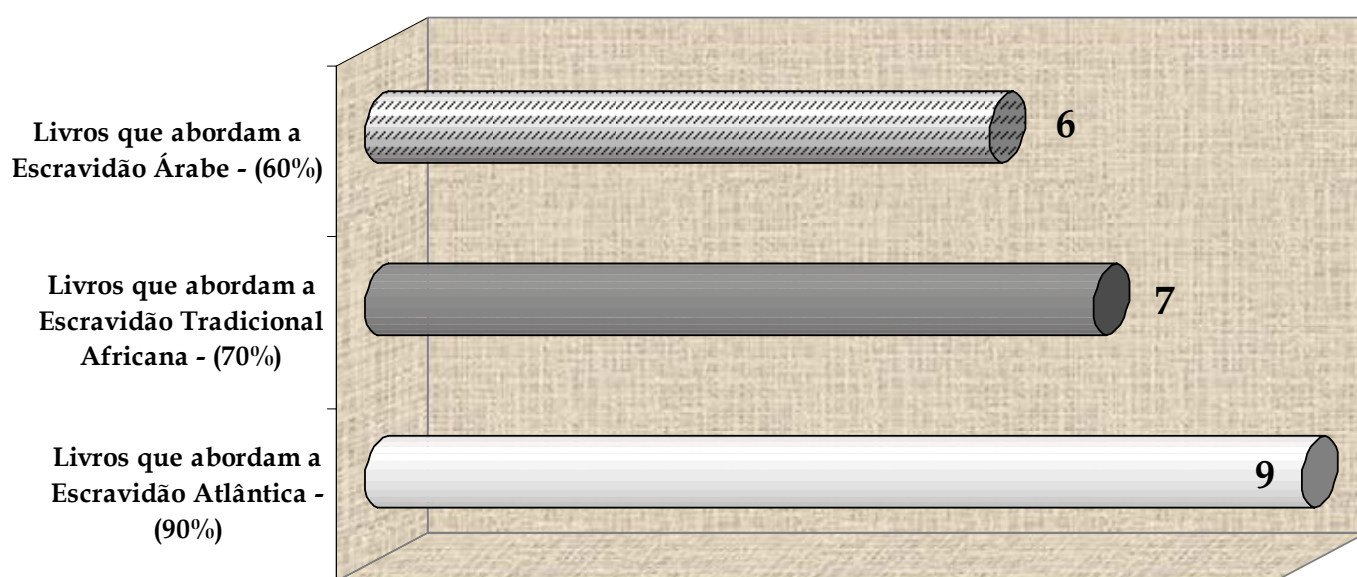


Gráfico 27 - "Tratamento da escravidão africana e do tráfico de escravos".

No entanto, são poucos os textos que parecem dialogar com a nova historiografia acerca da questão. Trabalhos de historiadores como John Thornton (2003), Paul Lovejoy (2002), Joseph Miller (1981), Patrick Manning (1988), José Curto (1991) e Isabel Castro Henriques (2002), apesar de opiniões discordantes acerca de certos tópicos, revelaram, há um bom tempo, que complexas dinâmicas internas e externas envolveram o uso da escravidão na África e nos circuitos do tráfico. Da mesma forma eles procuraram elaborar definições acerca das funções e particularidades de seu uso entre as sociedades africanas.

Alguns pontos apresentados pelos manuais evidenciam com clareza esse distanciamento que marca a relação dos autores dos manuais com a historiografia africanista: a ausência de explicações que diferenciem a escravidão africana daquela praticada nas Américas (ver Manning, 1988; Thornton, 2003 e Henriques, 2002); as poucas referências aos africanos como agentes na história do tráfico atlântico; e o desconhecimento da querela dos números e das estatísticas que envolveram o tráfico atlântico e árabe (M'Bokolo, 2003; Miller, 1981 e Curto, 1991). Sendo assim, pelas explicações encontradas, com poucas exceções, os alunos são levados a pensar que o tráfico

de escravos aconteceu sob influência exclusiva dos comerciantes árabes, europeus e americanos, ignorando a participação de africanos no processo. Apesar de determinados textos realizarem breves explicações acerca de algumas das práticas e funções da escravidão tradicional, ela se confunde muitas vezes, à escravidão nas Américas. Por fim, ao trabalhar com dados numéricos imprecisos ou que não atentem par os debates historiográficos sobre o assunto, os autores estão negligenciando um importante debate.

Sobre as diferenças entre a escravidão na África e nas Américas e as motivações econômicas que alimentaram o tráfico negreiro algumas leituras parecem um pouco inadequadas, seja pela simplificação de certos contextos, seja pela ausência de informações mais atualizadas ou elucidativas. Mesmo quando alguns manuais, como o de Ricardo Dreguer e Eliete Toledo, *História: cotidiano e mentalidades, 6ª série*, aludem à escravidão tradicional africana, ela recebe um destaque muito pequeno e que não possibilita aos professores e alunos um entendimento das suas estruturas de funcionamento, nem permite a elaboração de uma perspectiva comparativa entre a escravidão nas Américas e na África (ver Henriques, 2002: 90-94 e Manning, 1988: 17-21). As referências às formas de escravização e às relações estabelecidas entre os grupos envolvidos na sua prática estão marcadas por generalizações e simplificações, como podemos perceber no seguinte trecho:

Outra forma de escravização consistia em uma prática antiga entre os africanos: os vencedores de uma guerra tinham o direito de levar parte dos derrotados para trabalhar em sua terra. Contudo, o escravo levava uma vida parecida com a dos trabalhadores livres: trabalhava lado a lado com eles, mantinha suas tradições e muitas vezes alcançava a liberdade ao lutar junto com os guerreiros da tribo (Dreguer e Toledo, 1999: 59).

O manual de Alfredo Boulos Júnior reserva um *box*, de uma página inteira, para tentar esclarecer o tema aos seus leitores. No entanto, seja pela literatura citada, seja pelo reduzido espaço para tratar temática tão complexa, o autor, comete várias imprecisões e generalizações, tratando, assim como os outros autores, a escravidão de uma forma única para todas as sociedades africanas (ver Lovejoy, 2002: 35-37 e Costa e Silva, 2002: 79-132).

Segundo o historiador Mário Maestri, o que havia entre os negros africanos era uma espécie de **servidão familiar**. (...) Quando havia guerra entre os próprios africanos e os vencedores faziam prisioneiros, estes eram mortos ou então tinham de trabalhar gratuitamente para os vencedores por um certo tempo, geralmente dois anos. O casamento do cativo com pessoas do grupo vencedor era permitido. (...) Seus deveres eram definidos segundo o costume, e seus filhos não podiam ser vendidos. Já os seus netos passavam a ter todos os direitos das pessoas livres (Júnior, 2003: 199).

No manual intitulado, *Uma História em Construção, volume 3*, a escravidão tradicional é apresentada apenas como mais uma forma de dominação social, sem uma posição de relevância nas estruturas de suas sociedades. Segundo os autores “antes do domínio europeu, já havia

escravidão na África, embora jamais em grande proporção”. Sua principal origem relacionava-se aos conflitos entre “os povos que lutavam entre si, vencedores e vencidos, senhores negros e escravos negros, nem melhores nem piores do que outros povos e outras civilizações” (Macedo e Oliveira, 1999: 200).

Já no livro temático de Flávio Campos, Lídia Aguilar, Regina Claro e Renan Miranda, *O jogo da História, 6ª série*, os autores afirmam que existia na África a chamada “escravidão doméstica, ou seja, os prisioneiros de guerra eram obrigados a executar trabalhos para a comunidade. Não eram livres. Eram também propriedade (...)” (Campos et al, 2002: 63). Por fim, no livro de Ricardo Maranhão e Maria Fernanda Antunes, *Trabalho e Civilização: uma História Global, 2, do Ocidente ao Oriente*, os autores também utilizam um *box* para tentar descrever aos estudantes e docentes os sentidos da escravidão tradicional africana.

Entre os africanos da costa ocidental havia escravos obtidos por meio de dívidas, de guerra ou de compra. Em geral, eles eram destinados aos trabalhos na agricultura ou nas minas. (...) Com isso, esse proprietário aumentava seu prestígio e obtinha mais homens para guerrear e conquistar novos territórios (Maranhão e Antunes, 1999: 216).

Apesar das informações prestadas estarem parcialmente corretas, é evidente que existiram outros estatutos, funções e sentidos para a escravidão em África. Mas do que isso, em nenhum momento os autores apontam para a discussão conceitual acerca do termo “escravidão” para denominar essas práticas realizadas na África (Henriques, 2002: 90-99). Como já havíamos citado, trabalhos de historiadores vêm revelando, há algumas décadas, as complexas dinâmicas internas e externas que envolviam suas diversas faces, e o próprio sentido de “escravidão” para as diferentes sociedades africanas²⁸⁴.

Já a influência ou participação dos africanos nos tráficos de escravos só são lembradas nos casos em que muitos escravos foram obtidos através dos conflitos entre sociedades rivais do continente²⁸⁵. É, pelo menos, a idéia que transparece do livro de Mario Schmidt, *Nova História Crítica, 6ª*:

De acordo com alguns historiadores, os europeus retiraram cerca de 10 milhões da África para levá-los a América! Havia duas maneiras de os comerciantes europeus obterem escravos africanos. O primeiro era direto: desembarcavam soldados que invadiam uma aldeia e capturavam seus moradores. O segundo modo era indireto. Os povos africanos faziam guerras uns com os outros e vendiam os prisioneiros para os comerciantes europeus (Schmidt, 2002 a: 180).

²⁸⁴ Thornton (2003); Lovejoy (2002); Pantoja (2000); Manning (1988); e Costa e Silva (2002). Trabalhos de historiadores reconhecidos na temática como John Thornton e Paul Lovejoy revelaram há um bom tempo a existência de castigos, castrações, comercialização e sacrifícios envolvendo os usos da escravidão na África.

²⁸⁵ Ver, além dos livros citados, o manual de Maranhão e Antunes (1999: 215).

Uma perspectiva ainda mais direta, nesse sentido, pode ser encontrada no manual de Andréa Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli, *História Temática: Diversidade Cultural e Conflitos*, 6ª série, quando os autores afirmam que, para as “companhias portuguesas, espanholas, inglesas, holandesas, o tráfico negreiro consistia no aprisionamento de homens negros nas costas africanas” que dali seriam transportados e “vendidos como escravos no Brasil e em outras partes da América” (Montellato, Cabrini e Catelli, 2000: 157).

Já em relação ao tráfico árabe ou Índico, apesar de ser citado em seis manuais, sua abordagem, na maioria dos casos, é pouco esclarecedora. Sabendo das profundas diferenças entre a escravidão praticada pelos africanos e aquela utilizada sob influência dos árabes, seria fundamental comentários mais específicos e explicativos sobre o tema. Porém, as leituras sobre o uso da escravidão de africanos entre as sociedades islâmicas são marcadas por poucos dados. No livro de Mario Schmidt, *Nova História Crítica*, 6ª série, o tema é apresentado da seguinte forma:

A escravidão não era novidade na África. Desde o século XI os árabes adquiriam escravos africanos. Mas os árabes tinham poucos escravos e geralmente os filhos dos escravos já eram quase livres (Schmidt, 2002 a: 180).

No texto de José Rivair Macedo e Mariley Oliveira, os autores relacionam o comércio de escravos africanos com o mundo árabe ou Índico, com a instalação ou relações dos árabes na “costa oriental da África”. Nesta parte do continente eles “trocavam tecidos, objetos de metal e outros produtos por marfim, ouro e, sobretudo escravos” (Macedo e Oliveira, 1999: 198). No manual de Sônia Mozer e Vera Telles, o tema é citado apenas pela idéia de que “as relações de comércio muitas vezes envolviam o tráfico de escravos, que eram levados principalmente ao Egito e à Arábia Saudita” (Mozer e Telles, 2002: 183). E, por fim, no livro *História Temática: Diversidade Cultural e Conflitos*, 6ª série, os autores afirmam que “havia um secular comércio de africanos para os países islâmicos em torno dos mares mediterrâneo e Vermelho” (Montellato, Cabrini e Catelli, 2000: 167).

Já, em outras passagens, as imprecisões cedem lugar aos equívocos propriamente ditos. Por exemplo, no livro de Mario Schmidt, alguns trechos revestem-se de um incômodo anacronismo. Isso ocorre quando o autor tenta apresentar aos alunos as mentalidades e posturas vigentes em determinados períodos da história do tráfico de escravos. Ele afirma que a escravidão constituía uma prática injustificável, mesmo nos contextos históricos vivenciados entre os séculos XVI e XIX, defendendo a postura de que as lógicas ou comportamentos mentais de determinado período deveriam ser desconsideradas perante a leitura atual dos eventos históricos e de sua classificação a partir de uma série de juízos de valor. Com tal postura, Schmidt, desconsidera a lógica que preside os períodos históricos, e faz com que os estudantes visualizem uma história, na qual, os valores de vida correntes em outros espaços e temporalidades terminam se confundindo com os padrões ocidentais atuais.

Além das necessidades econômicas, existia a mentalidade da época. A escravidão não era escandalosa como é hoje. Até mesmo os padres tiveram escravos. Já pensou se alguém disser que temos de aceitar as injustiças sociais de hoje porque no futuro alguém vai falar que no nosso tempo 'as injustiças eram normais'? (Schmidt, 2002 a: 213).

No livro de Sônia Mozer e Vera Telles, *Descobrendo a História: Brasil Colônia*, as autoras acabam, também, por realizar uma leitura distorcida, generalizante e imprecisa acerca da participação dos africanos no tráfico de escravos. Elas afirmam que diversos líderes africanos seduzidos "pelas cortesias, (...) não só guiavam os traficantes europeus ao interior para surpreender aldeias" como negociavam a troca de mercadorias por indivíduos "de seu próprio povo". Elas vão além e afirmam que "não eram raros os casos de jovens que aprisionavam os próprios pais e os vendiam como escravos aos traficantes" (Mozer e Telles, 2002: 196).

Outro argumento desconcertante encontrado em um dos manuais refere-se ao número total de africanos alvos da diáspora, ocorrida entre os séculos XV e XIX²⁸⁶. É o caso do livro intitulado *O jogo da História, 6ª série*, no qual os autores afirmam que "cerca de 90 milhões de negros [foram] arrancados, sistematicamente do continente africano (...)" (Campos et al, 2002: 96). Os dados apresentados no livro vão contra o que grande parte da literatura sobre o tema tem formulado em termos das estimativas do tráfico. Autores como John Fage (1969), John Thornton (2002), Paul Lovejoy (1982, 1989 e 2002), Philip Curtin (1981) e José Curto (1991), têm realizado investigações e trabalhos de síntese acerca do debate que se estabeleceu sobre o que, Elikia M'Bokolo, chamou de a "querela dos números" (M'Bokolo, 2003: 321). Nenhum deles chegou a um número tão elevado acerca do tráfico. O dado mais próximo do apresentado pelos autores do manual é citado em uma crítica que José Curto realizou sobre a estatística defendida pelo historiador nigeriano Joseph Inikori, e que se aproximava de 45 milhões de indivíduos (Curto, 1991: 260). Os outros historiadores, quase sempre, defendem uma cifra que gira em torno de 10 a 12 milhões de africanos traficados (Lovejoy, 1982: 501 e 2002: 51; Thornton, 2004: 153-185).

Alguns dos livros didáticos observados trabalham com dados mais próximos aos apresentados por estes historiadores. São os casos, por exemplo, dos textos de José Rivair Macedo e Mariley Oliveira (1999: 200), Sônia Mozer e Vera Telles (2002: 201) e Mario Schmidt (Schmidt, 2002: 180).

Outro dado questionável, trabalhado por determinados manuais, relaciona-se às conseqüências do tráfico de escravos nas sociedades africanas. O assunto causou um intenso debate em meio à historiografia africanista, gerando escolas que defendem o grande impacto e as profundas transformações causadas pelo tráfico nos universos africanos, e, grupos que acreditam

²⁸⁶ O debate historiográfico acerca do tema é tão intenso que a própria utilização da nomenclatura "diáspora" para descrever o tráfico de escravos foi tema de polêmica entre alguns historiadores, ver Curto (1991).

em uma influência menor do tráfico nas trajetórias seguidas pelas sociedades na África, mesmo que ressaltem a importância do fenômeno (acerca da questão ver Manning, 1988 e Lovejoy, 2002). No entanto, o tema é tratado, muitas vezes, de forma parcial pelos autores dos livros escolares analisados.

Por exemplo, dois deles optam por não apresentar o debate sobre o assunto, informando apenas, como se fosse verdade absoluta, que a miséria atual vivenciada em grande parte do continente seria causada pelo êxodo forçado de milhões de africanos, ou ainda que, o aumento das guerras no passado e dos conflitos interétnicos no presente, também seriam reflexos das ações associadas ao tráfico de escravos. É o caso do manual de Alfredo Boulos Júnior, que afirma que “uma das conseqüências mais trágicas (...) foi o aumento das guerras entre os africanos. A guerra, por sua vez, trouxe fome, doenças e despovoamento” (Júnior, 2003: 199). Já as autoras do manual *Descobrimos a História, 5ª série*, Sônia Mozer e Vera Telles, apresentam a seguinte informação:

As causas de muitas mazelas da África atual – como a miséria, as doenças e os conflitos étnicos – também podem ser encontradas no longo período em que o comércio de seres humanos foi o melhor negócio do mundo para muitas nações (Mozer e Telles, 2002: 201).

De uma forma geral, o tratamento do assunto nos manuais concede pouco espaço para o rico debate historiográfico construído em torno dos temas enfocados, por mais que apresente algumas inovações, como a abordagem da escravidão tradicional africana. Mais do que simplesmente apresentar dados novos, o que por si só já consiste em uma tarefa positiva, conceder lugar aos argumentos apresentados pelos estudos de especialistas na temática possibilitaria a professores e estudantes uma aproximação mais coerente e acertada sobre tão polêmico e importante assunto. Como isso não ocorre, percebemos que a tendência é a de preservar uma das imagens mais recorrentes elaboradas sobre a África e os africanos, e que associa o continente e suas populações apenas à escravidão e ao tráfico de escravos, como vimos nos capítulos 2, 3 e 4. Alguns dos próprios autores desses manuais alertam para tal constatação.

Em geral, quando no Brasil e na América falamos em África, todos lembram-se logo da escravidão e exploração impostas aos africanos pelos europeus. É como se a história da África estivesse sempre presa à história dos povos dominadores (Macedo e Oliveira, 1999: 195).

e. O que dizem as imagens veiculadas nos livros

No uso dos recursos imagéticos – mapas, fotografias, pinturas e desenhos – pode-se encontrar, na maioria dos livros, uma realidade bastante estimulante, apesar da ocorrência de

alguns equívocos, como a repetição excessiva de determinadas representações ou de imagens apresentadas fora de contexto.

Ao todo foram encontradas 167 iconografias distribuídas entre os manuais de forma mais ou menos homogênea dentro de três segmentos: sete manuais possuíam entre 8 e 14 imagens, dois apresentavam entre 21 e 24, e, apenas um, veiculava 51 imagens. Percebemos em um bom número desses livros que, devido à veiculação de imagens que objetivavam representar determinadas características ou eventos históricos, poderíamos distribuí-las em algumas categorias, o que facilitaria seu tratamento analítico. Portanto, a divisão das imagens seguiu a seguinte classificação:

- *Padrões Artísticos, Estatuária e Objetos* - fotos e pinturas de máscaras, instrumentos de uso cotidiano, estátuas e objetos de arte/religiosos - com um total de 44 imagens (27% do total);
- *“Reinos e Impérios”* - representações e fotos das cidade de Tombuctu (no Mali), do Grande Zimbábue, do Reino do Kongo, da Etiópia Cristã -, com 19 imagens (11%);
- *Cenas Cotidianas* - referências aos comportamentos e práticas ligadas à urbanística, trabalho, moradia, transporte e arquitetura - com 27 imagens (16%);
- *O Islamismo em África* - mesquitas no Mali, comerciantes islâmicos e práticas islâmicas - com 8 imagens (5%);
- *Cenas da Escravidão e do Tráfico* - ilustrações acerca da escravidão tradicional, atlântica, árabe e do tráfico de escravos - com 16 imagens (10%);
- *Representações européias* - ilustrações sobre os africanos representados como sociedades tribais ou que remetam ao conjunto de referências negativas e estereótipos comumente associados à África, além de pinturas históricas retratando os africanos com feições ou a partir de modelos europeus - com 14 imagens (8%).



Gráfico 28 - “Análise das Imagens”.

Como um aspecto positivo a ser destacado, percebemos uma concentração maior de imagens entre as primeiras quatro categorias, somando um total de 98 figuras (62% do total). O destaque, nesse caso, fica por conta da perspectiva de que essas representações imagéticas podem, como uma tendência ou conseqüência do trabalho em sala de aula, revelar para os leitores dos livros escolares faces pouco conhecidas e positivas das experiências histórias e cotidianas africanas, despertando assim seus interesses sobre as temáticas tratadas. Além de fugir das referências visuais comuns, divulgadas sobre a África e suas sociedades, elas permitem o acesso a importantes informações da trajetória histórica de parte dessas sociedades. Se constatamos, a existência de uma carga mental no chamado imaginário coletivo brasileiro quase sempre ilustrada por elementos depreciativos sobre os africanos, a divulgação contextualizada e bem explorada dessas imagens se revela como um ingrediente interessante na (re)significação mental da África por parte dos estudantes e professores que trabalhem com esses manuais (ver Anexo IV, tabela 4 e Anexo V, imagens de 1 a 7).

Já as fontes iconográficas que poderiam ser classificadas como mantenedoras das representações mais recorrentes sobre a história africana (como a associação dos africanos à escravidão e ao tráfico) ou dos estereótipos (sociedades tribais, vítimas do tráfico de escravos) somaram ao todo 30 imagens (18%) (as últimas duas categorias). Dessas, as mais reproduzidas (10% do total) são as que retratam os episódios ligados à escravização dos africanos no continente e ao transporte dos escravos nos navios negreiros. Ao mesmo tempo em que percebemos um sentido de denúncia ou sensibilização dos leitores acerca do tema, acreditamos que algumas das figuras apresentadas são tendenciosas e ilustram a questão de forma maniqueísta (ver imagens 08 a 10 do anexo V). Já outras imagens, encontradas em pequena quantidade, revelam a idéia de uma África tribal e selvagem (ver imagens 11 e 12 do anexo V).

Em relação às representações cartográficas percebemos a tentativa de grande parte dos autores - sete dos dez manuais - de reproduzir em mapas as fluídicas e diversificadas "fronteiras" construídas entre as diversas sociedades e formações políticas africanas entre os séculos VII e XVIII (ver Anexo V, imagens 13 e 14). Quebrando uma velha tradição dos livros escolares brasileiros, na qual a África era apresentada como um continente dividido apenas em dois grandes conjuntos societários - sudaneses e bantos (Oliva, 2003: 424) - os exemplos encontrados nos textos observados são quase sempre adequados. Mesmo que não tratando da questão do conceito de fronteira para as realidades africanas, os textos, merecem destaque pelas tentativas de reproduzir um outro referencial cartográfico para seus leitores (ver Henriques, 2003 a; e Statter, 1996). Alertamos que todos esses recursos imagéticos não devem ser tratados apenas como ilustrações para os textos, mas sim como fontes históricas a serem exploradas e decifradas por professores e alunos.

6.1.3. A abordagem da História da África entre os séculos XIX e XXI

Lista de livros com abordagens da História da África entre os séculos XIX e XXI			
Autores	Título	Série	Ano
1. BONIFAZI, Elio e DELLAMONICA, Umberto.	<i>Descobrimdo a História: História Moderna e Contemporânea</i> . São Paulo: Ática.	8ª série	2002
2. CAMPOS, Flávio; AGUILAR, Lidia; CLARO, Regina e MIRANDA, Renan.	<i>O jogo da História: de corpo na América e de Alma na África</i> . São Paulo: Moderna.	6ª série	2002
3. MACEDO, José Rivair e Oliveira, Mariley.	<i>Uma história em construção</i> . São Paulo: Editora do Brasil.	8ª série	1999
4. MONTELLATO, Andrea, CABRINI, Conceição e JÚNIOR, Roberto Catelli.	<i>História Temática: Diversidade Cultural e Conflitos</i> . São Paulo: Scipione.	6ª série	2000
5. MONTELLATO, Andrea, CABRINI, Conceição e JÚNIOR, Roberto Catelli.	<i>História Temática: O Mundo dos Cidadãos</i> . São Paulo: Scipione.	8ª série	2000
6. PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino.	<i>História e Vida Integrada, 7ª</i> . São Paulo: Ática.	7ª série	2002
7. PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino.	<i>História e Vida Integrada, 8ª</i> . São Paulo: Ática.	8ª série	2002
8. RODRIGUE, Joelza Éster.	<i>História em Documento: Imagem e Texto</i> . São Paulo: FTD.	8ª série	2000
9. SCHMIDT, Mario.	<i>Nova História Crítica, 7ª série</i> . São Paulo: Nova Geração.	7ª série	2002
10. SCHMIDT, Mario.	<i>Nova História Crítica, 8ª série</i> . São Paulo: Nova Geração.	8ª série	2002

Tabela 3 - Lista dos livros didáticos analisados com abordagens sobre a História da África entre os séculos XIX-XXI.

Por fim, acerca da abordagem da história africana correspondente aos séculos XIX ao XXI, foram eleitos dez manuais para análise, a maioria correspondente aos volumes destinados a 7ª ou 8ª séries das coleções anteriormente trabalhadas, contando apenas com a inclusão dos livros da coleção *História e Vida Integrada*, pelos motivos já citados. Foi preciso também adotar a duplicidade de volumes de outras duas coleções, justamente pelo fato das temáticas elencadas serem distribuídas entre elas. Como poucos livros didáticos, para esse recorte, reservavam ao continente, capítulos ou tópicos específicos - as únicas exceções são os livros de História Temática intitulados *O Jogo da História* e a *História Temática, 6ª série*, com capítulos, e o *História em Documento*, com um tópico, o foco central de nossa observação recaiu sobre alguns trechos de capítulos que trabalhavam temas de maior amplitude como o Imperialismo/Neocolonialismo e os processos de independência na África e na Ásia.

Lembramos que nosso enfoque concederá atenção aos seguintes tópicos: a abordagem dos processos de resistência dos Africanos à ocupação colonial do século XIX; o tratamento concedido às Independências em África do século XX; o estudo das temáticas contemporâneas comumente associadas ao continente: Apartheid; Subdesenvolvimento; Guerras e Massacres; Tragédias e Doenças.

a. Os processos de resistência dos africanos à ocupação colonial européia

A eleição desse primeiro tópico associa-se à necessidade de visualizarmos o tratamento concedido a um dos momentos mais marcantes da história contemporânea africana. Nos capítulos anteriores da tese percebemos que uma série de imagens negativas foi gerada sobre a

África nesse recorte temporal, e, mais do que isso, formatou-se uma idéia geral de que os africanos sucumbiram passivamente à ocupação européia, por serem primitivos, selvagens e incapazes de opor resistência efetiva às ações colonialistas. Num outro sentido, a “conquista ou partilha da África” revelaria de maneira pragmática as teorias que justificavam e legitimavam a ação colonizadora de alguns países europeus no continente (Uzoigwe, 1991 e Hernandez, 1999: 142).

Dessa forma, enfocar o assunto nos manuais escolares é um instrumento importante a ser utilizado para revelar as estratégias de resistência – militar, religiosa, política, cultural, laboral, imaginária - e os movimentos e dinâmicas históricas do período, que contaram com intensa participação das sociedades africanas. Explicitar o papel desempenhado pelos africanos em meio aos interesses e intervenções estrangeiras revelaria aos estudantes e docentes uma outra face do citado contexto histórico (ver Uzoigwe, 1991; Ranger, 1991: 59-86; M’Bokolo 2004: 502-521; Fage, 1995: 339-368; Ferro, 2004: 538-539; Lovejoy e Hogendorn, 1990: 217-244 e Henriques, 2004).

Um primeiro aspecto observado foi de ordem quantitativa. Ou seja, objetivamos visualizar se os manuais enfocavam ou não a questão. Os resultados obtidos não foram tão negativos quanto esperávamos, apesar de serem ainda insuficientes. Dos dez manuais, quatro citavam ou tratavam o assunto. Alguns o fizeram de forma bastante superficial, outros procuraram destacar algumas de suas faces diversificadas, demonstrando estar em sintonia com a historiografia recente produzida sobre a temática. Porém, quase todos, apresentavam informações e abordagens pouco consistentes, ou pelo menos, com um reduzido espaço para serem tratadas.

Resistências africanas à presença colonial européia

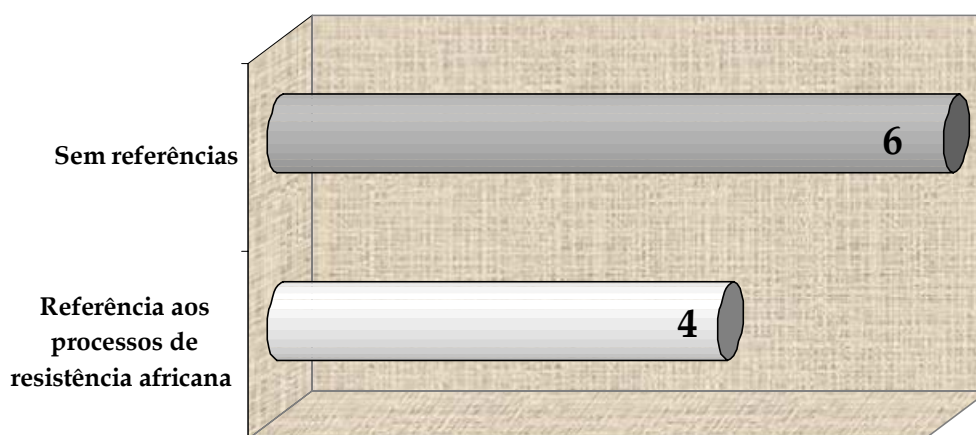


Gráfico 29 – “As resistências africanas à presença colonial européia”.

No manual de Mário Schmidt, *Nova História Crítica*, 7ª série, percebemos que o autor concedeu ao tratamento da questão uma tendência marcada por denúncias e argumentos tendenciosos e, em alguns aspectos, equivocados.

Podemos perguntar: o que os povos africanos fizeram diante dessa situação? Ora, resistiram heroicamente. Infelizmente, no entanto, seus escudos e lanças não eram páreo para os fuzis, as metralhadoras e os canhões europeus. A história do domínio colonial foi também a história das brutalidades cometidas pelos colonizadores. Os soldados europeus invadiam as aldeias africanas e incendiavam as casas com os moradores lá dentro mesmo, metralhavam tribos inteiras, torturavam e até amputavam membros dos nativos (Schmidt, 2002 b: 237).

No caso desse manual, os problemas se encontram na classificação das ações históricas, apresentadas em uma escala maniqueísta, nas imprecisões e generalizações acerca das estratégias e instrumentos adotados pelos africanos na resistência aos europeus e nas ferramentas de controle e dominação empregadas no continente africano²⁸⁷. As ações consideradas violentas e os atos de resistência não podem ser tomados como homogêneos. É preciso que se conceda a eles suas especificidades. Ao mesmo tempo, é conhecido o uso de armas de fogo por vários focos de luta intentados pelos africanos (Ranger, 1991: 69-86; Hernandez, 2005: 109-130 e 1999: 141-149). A idéia transmitida pelo autor, pelo contrário defende a idéia de que os “tribais” povos africanos resistiram “heroicamente” à agressão dos avançados exércitos europeus.

Já no livro intitulado, *Uma História em Construção, volume 4*, os autores destacam que “a dominação só foi possível devido à superioridade militar européia”, apresentando argumentos que parecem estar mais ajustados à historiografia sobre o tema (Macedo e Oliveira, 1999 a: 127).

As metralhadoras – a Maxim e a Gatling – foram decisivas para a conquista militar, porque os africanos ofereceram ampla resistência aos invasores. Lutas anticoloniais ocorreram em Bilundu, Angola, Maji-Maji, Serra Leoa, Congo, Uganda e Quênia. Só após sufocar revoltas no Egito em 1876 e em 1882, e no Sudão em 1898, é que os britânicos puderam garantir sua supremacia no norte da África, assegurando uma rota livre para o comércio com as áreas coloniais conquistadas na Índia. Só no Sudão mais de 20 mil pessoas morreram em combate (Macedo e Oliveira, 1999 a: 127).

No livro de Joelza Ester Rodrigue, *História em Documento: texto e imagem, 8*, que aborda a questão em um tópico com duas páginas (uma só com imagens), a ênfase sobre os movimentos de resistência destaca alguns dos conflitos, como os ocorridos “em Serra Leoa, Zimbábue, Angola, Namíbia, Tanzânia, Costa do Marfim, Gana” e o nome de alguns dos líderes africanos, como Gungunhana. Também percebemos a perspectiva de denúncia ou crítica à ação européia, marcada, de acordo com a autora, pela “opressão”.

(...) tratados com violência, os africanos eram massacrados pelas modernas armas européias. Na primeira década do século XX, a conquista estava praticamente concluída e a África dividida em cerca de quarenta unidades políticas (...) Outra forma de resistência foram os movimentos religiosos. Muçulmanos, seguidores de cultos

²⁸⁷ Sobre uma crítica mais elaborada acerca do manual ver, Oliva (2003: 444).

africanos e de religiões afro-cristãs chegaram a pegar em armas contra os colonizadores (Rodrigue, 2000: 54).

No manual intitulado, *O jogo da História*, os autores destacam o papel dos missionários e exploradores europeus na ação de reconhecimento e ocupação do continente africano (Campos et al, 2002: 173-175). A abordagem dos movimentos de resistência também se recobre de uma perspectiva dicotômica, porém os autores utilizam o antagonismo entre *brancos x negros*, ao invés da fórmula, *exploradores x explorados*, apresentada nos outros manuais, quando afirmam que “os povos africanos resistiram, fazendo guerra ao branco durante todo o período colonial. (...) cada povo, a sua maneira, resistiu à dominação branca” (Campos et al, 2002: 189).

Acerca de seus impactos e conseqüências para as sociedades africanas encontramos em seis dos dez livros uma perspectiva muito parecida²⁸⁸. Neste caso, a maioria dos textos está de acordo com as correntes de historiadores que apontavam para o domínio colonial europeu, associado ao tráfico de escravos e ao racismo, como o principal responsável pela situação de crise vivenciada atualmente em várias partes do continente (sobre a questão ver Boahen, 1991 a: 787-811; e Mbembe, 2001: 171-209).

No entanto, como já havíamos discutido no Capítulo 2, uma nova onda de estudos e interpretações tem varrido a historiografia africanista buscando uma visão mais equilibrada sobre o tema. Essas novas interpretações não eximem os europeus da responsabilidade histórica pelas ações em curso na África entre os séculos XIX e XX, mas deixa de ver os africanos apenas como vítimas da história. Sendo assim, muitos historiadores têm chamado a atenção para as próprias responsabilidades africanas sobre suas atuais condições, seja pelas perspectivas das responsabilidades, seja pelas iniciativas a serem tomadas para solucionar os problemas vivenciados (Mbembe, 2001; Lopes, 1995-1996; Amin, 2000). No manual temático intitulado, *O jogo da História, 6ª série*, os autores associam diretamente o quadro de problemas vivenciado atualmente na África tanto ao tráfico de escravos como ao neocolonialismo do século XIX.

No passado, Mama África foi explorada, recortada, colonizada. Hoje é lembrada nos noticiários da tevê por suas tristezas. O coração das riquezas dos europeus no século XIX transformou-se no coração da pobreza dos dias de hoje. O espetáculo de horrores, que começou a ser encenado a partir do século XV, teve seu apogeu do século XIX. E deixou sua herança (Campos et al, 2002: 181).

Já o texto de Mário Schmidt, *Nova História Crítica, 7ª série*, lista pontualmente os supostos efeitos causados pelo processo de ocupação européia na África, como a fome e os conflitos entre os africanos que teriam sido provocados pela “invenção” das fronteiras no continente a partir da “partilha” européia (Schmidt, 2002 b: 237). Sua leitura também está

²⁸⁸ Ver além dos manuais citados os seguintes textos: Montellato, Cabrini e Catelli (2000: 106); Macedo e Oliveira (1999 a: 127); e Bonifazi e Dellamonica (2002; 212).

equivocada sobre o papel da Conferência de Berlim na divisão da África, já que a mesma é retratada como o local no qual teria ocorrido literalmente o “fatiamento” do continente, inclusive com reprodução da falsa imagem de que, os representantes das potências imperialistas que se lançavam à corrida colonial, teriam ali redesenhado o mapa do continente.

Em 1885, reuniram-se na cidade de Berlim quatorze nações européias, mais os Estados Unidos, para decidirem o futuro da África. Os homens sérios e elegantes debateram a **partilha da África**. A discussão era neste nível: “Qual país europeu ficará com este território?” “E aquela outra região, de quem será?” “Para que lugar nós transferimos essa aldeia?” O mais interessante é que nenhuma nação africana pôde enviar um representante à reunião. Na **Conferência de Berlim**, (...) eles fatiaram a África como se fosse um enorme presunto e jamais consultaram seus habitantes. No calor da África, reinava a frieza da arrogância européia (Schmidt, 2002 b: 238).

Os outros manuais²⁸⁹ trabalham com uma idéia próxima a essa, pelo menos no que concerne ao papel da Conferência na partilha da África. Tal leitura revela ou demonstra que os autores desconhecem ou discordam das novas interpretações formuladas pela historiografia africanista sobre o tema. Sabemos que existe um interessante debate na historiografia africanista acerca da questão das fronteiras no continente. Esse debate se estabeleceu tanto em torno da questão conceitual ou dos significados atribuídos às fronteiras pelas sociedades africanas no período anterior à ocupação colonial, como também, sobre os mecanismos utilizados e os efeitos gerados pela implantação das divisas no período colonial (ver Henriques, 2003 a e Statter, 1996 e Döpcke, 1999: 78-81 e 93-101). Da mesma forma, parece ser consenso hoje que, a Conferência de Berlim, desempenhou uma função menos direta e decisiva acerca da partilha africana, pelo menos ao que se refere à imagem divulgada dos representantes das potências imperialistas fatiando o mapa da África com esquadros e régua, o que de fato não aconteceu (ver Uzoigwe, 1991: 52-53 e Döpcke, 1999: 81-85).

O único material que demonstra uma aproximação com os novos estudos realizados acerca da temática é o Flávio de Campos, Lídia Aguilar, Regina Claro e Renan Garcia Miranda, *O jogo da História, 6ª série*. Pelo menos os argumentos apresentados pelos autores se aproximam bastante das idéias defendidas pelo historiador nigeriano Godfrey Uzoigwe (1991: 52-53), de que na Conferência não foram estabelecidas as fronteiras africanas, mas sim as regras para que a ocupação do continente pudesse ocorrer²⁹⁰.

Nessa conferência foram feitos acordos de distribuição de territórios e estabelecidas as regras de ocupação para as nações européias. Ou seja, cada país europeu tinha de ocupar de fato um território para reivindicá-lo como seu e avisar aos outros interessados. E ocupar de fato significava povoamento permanente, exploração e controle dos povos subjugados e administração dos territórios (Campos et al, 2002: 174).

²⁸⁹ Ver Macedo e Oliveira (1999 a: 126); Bonifazi e Dellamonica, (2002: 213); Piletti e Piletti (2002 b: 177).

²⁹⁰ Para percepção diferenciada ver, Wolfgang Döpcke, Döpcke (1999).

Um outro aspecto adequado encontrado em alguns manuais é a citação do papel das ideologias coloniais e das teses racistas para o desempenho das ações colonialistas desenvolvidas pelos europeus na África. O trabalho reflexivo com essas idéias permite aos leitores o reconhecimento e a desconstrução histórica de alguns comportamentos e práticas formuladas ao longo dos últimos séculos e que se tornaram ingredientes centrais na relação entre europeus e africanos no decorrer do período colonial na África. De alguma forma elas ainda podem ser encontradas, com novas roupagens, em meio às relações sociais cotidianas no país, na Europa e na África, como o racismo e a discriminação. É o caso, do livro de Mário Schmidt, que apresenta aos seus leitores a idéia de que três grandes postulados alimentaram, em termos teóricos ou científicos, a ação colonial no continente africano: “estamos falando do etnocentrismo, do racismo e do darwinismo social” (Schmidt, 2002 b: 242).

O etnocentrismo baseia-se na falsa idéia de que existem povos culturalmente superiores e povos culturalmente inferiores. (...) Outra idéia que surgiu para defender o imperialismo foi o racismo. (...) Homens como o inglês Hyppolyte Taine (1828-1893) e o conde francês Joseph Gobineau (1816-1882) (...), propagavam a tese de que a raça branca era superior às outras raças e que, portanto, merecia dominar o planeta. Os asiáticos, os índios e os africanos tinham de ser dominados porque eram “menos inteligentes” e “menos saudáveis” que a “raça branca”. (...) Os defensores do imperialismo também procuravam se justificar com base no chamado darwinismo social. (...) diziam que o domínio imperialista nada mais era do que a confirmação da *lei biológica da sobrevivência do mais forte*: os países com um povo “mais competente” e “mais trabalhador” mereciam submeter os outros (idem, ibidem).

Argumentos parecidos podem ser encontrados também no manual Elio Bonifazi e Umberto Dellamonica, *Descobrendo a História, 8ª série*, que destaca que um dos alicerces ideológicos do imperialismo baseou-se nas teses da superioridade do homem europeu perante o africano.

Grande parte das populações dos países ricos compartilhava ainda o preconceito da superioridade sobre os outros povos. Era opinião comum entre a população dos países industrializados que os povos dominados constituíam-se em *raças inferiores*, por natureza incapazes de utilizar seus próprios recursos naturais; e que eles, *povos superiores*, tinham o direito e o dever de explorá-los em benefício de toda a humanidade (Bonifazi e Dellamonica, 2002 a: 213).

Por fim, no manual de Nelson Piletti e Claudino Piletti, *História & Vida Integrada, 7ª série*, encontramos também uma abordagem parecida às anteriores, responsabilizando, mesmo que parcialmente, a divisão continental em fronteiras arbitrárias no período colonial, pelos vários conflitos ocorridos nas últimas décadas.

A partilha da África foi feita de maneira arbitrária, sem respeitar as características étnicas e culturais de cada povo. Em parte, isso tem contribuído para muitos dos conflitos da atualidade no continente africano (Piletti e Piletti, 2002 b: 185).

Percebemos dessa forma que, o tratamento concedido ao Imperialismo e as suas conseqüências para as sociedades africanas, mesmo que apresentando em alguns manuais aspectos adequados e em sintonia com parte da historiografia africanista, apresenta no quadro geral uma condição ainda insatisfatória para o exercício de reconstrução das imagens que circulam sobre a África e os africanos. Sendo assim, ele acaba agindo em sentido contrário, já que, muitas vezes, acaba por permanecer em silêncio sobre determinados temas ou simplesmente reforça as idéias e imagens já pré-elaboradas acerca do citado recorte temporal no continente.

b. A África das últimas décadas: a explosão dos estereótipos

Em relação ao tratamento do período que se estende das independências africanas aos dias atuais vamos encontrar um quadro de imagens e idéias nada favorável a uma revisão crítica e equilibrada das referências imagéticas que circulam sobre a África no imaginário brasileiro.

No caso da análise desse tópico procuramos, inicialmente, focar o espaço concedido aos processos que levaram à desconstrução do sistema colonial no continente - buscando perceber se a ênfase recaiu sobre os movimentos africanos de independência ou se o papel de protagonista foi transferido para as potências européias. Já sobre o recorte temporal que, se estende do final do processo das independências africanas e chega aos nossos dias, intentamos identificar quais foram as notícias e imagens mais veiculadas pelos manuais e organizá-las em algumas categorias mais abrangentes, acerca dos eventos mais marcantes ocorridos nas últimas décadas.

A África nas últimas décadas / Temáticas tratadas pelos livros

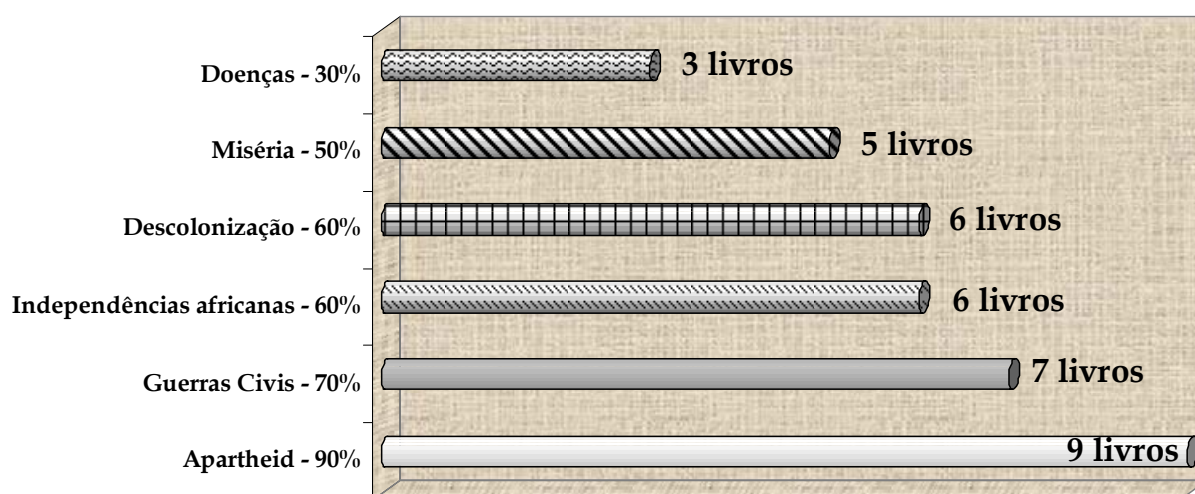


Gráfico 30 - "A África das últimas décadas".

De uma forma geral, encontramos nos livros didáticos uma concentração convergente dos assuntos enfocados. Tal aproximação temática nos permitiu a construção de categorias nas quais os conteúdos apresentados pelos textos analisados poderiam ser classificados. Dos dez livros elencados para o estudo, nove trabalhavam a questão do *apartheid*, sete noticiavam as *guerras civis, conflitos interétnicos e massacres (genocídios)* ocorridos pelo continente, cinco apresentavam a África aos leitores como um continente de *misérias e fome* e outros três destacavam também as *epidemias e doenças* que se alastravam por vários países da região.

Parece-nos acertada a perspectiva de que os problemas enfrentados pelo continente sejam alvos da abordagem dos autores dos livros escolares. O incômodo ou o procedimento inadequado está em reduzir o enfoque concedido à História da África nas últimas décadas a algumas referências, como se elas sintetizassem todas as realidades e características históricas de seus países. Os problemas existem e devem ser noticiados, mas as sociedades africanas não se resumem a eles, existem outras faces da história africana que poderiam ser abordados, conjuntamente aos grandes dilemas que varrem ao continente (Fage, 1995: 513-551). Mais do que isso, ao apresentar aos leitores as grandes querelas e as tragédias que ocorrem de tempo em tempos na África seria preciso um cuidado muito maior ao explicitar suas causas, agentes participantes e especificidades (ver Mbembe, 2001). Em termos panorâmicos podemos afirmar que os manuais escolares analisados, com algumas exceções, acabam por reforçar algumas das mais recorrentes imagens presentes no imaginário coletivo brasileiro contemporâneo sobre a África (ver Capítulo 4), confundindo o continente e suas populações às imagens acima citadas.

Acerca das independências africanas vamos encontrar um equilíbrio das análises. A maioria dos manuais (60%) enfatiza dois elementos centrais como teses explicativas sobre o processo que culminou com a libertação dos países africanos: os movimentos de luta organizados pelos africanos e o contexto histórico formado pela perda de poder político e econômico das ex-potências coloniais e pela nova ordem mundial do pós-Segunda Guerra (Fage, 1995: 481-512).

O emprego de termos carregados de significados explicativos também encontra uma distribuição equitativa. Em seis manuais o processo é descrito como “Descolonização”, o que aproxima os eventos da esfera de influência européia, e, também em seis livros (em cinco os termos são coincidentes), aparece o termo “independências africanas”, que aproxima o fenômeno da esfera de influência africana. Em alguns textos, como no de Mário Schmidt, *Nova história Crítica, 8ª série*, esses elementos são apresentados, de fato, como co-participantes e em condição de igual importância para a libertação dos países africanos²⁹¹. Para o autor, a Europa “(...) não tinha condições de controlar suas colônias” e “os povos coloniais, então, souberam se aproveitar da fraqueza européia naquele momento para conquistar sua independência” (Schmidt, 2002 c: 185).

²⁹¹ O mesmo ocorre no manual de José Rivair Macedo e Mariley Oliveira, Macedo e Oliveira (1999 a: 136).

Em outros manuais, como no de Elio Bonifazi e Umberto Dellamonica, o destaque é concedido apenas a um dos fatores – no caso, quase sempre a perda de poder por parte dos países europeus –, apontado como mais importante do que o outro (Bonifazi e Dellamonica, 2002 a: 368-369). Já no livro de Nelson Piletti e Claudino Piletti, *História & Vida Integrada*, 8ª série, os autores delineiam justamente os três aspectos acima citados como um conjunto equilibrado de fatores causadores das independências no continente:

(...) o enfraquecimento dos países europeus devido à Segunda Guerra Mundial; a própria luta de libertação dos povos colonizados; e o interesse dos Estados Unidos e da União Soviética em expandir suas áreas de influência (Piletti e Piletti, 2002 c: 99).

O elemento temático de maior recorrência nos manuais²⁹² é sem sombra de dúvidas o *apartheid* sul-africano que, como vimos no capítulo 4, é um dos elementos mais freqüentados pelo imaginário brasileiro contemporâneo quando o assunto é a África. Ele aparece em 90% dos livros observados. De certa forma, consideramos a abordagem do tema quase sempre acertado e adequado aos estudantes do ensino fundamental, concedendo a eles um instrumental mínimo para o entendimento da situação vivida no período citado naquele país.

Os negros não podiam ser proprietários de terras e eram obrigados a viver em bairros próprios, separados dos brancos. Não podiam votar e não podiam casar-se com pessoas brancas. A esse regime dava-se o nome de *apartheid*, que quer dizer separação (Bonifazi e Dellamonica, 2002 a: 370).

O último tópico enfocado, e um dos mais próximos de algumas idéias que circulam no senso comum sobre o continente, refere-se à descrição da atual situação dos países africanos. Neste caso, a perspectiva transmitida pelos autores é, com poucas exceções, realizada sem nenhum aporte crítico, transformando o conteúdo dos textos em meras notícias de certas realidades ali vivenciadas, muitas vezes estigmatizadas. Novamente, alertamos que o equívoco não se encontra em trabalhar o tema, ele deve ser apresentado aos estudantes, pois sinalizam para algumas de suas faces históricas contemporâneas.

O problema está em sintetizar a história africana a ele, como se não houvesse outras realidades a retratar, e, como se, as sociedades do continente só pudessem ser visualizadas a partir dessas imagens. E, mais do que isso, os assuntos enfocados não podem ser tratados sem suas especificidades e ritmos próprios, como se em toda a África os eventos ocorressem da mesma forma. Em sete dos dez manuais as guerras civis são mencionadas como uma dessas faces atuais mais marcantes da África; já em cinco, ocorre a referência sobre a situação de miséria

²⁹² Ver também Schmidt (2002 b: 238 e 2002 c: 188); Macedo e Oliveira (1999 a: 178); Rodrigue (2000: 198) e Piletti e Piletti (2002 c: 103-104).

vivenciada por milhares de africanos, e, por fim, em outros três, a associação é feita com as doenças e epidemias.

No manual de José Rivair Macedo e Mariley Oliveira, a perspectiva transmitida é de um continente falido e caótico, já que para os autores, a África, “hoje, é um território devastado, dividido pela guerra, esmagado pela doença e aniquilado pela fome”. Além disso, “no ano de 1997, ali estavam 14 milhões de aidéticos, isto é, 63% do total mundial” (Macedo e Oliveira, 1999 a: 137). No manual de Nelson Piletti e Claudino Piletti, a referência mais explícita às faces contemporâneas da África é a citação à epidemia de Aids que ocorre em várias partes do continente.

A Aids é um fenômeno mundial. (...) Mas é na África, onde provavelmente a doença se originou, que se constata os casos mais graves. Naquele continente vivem 70% dos portadores do HIV. Em diversos países africanos, a incidência de infectados é maior entre mulheres (...) (Piletti e Piletti, 2002 c: 217).

No manual de Flávio de Campos, Lídia Aguilar, Regina Claro e Renan Garcia Miranda, a idéia apresentada é a de que “no século XXI a África é marcada pela miséria, por guerras e epidemias. Com raras exceções, a situação (...) é trágica” (Campos et al, 2002: 181). Para Mário Schmidt essa realidade não é muito diferente, sendo que suas causas estariam relacionadas à colonização européia.

Nas revistas ou no noticiário da tevê, as notícias sobre a África costumam ser muito tristes. Em geral, falam sobre alguma epidemia de fome, que mata milhares de famílias, ou então de uma sangrenta guerra civil. Quando esses noticiários falam da fome, mostram que ela foi provocada pela seca. Quando falam de guerra civil, nos dão a impressão de que os povos africanos são meio infantis, agressivos e irracionais. Mas será assim mesmo? A causa de tudo estaria mesmo na natureza do clima quase desértico, seja na natureza humana agressiva e irracional? (...) As dificuldades existiam nas décadas de 50 e 60 e permanecem até hoje. Na verdade, muitas delas têm sua origem na colonização européia (Schmidt, 2002 c: 187).

Por fim, no livro de Elio Bonafazi e Umberto Dellamonica, além de apresentar um quadro dramático, os autores, de forma bastante adequada e não percebida em outros textos, sinalizam para algumas perspectivas e caminhos alternativos para a solução dos grandes dilemas africanos.

A África é o continente mais pobre do planeta. Na área subsaariana se concentram as mais altas taxas de mortalidade, as piores condições higiênico-sanitárias e as rendas mais baixas da Terra. Numerosas regiões do continente ainda são perturbadas por conflitos étnicos, que determinam uma permanente instabilidade política. (...) O panorama pessimista do continente africano, todavia, apresenta alguns elementos positivos. Por exemplo, a progressiva democratização da África do Sul tem feito deste país um ponto de referência para toda a área meridional do continente. Um forte crescimento dos investimentos provenientes dos mercados financeiros mundiais está, ademais, alimentando a economia de diversos Estados africanos (Bonafazi e Dellamonica, 2002 a: 372-373).

c. As imagens veiculadas

No campo das imagens veiculadas acerca do citado recorte encontramos um quadro em sintonia com as temáticas mais enfocadas²⁹³. Das 87 figuras, fotografias e mapas localizados, a maioria concentrava-se em retratar a África a partir das seguintes perspectivas: “*Apartheid*” – 20 (23%) -, “Imperialismo e África Colonial” – 17 (19,5%) -, “Pobreza, Miséria e Doenças” – 8 (9,2%)-, “Guerras Civis” – 2 (2,3%) -, e “Africanos retratados como tribais” – 2 (2,3%). Ou seja, excluindo os mapas – com representações sobre o domínio colonial, a partilha africana e a África contemporânea, com 20 exemplares ao todo (23% das imagens), as iconografias com um enfoque com alguma carga negativa somaram cerca de 73% das representações imagéticas veiculadas (ver, Anexo V, imagens 15 a 17).

Já as imagens retratando os africanos em situações cotidianas, 2 (2,3%), “resistências ao imperialismo”, 7 (8%), e “independências africanas”, 9 (10,3%), representam, ao todo, e sem contabilizarmos os mapas, cerca de 23% das imagens (ver, Anexo V, imagens 18 a 20).

Análise de Imagens (total = 87)

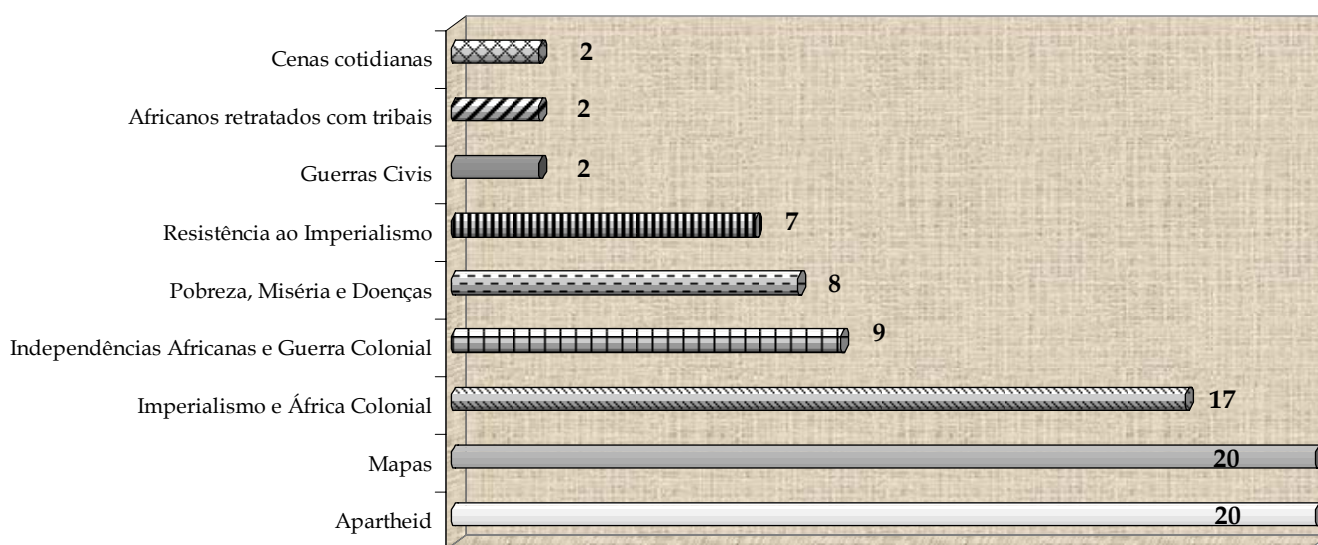


Gráfico 31

6.2. O caso português. Uma história quase esquecida²⁹⁴

Se no Brasil encontramos um conjunto de manuais que se caracteriza por um tratamento muitas vezes inadequado dos assuntos, apesar conceder ao estudo da história africana espaços específicos de abordagem, no caso português, temos um quadro ainda mais silencioso. Dos vários manuais portugueses compulsados pela pesquisa, a grande maioria traz apenas informações

²⁹³ Ver, Anexo IV, tabela 6.

²⁹⁴ Uma versão preliminar e mais sintética do que a aqui apresentada foi publicada como capítulo do livro organizado por Selma Pantoja, ver Oliva (2006: 152-162).

superficiais sobre o assunto, em subtítulos e tópicos no interior de determinados capítulos. Apesar disso, em alguns livros, percebemos o esforço dos autores em abordar com um pouco mais de atenção e correção a história daquele continente, contrariando a tendência seguida pela maior parte das editoras e autores²⁹⁵.

Em determinados aspectos encontramos problemas parecidos com os enfrentados pelos livros brasileiros. Já, em outros, como a permanência do olhar colonialista em relação à África e a utilização ainda mais recorrente e explícita de categorias históricas, os leitores são conduzidos à formulação de entendimentos pouco adequados à compreensão dos processos históricos africanos. Para a observação dos textos escolares portugueses utilizaremos a mesma estratégia de análise empregada para os manuais brasileiros, organizando os conteúdos em recortes temático-cronológicos e em tópicos:

1. Abordagens da história africana até o século VII:
 - a. Referências às origens da humanidade na África – processo de humanização e aparecimento do “*homo sapiens sapiens*” (anatomicamente moderno);
 - b. Abordagem acerca da civilização egípcia, citando a perspectiva do “*fundo negro*” ou localizando explicitamente o Egito no continente africano;
 - c. Abordagens dos Estados ou Civilizações Antigas Africanas – Kush, Meroé, Axum.
2. Abordagens da história africana entre os séculos VII e XVIII:
 - a. Espaço reservado ao tratamento da história africana (número de páginas);
 - b. Temática central dos tópicos reservados ao estudo da história africana;
 - c. Uso de categorias ou conceitos históricos contextualizados – “*Reino*”, “*Império*” e “*tribo*”;
 - d. Abordagens acerca da Escravidão e do Tráfico;
 - e. O uso das imagens.
3. Abordagens da história africana entre os séculos XIX e XXI:
 - a. A abordagem dos Processos de Resistência dos Africanos à ocupação colonial do século XIX;
 - b. A abordagem do período colonial português no continente;
 - c. O tratamento concedido às Independências africanas do século XX;
 - d. As temáticas contemporâneas associadas ao continente: Apartheid; Subdesenvolvimento; Guerras e Massacres; Tragédias e Doenças.

²⁹⁵ Como vimos no capítulo anterior, de acordo com os Programas do Ensino Básico português, seria competência do 8º ano o tratamento da História da África. Porém, no texto oficial evidencia-se uma perspectiva centrada na História dos portugueses na África, recomendando-se que sejam apenas identificadas “de forma elementar as principais civilizações da África” (Ministério da Educação, 1999: 41).

Ao todo foram identificadas 20 coleções de História utilizadas no 3º ciclo do Ensino Básico, editadas entre os anos de 1990 e 2005. Dessas, inicialmente, foram observados pela pesquisa 42 manuais do 7º ao 9º ano. O marco cronológico do início da pesquisa refere-se à tentativa de contemplar os primeiros anos da entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, e da primeira versão do Programa de História para o Ensino Básico, publicada em 1991. Porém, a maioria dos textos analisados, 24 ao todo, foi editada de 1995-2005, já com alguns anos de vigência dos Programas escolares de História e de sua reorganização ocorrida no ano letivo de 1999-2000.



Gráfico 32 - "Total de manuais escolares por ano de publicação".

A maioria dos livros, 50%, era do 8º ano, segmento escolar responsável, como vimos no capítulo anterior, por uma das maiores concentrações indicativas de conteúdos da história africana, e, de acordo com os programas escolares, o espaço correspondente, em termos de conteúdos, ao recorte temático-cronológico da história entre os séculos VII-XVIII. Novamente, lembramos as possibilidades de trabalho e de abordagens temáticas abertas por esse recorte, com o estudo de um importante e diversificado conjunto de sociedades e civilizações. Os outros manuais correspondem ao 7º ano (17%) e ao 9º ano (33%) de escolaridade.

Desses 42 manuais, selecionamos 24 para a análise mais específica, até porque, encontramos um grande número de manuais reeditados, apresentando apenas mudanças no nome da coleção, mantendo, no entanto, a estrutura dos textos e os próprios autores (ver bibliografia). Grande parte deles (17/71%) foi editada a partir de 1999, o que não corresponde, no entanto, a diferenças significativas em termos de estrutura e abordagem dos conteúdos apresentados pelos textos publicados entre 1990 e 1998 (7/29%). No quesito distribuição por série, seguimos a tendência observada na leitura mais panorâmica sobre as coleções, reservando

50% dos manuais analisados ao 8º ano de escolaridade (12 ao todo), e, concedendo uma participação equivalente entre os textos do 7º e 9º anos do Ensino Básico (25%, o que corresponde a seis livros para cada).

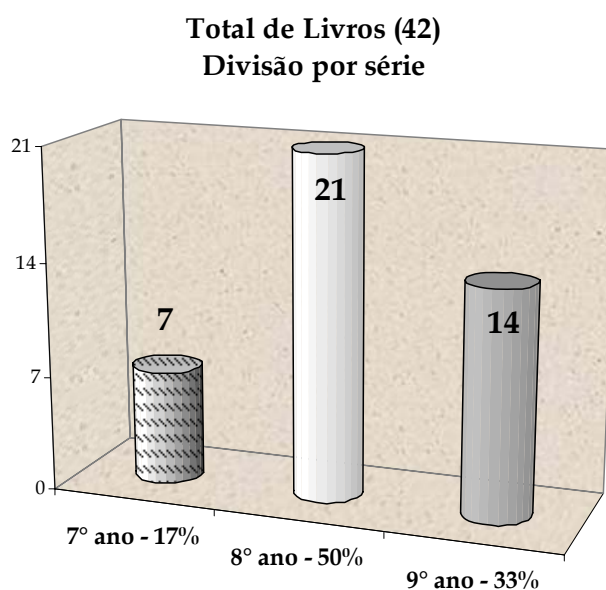


Gráfico 33- “Total de manuais escolares por série”.

Manuais escolares distribuídos por ano de escolaridade
Total - 24

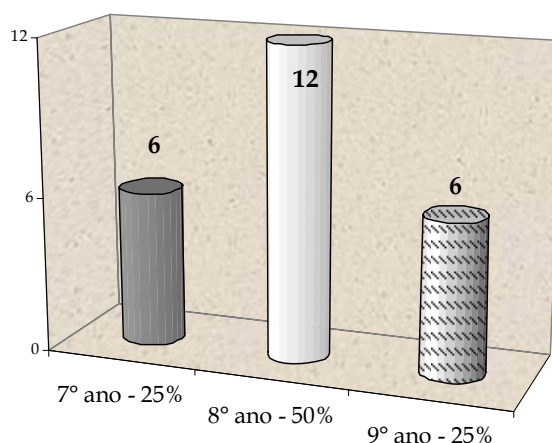


Gráfico 34 - “Manuais escolares analisados classificados por ano de escolaridade”.

Ao que se refere à abordagem metodológica, como vimos no capítulo 5, os manuais portugueses se dividem de forma mais ou menos homogênea no recorte por nós intitulado de História de Portugal e História Europeia e Mundial, não reservando espaço para outra formatação ou estruturação metodológica dos conteúdos. Sendo assim a totalidade dos manuais, independente do ano escolar, acaba por ser classificada nesse único recorte.

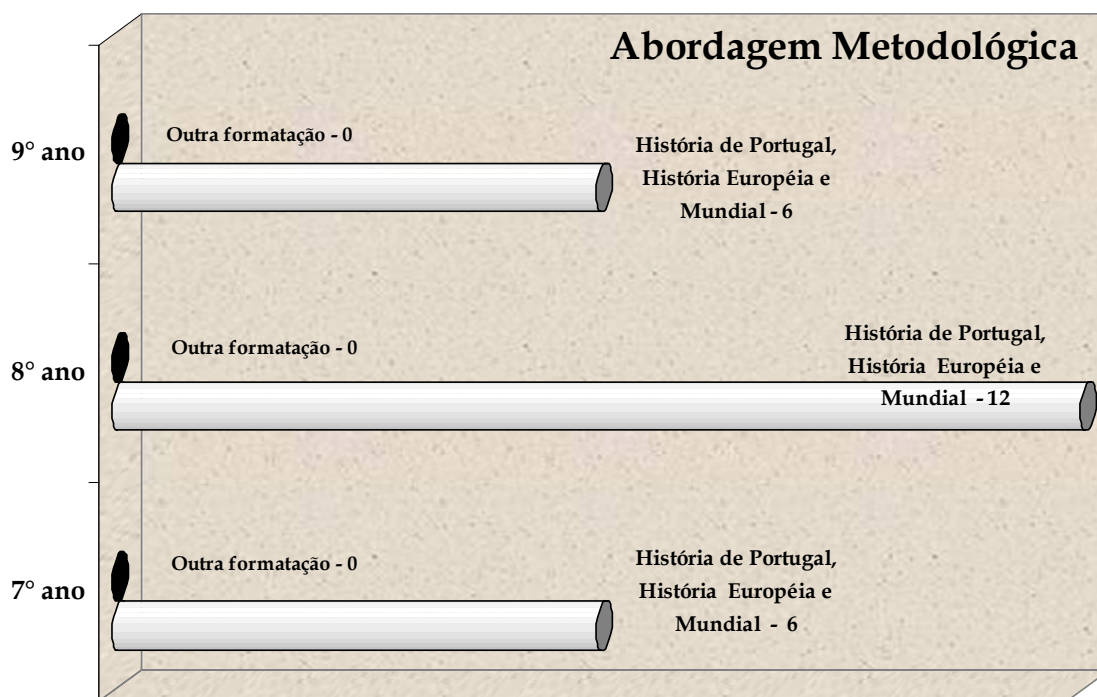


Gráfico 35 - “Manuais escolares analisados classificados por abordagem metodológica”.

Dos 24 livros analisados nenhum reservou capítulos exclusivos para o tratamento da história africana. Identificamos apenas um livro que abordou a questão em um tópico extenso (6 páginas ao todo) e outros dois com tópicos que não chegavam a ocupar uma página inteira. No entanto, na grande maioria dos textos, o espaço reservado ao assunto reduziu-se a alguns parágrafos ou a pequenos tópicos abordando a história dos portugueses na África.

Manuais Escolares de História utilizados no 3º Ciclo do Ensino Básico (1990-2005)

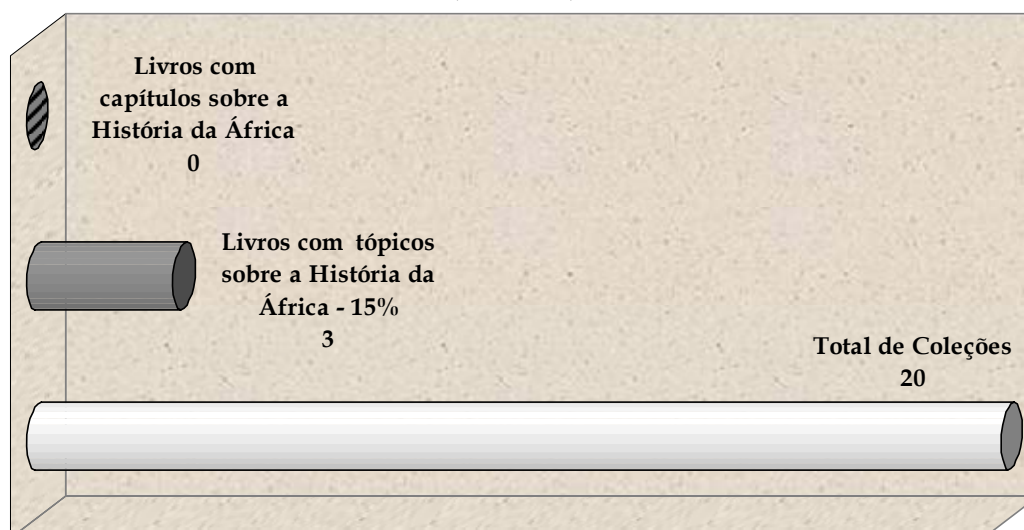


Gráfico 36 - “Manuais escolares com tópicos sobre a história africana”.

Assim como na estruturação dos manuais classificados para a abordagem metodológica, a distribuição dos livros pelos anos escolares encontra também um quadro bastante homogêneo no

que se refere aos tópicos temático-cronológicos eleitos para o estudo da história africana. Dessa forma, os seis livros selecionados que abordavam a história da África até o século VII pertencem ao 7º ano; os doze manuais escolhidos para a observação do tratamento concedido à história africana entre os séculos VII e XVIII pertencem ao 8º ano; e, por fim, os seis livros abordados que enfocavam a história da África entre os séculos XIX e XXI pertencem ao 9º ano.

Relação recorte temático-cronológico x divisão por ano de escolaridade

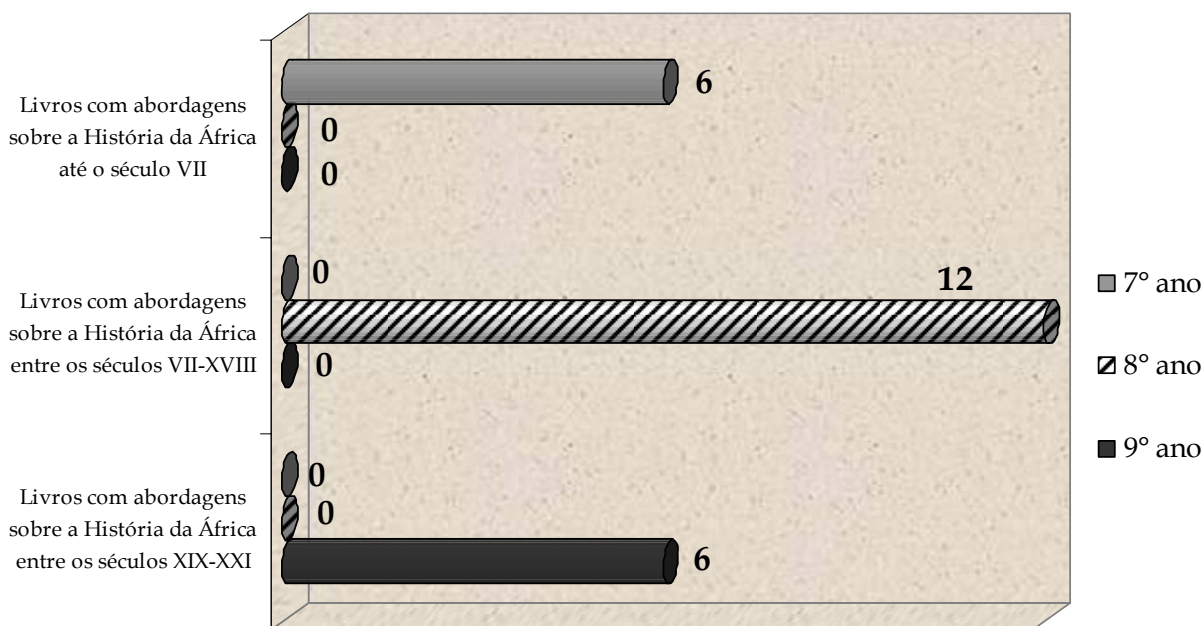


Gráfico 37- “Manuais escolares classificados pela relação entre o recorte temático-cronológico e o ano escolar”.

6.2.1. A abordagem da história da África até o século VII

Lista dos manuais analisados abordando à História da África até o século VII			
Autores	Título	Ano Escolar	Ano
1. AZEVEDO, Ana Maria.	<i>Nova História Viva, 7.</i> Lisboa: Plátano Editora	7º ano	1990
2. DINIZ, Maria Emília, TAVARES, Adérito e CALDEIRA, Arlindo.	<i>História, 7.</i> Lisboa: Editorial O Livro.	7º ano	1997
3. DINIZ, Maria Emília, TAVARES, Adérito e CALDEIRA, Arlindo.	<i>História, 7.</i> Lisboa: Editorial O Livro.	7º ano	2002
4. NEVES, Pedro Almiro e ALMEIDA, Valdemar Castro.	<i>À descoberta da História, 7.</i> Porto: Porto Editora.	7º ano	1991
5. OLIVEIRA, Ana Rodrigues; CANTANHEDE, Francisco; CATARINO, Isabel; MENDONÇA, Maria Olávia e TORRÃO, Paula.	<i>História, 7.</i> Cacém: Texto Editora.	7º ano	2002
6. REBELO, Carlos e LOPES, António.	<i>História, 7.</i> Lisboa: Didáctica Editora	7º ano	2002

Tabela 4 - Lista dos manuais escolares analisados com abordagens sobre a História da África até o século VII.

Como havíamos apontado no capítulo anterior, um dos princípios legais norteadores do ensino português centra-se na necessidade de formar cidadãos que saibam respeitar e conviver com a diferença e com a diversidade, agindo como indivíduos combativos às práticas

discriminatórias e preconceituosas, sejam elas de que origens forem. Identificamos também que, segundo os Programas Escolares de História, os conteúdos do 7º ano de escolaridade deveriam abordar de forma não obrigatória ao processo de *hominização* ou do aparecimento da humanidade. Ao mesmo tempo em que, o estudo detalhado das civilizações antigas (“dos grandes rios”) – Suméria, Egito, Vale do Indo e Rio Amarelo - ficaria a cargo da escolha do docente ou do autor do manual escolar, responsáveis por selecionar apenas uma delas para tratamento mais específico (Ministério da Educação, 1999: 18). Tal indicação é exemplificada pelo seguinte trecho do livro de Ana Rodrigues Oliveira, Francisco Cantanhede, Isabel Catarino, Maria Olávia Mendonça e Paula Torrão:

As mais antigas civilizações (sociedades com um determinado grau de organização e progresso material, cujo centro de desenvolvimento político, social e religioso era a cidade) foram: a civilização suméria, a civilização egípcia, a civilização do Vale do Indo e a civilização da China Antiga. Destas civilizações, irás estudar a egípcia (Oliveira et al, 2002: 34).

Se de fato estes são ingredientes sinalizadores dos caminhos a serem seguidos no ensino da História, parece existir uma forte contradição entre os objetivos formadores e o desenvolvimento de conteúdos apresentados pelo sistema educacional português. Ao longo das discussões levantas pelos Capítulos 2 e 3, percebemos que o combate ao preconceito e às práticas discriminatórias, no Ocidente e na sociedade portuguesa, e mais especificamente quando tratamos do caso africano, deveria passar pela desconstrução do racismo entendido como um princípio científico e como elemento integrante do imaginário e do cotidiano de suas sociedades. Dessa forma, abordar nas salas de aula as teses sobre a “anterioridade africana” – a África percebida como berço formador da humanidade, seja por ser o local do aparecimento do homem anatomicamente moderno, seja por abrigar algumas das primeiras civilizações – poderia ser um instrumento importante para a obtenção dos objetivos propostos (M`Bokolo, 2004: 20). Porém, a realidade percebida não é bem essa (ver Anexo IV, tabela 7).

a. A África como berço da humanidade e o estudo das civilizações antigas

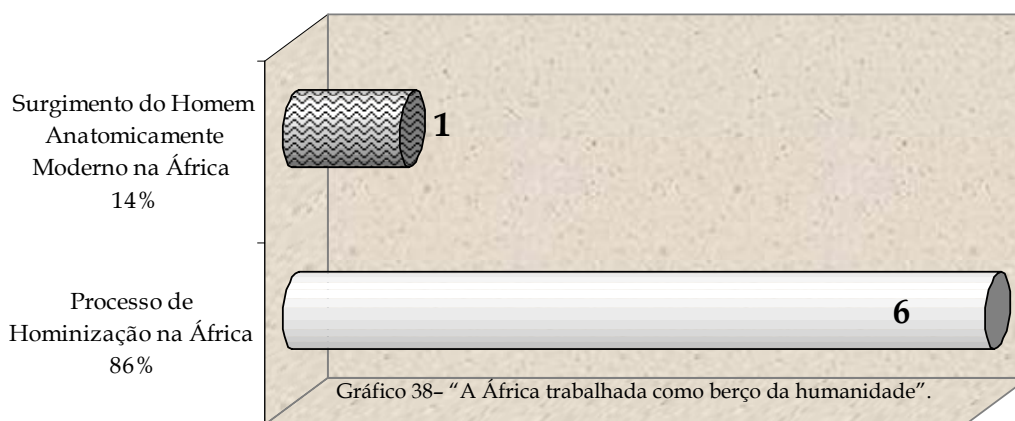
Em relação ao primeiro tópico, o quadro encontrado nos manuais indica a existência de uma situação pouco sugestiva para se trabalhar com estudantes e docentes a perspectiva da anterioridade africana, apesar de identificarmos algumas positivas abordagens. No que concerne ao processo de *hominização*²⁹⁶, tendo como pano de fundo o continente africano, vamos perceber que todos os seis manuais eleitos para análise tecem referências ao assunto, lembrando aos seus

²⁹⁶ Como havíamos alertado na introdução do capítulo, para evitar muitas citações repetitivas consideraremos, para a análise dos manuais portugueses, boa parte do debate historiográfico apresentado para o estudo dos livros didáticos brasileiros.

leitores o posto de “berço da humanidade”, reservado à África. Tal citação, por exemplo, é explícita no texto de Maria Emília Diniz, Adérito Tavares e Arlindo Caldeira²⁹⁷, *História 7*.

A África foi o berço da humanidade. Foi neste continente que apareceram os primeiros homens, depois de uma longa evolução. Os antepassados directos do homem eram primatas, (...), que habitavam nas árvores das florestas tropicais da África oriental. (...) Foram estes os primeiros hominídeos. Iniciou-se com eles o processo de hominização, isto é, a evolução que havia de conduzir ao homem actual (Diniz, Tavares e Caldeira, 2002: 12, grifos dos autores).

Surgimento da Humanidade (relação livro x temática)



Já em outros manuais, como no de Carlos Rebelo e Antonio Lopes, a tese sobre o aparecimento dos primeiros hominídeos também é apresentada, mas com uma ênfase menor. Segundo os autores “de acordo com os conhecimentos actuais, calcula-se que os nossos mais remotos antepassados tenham surgido no continente africano há pouco mais de 4 milhões de anos” (Rebelo e Lopes, 2002: 16).

Outro dado que chamou nossa atenção foi o fato de que, a grande maioria dos textos, não procura estabelecer uma relação direta entre o aparecimento do *homem anatomicamente moderno* e a África, remetendo suas origens para fora do continente. Por exemplo, o livro de Ana Rodrigues Oliveira, Francisco Cantanhede, Isabel Catarino, Maria Olávia Mendonça e Paula Torrão, a partir do uso de um mapa que apresenta a seqüência cronológica do aparecimento das espécies de hominídeos e suas migrações pelo globo, divulga a idéia de que os primeiros exemplares do *homo sapiens* são localizados na África, já os primeiros exemplares dos *homo sapiens sapiens* na Europa (Oliveira et al, 2002: 17). Em outros livros, após a menção de que os primeiros hominídeos surgiram na África, não identificamos nenhuma outra referência significativa ao processo diferenciativo que levou ao surgimento do *homo sapiens sapiens* (Rebelo e Lopes, 2002: 16-24). Tais posturas, intencionais ou não, podem levar aos estudantes a relacionarem apenas os primeiros

²⁹⁷ Ver também, Diniz, Tavares e Caldeira (1997: 12).

ancestrais humanos ao continente africano, sendo que as origens do homem anatomicamente moderno são associadas aos outros continentes, principalmente a Europa.

O único texto que faz referência direta ao aparecimento do *homo sapiens sapiens* no continente africano é o de Maria Emília Diniz, Adérito Tavares e Arlindo Caldeira, publicado em 2002. Neste caso, os autores demonstram grande afinidade com os recentes estudos da paleoantropologia (ver M'Bokolo, 2003: 20-28), apresentando os primeiros grupos do homem moderno como originados na África.

Por volta dos 200 mil anos, já viviam na África e na Eurásia novas espécies, a que foi dado o nome de *Homo sapiens* (homem inteligente), porque tinham um cérebro maior e souberam desenvolver técnicas mais avançadas. Mas foi só cerca dos 120 mil anos que a *evolução biológica do homem atingiu a sua última fase*, quando apareceu, em África, o *homem moderno*, fisicamente idêntico ao homem actual. Este homem moderno era já plenamente inteligente, por isso se lhe chama *Homo sapiens sapiens* (Diniz, Tavares e Caldeira, 2002: 16, grifos dos autores).

b. Os estudos sobre o Egito Antigo e a “anterioridade africana”

Sobre o tratamento concedido ao Egito Antigo identificamos um quadro bastante homogêneo de referências. Dos seis livros observados, apenas um cita explicitamente, no texto apresentado aos leitores, o fato de que, aquela antiga civilização do Nilo, pertencia ao continente africano. Os outros manuais, mesmo que veiculando mapas, nos quais, o Egito é representado no nordeste africano, não fazem conexão direta entre a África e essa civilização. Nesses casos, a “grande civilização do Nilo”, aparece relacionada ao Crescente Fértil e não aos espaços africanos. Inclusive, em muitas dessas representações cartográficas, o continente é visualizado apenas parcialmente ou no seu quadrante superior esquerdo²⁹⁸.

O Egito Antigo e as teses da "anterioridade africana"

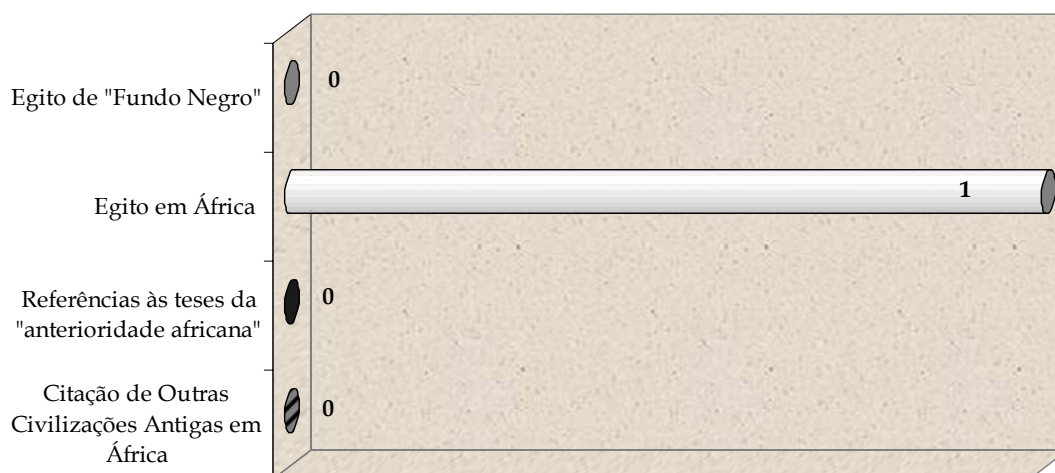


Gráfico 39- “A abordagem das civilizações na África Antiga”.

²⁹⁸ Ver Diniz, Tavares e Caldeira (1997: 51 e 2002: 28 e 30); Oliveira et al (2002: 32 e 35); Azevedo (1990: 87); Rebelo e Lopes (2002: 49).

No único manual onde o Egito Antigo é citado como integrante do continente africano a referência é feita apenas no sentido da localização geográfica, mas não civilizacional. É o caso do livro de Pedro Almiro Neves e Valdemar Castro Almeida, *À Descoberta da História 7*, de 1991, no qual os autores afirmam que o “Egipto é um território situado no nordeste africano” limitado pelo mar Mediterrâneo e os desertos da Líbia e da Arábia (Neves e Almeida, 1991: 84).

Não identificamos nenhuma referência às teses da formação do Egito Antigo a partir de um fundo populacional negro-africano (ver M’Bokolo, 2003: 53-63 e Diop: 1983). E, por fim, também não localizamos a citação de nenhuma das outras civilizações que se desenvolveram na África na Antigüidade como Kush, Axum e Meroé ou as teses da “anterioridade africana”. Esse silêncio, associado ao deslocamento do Egito para o Crescente Fértil, pode gerar, nas reflexões de estudantes e docentes, a continuidade do descrédito histórico relacionado à trajetória temporal no continente africano e a permanência do desinteresse sobre o passado da região.

O tópico que mais concentra informações associadas aos africanos foi o da descrição das características e práticas das “sociedades primitivas”, ou seja, dos ancestrais do homem moderno. Neste caso, compete esclarecer que, quase sempre, os autores dos manuais classificam os primeiros grupos humanos como primitivos pelo fato destes possuírem técnicas de produção, formas de organização social e cosmovisões consideradas “arcaicas” ou “simplórias”.

Em termos de conteúdos, os manuais enfatizam a descrição de algumas estratégias sociais - a caça ou os chamados “ritos mágicos” - que permitiram a organização e a expansão das populações e o desenvolvimento de instrumentos e tecnologias ao longo de milhares de anos.

Por exemplo, no manual de Maria Emília Diniz, Adérito Tavares e Arlindo Caldeira, os autores afirmam que “durante centenas de milênios, os homens utilizaram instrumentos de pedra lascada” ou ainda que “os primeiros homens viviam da recolha de frutos e raízes”. No mesmo manual encontra-se a idéia de que “os principais progressos realizados pelos primeiros homens dizem respeito ao fabrico de instrumentos” (2002: 14). No livro da mesma coleção, publicado cinco anos antes, os mesmos autores afirmam que “a maior conquista realizada (...) foi, porém, o domínio do fogo” (1997: 16). Já no texto de Carlos Rebelo e António Lopes, a idéia apresentada foi a de que “durante o Paleolítico, a subsistência do Homem vai depender exclusivamente da caça, da pesca e da recolha de plantas e frutos” (2002: 18). Por fim, no livro de Ana Rodrigues Oliveira, Francisco Cantanhede, Isabel Catarino, Maria Olávia Mendonça e Paula Torrão, a informação divulgada foi a de que, por serem indivíduos marcados pela extrema dependência da Natureza e de seus recursos espontâneos, os grupos humanos primitivos elaboravam simplórias expressões cosmológicas²⁹⁹.

Como sabes, o **Homem do Paleolítico estava muito dependente da Natureza** para a sua subsistência. **Todos os fenômenos naturais** para os quais não encontrava

²⁹⁹ Ver também, Rebelo e Lopes (2002: 22).

explicação (o nascimento, a reprodução, a doença, a morte) ou que punham em perigo a recolha de alimentos e até a sua vida (as tempestades, as erupções vulcânicas, as cheias) **eram por ele temidos. Para tentar dominar essas forças misteriosas e desconhecidas**, o Homem primitivo **praticava uma série de ritos mágicos** (danças, cantares, culto aos mortos, sacrificio de animais) em que utilizava, normalmente, máscaras e se cobria de tintas ou de peles de animais (Oliveira et al, 2002: 18, grifos dos autores).

Para ilustrar esses comportamentos e práticas, acima descritos, quatro dos seis manuais veiculam imagens de africanos atuais como se eles representassem ou reproduzissem em seus cotidianos, de forma idêntica, o modo de vida dos “homens primitivos”. Dos seis livros analisados, quatro realizam essa associação, ou seja, 67% deles (ver Anexo IV, tabela 8, e Anexo VI, imagens 1 a 3). Das 24 imagens encontradas nesse tópico, cerca de 30% (8 ao todo) dedicava-se justamente a apresentar africanos em atividades – caça, coleta de alimentos e produzindo fogo - que serviriam para ilustrar como se comportavam os homens no Paleolítico ou do período “Pré-Histórico”. Essas imagens e suas legendas são reveladoras de tal postura.

Por exemplo, no livro de Ana Rodrigues Oliveira, Francisco Cantanhede, Isabel Catarino, Maria Olávia Mendonça e Paula Torrão, são três as imagens que realizam essa associação (Oliveira et al, 2002: 14 e 21) (ver Anexo VI, imagem 2). Os autores do mesmo manual também informam aos leitores que “ainda hoje, o modo de vida de alguns grupos humanos continua semelhante ao dos primitivos caçadores-recoletores do Paleolítico”. Fariam parte desses grupos além dos esquimós e tribos australianas, “os pigmeus da África Equatorial e os Bosquímanes da África do Sul” (Oliveira et al, 2002: 14). Já no livro de Maria Emília Diniz, Adérito Tavares e Arlindo Caldeira, a idéia aparece relacionada à produção do fogo, quando uma imagem de três africanos é apresentada com a seguinte legenda: “alguns povos, como estes habitantes do interior da África, utilizam ainda hoje processos primitivos para produzir o fogo”³⁰⁰ (Diniz, Tavares e Caldeira, 2002: 15) (ver Anexo VI, imagem 1).

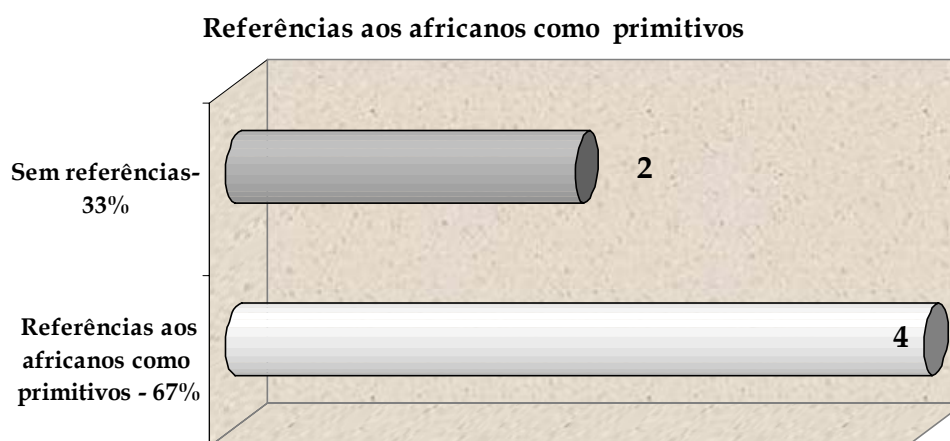


Gráfico 40- “Referências aos africanos como primitivos”.

³⁰⁰ Ver as imagens no anexo VI.

Análise de Imagens

(Total - 24)

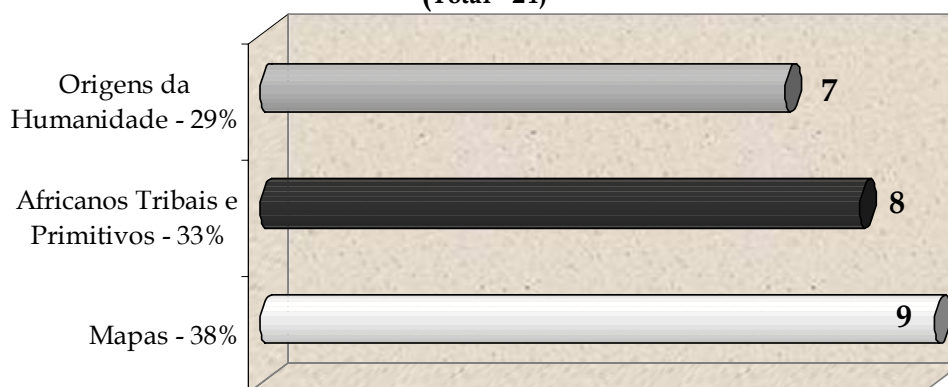


Gráfico 41- "Análise de imagens".

A apresentação de infográficos sobre as práticas cotidianas dos grupos humanos no Paleolítico e da própria evolução das espécies de homínidos ocorre sem qualquer vestígio ou referência aos homens de pele negra. Praticamente todas as figuras observadas representavam os antepassados humanos como indivíduos brancos (Rebelo e Lopes, 2002: 19; Diniz, Tavares e Caldeira, 1997: 10-11; Oliveira, et al, 2002: 15). As únicas exceções se encontram no livro de Maria Emília Diniz, Adérito Tavares e Arlindo Caldeira, que reproduz imagens acerca dos *Homo habilis* e dos *Homo sapiens*, de cor negra, mas não do *Homo sapiens sapiens* (Diniz, Tavares e Caldeira, 1997: 15, 19) (ver Anexo VI, imagens 4 a 6).

6.2.2. A abordagem da história da África entre os séculos VII e XVIII

Livros analisados com abordagem da História da África entre os séculos VII e XVIII			
Autor	Título	Ano Escolar	Ano
1. ALVES, Eliseu, CUNHA, Eugénia, FERRÃO, Maria Cândida e MAIA, Rui Leandro.	<i>História 8</i> . Porto: Porto Editora	8º ano	2004
2. AZEVEDO, Ana Maria.	<i>Nova História Viva, 8</i> . Lisboa: Plátano Editora	8º ano	1993
3. BARREIRA, Aníbal e MOREIRA, Mendes.	<i>Rumos da História, 8</i> . Porto: Asa	8º ano	2003
4. CARDOSO, Fernando; Rothes, Luís A. e GONÇALVES, António.	<i>O Mundo da História 8</i> . Porto: Areal Editora	8º ano	1991
5. CRISANTO, Natércia, SIMÕES, Isabel e MENDES, J. Amado.	<i>Novo História, 8</i> . Porto: Porto Editora	8º ano	1999
6. DIAS, Jorge Vieira e MARTINHO, Rui.	<i>História, 8</i> . Lisboa: Constância.	8º ano	1996
7. DINIZ, Maria Emília, TAVARES, Adérito e CALDEIRA, Arlindo.	<i>História, 8</i> . Lisboa: Editorial O Livro	8º ano	1999
8. GRINÉ, Cristina, GRINÉ, Euclides e RUA, Humberto.	<i>Oficina da História, 8</i> . Lisboa: Texto Editora.	8º ano	2000
9. MARINHO, António, CARDOSO, Fernando e ROTHES, Luís Areal ³⁰¹ .	<i>História 8</i> . Porto: Areal.	8º ano	1999
10. NEVES, Pedro Almiro, MAIA, Cristina, BAPTISTA, Dalila e AMARAL, Cláudia.	<i>Novo Clube de História, 8</i> . Porto: Porto Editora.	8º ano	2003
11. OLIVEIRA, Ana Rodrigues, CANTANHEDE, Francisco, CATARINO, Isabel e MENDONÇA, Olávia	<i>História, 8</i> . Lisboa: Texto Editora.	8º ano	1999
12. REBELO, Carlos e LOPES, António.	<i>Olhar a História, 8</i> . Lisboa: Didáctica Editora.	8º ano	1996

Tabela 5 - Lista dos manuais escolares analisados com abordagens sobre a História da África entre os séculos VII-XVIII.

³⁰¹ São os mesmos autores do livro *O Mundo da História*, também analisado. Porém os editores inverteram a apresentação dos autores e suprimiram o sobrenome de um deles.

Assim como, no caso dos livros brasileiros, acreditamos que o recorte cronológico reservado aos textos do 8º ano do ensino Básico português - que se estende do final do medievo até o início do século XIX - reserva um fértil espaço para o estudo de diversas sociedades e contextos históricos africanos. Isso não ocorre apenas pelo maior acesso às fontes e às investigações acerca do citado período, mas também pelas relações estabelecidas entre os portugueses e algumas sociedades daquele continente. Por isso, reservamos a esse tópico uma atenção mais específica.

Compete esclarecer também que a divergência temporal entre a análise proposta - a abordagem da história africana entre os séculos VII e XVIII - e o recorte indicado para os textos analisados, resulta de um grande silêncio acerca da história da África apresentado pelos Programas Escolares e manuais didáticos daquele país. Ou seja, o período que se estende do final da Antigüidade até o século XIV, no que concerne às notícias chegadas dos universos africanos, é praticamente inexistente nos livros de História utilizados em suas escolas.

Dito isso, lembramos que nossas análises acerca do recorte temático-cronológico proposto seguiram os seguintes tópicos: a observação do espaço reservado ao tratamento da história africana (número de páginas); a identificação da temática central dos tópicos reservados ao estudo da história africana; a análise das categorias ou conceitos históricos empregados - “reino”, “império”, “tribais” e “indígenas”; e, por fim, a abordagem acerca da Escravidão e do Tráfico.

a. O espaço reservado à história africana

Espaço dedicado à história da África (Total - 12)

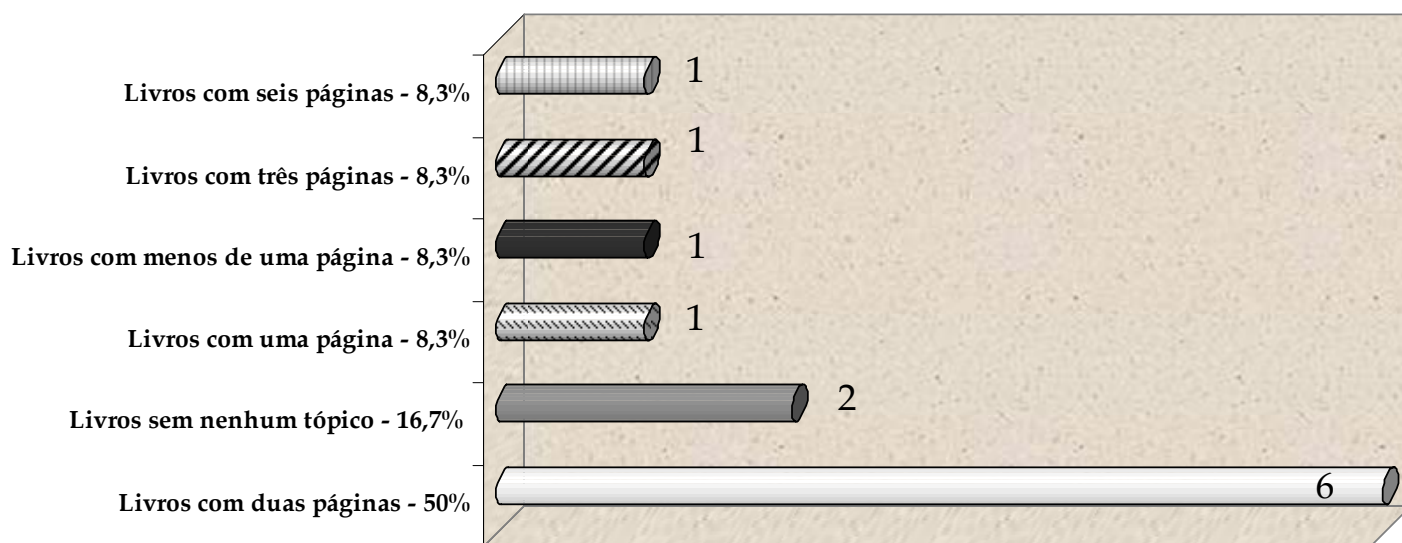


Gráfico 42- "O Espaço dedicado à história africana".

Entre os doze manuais analisados encontramos uma distribuição bastante desequilibrada em torno do número de páginas dedicadas a tratar a história africana. A metade

deles (6 livros) reservou ao estudo do continente ou dos assuntos a ele relacionados duas páginas. Outros dois textos, em contrapartida, não dedicaram nenhum espaço com comentários sobre a história da África. Os livros com uma ou menos de uma página foram dois, já os com três ou seis páginas somaram apenas um, cada. Lembramos que um dos postulados centrais para o ensino da História em Portugal, de acordo com os Programas Escolares portugueses, deve ser o respeito por outras culturas e outros povos (Ministério da Educação, 2001: 90). E, mais do que isso, uma das finalidades do 3º ciclo do Ensino Básico deveria ser “contribuir para a compreensão da pluralidade de modos de vida, sensibilidades e valores em diferentes tempos e espaços” (Azevedo, 1992: 12). O significado formativo desse objetivo parece ir ao encontro ou seguir na mesma direção das iniciativas que visam à organização de sociedades mais justas, tolerantes e livres de comportamentos preconceituosos. Contudo, entre a intenção dos currículos e os textos dos livros, encontramos uma distância significativa.

A questão não é apenas quantitativa, pois, mesmo com uma ou outra exceção, os próprios conteúdos divulgados são superficiais e imprecisos, o que torna a tarefa de trabalhar com os temas envolvendo a trajetória história das sociedades africanas difícil de ser realizada. Dessa forma, se levarmos em consideração que dez dos dozes manuais reservaram ao assunto um espaço inferior a três páginas, parece-nos claro que ele não aparece como um tema prioritário em meio aos outros conteúdos. Sendo assim, a possibilidade de um desses livros atingir a proposta de apresentar informações e análises que permitam aos alunos construir referências positivas sobre a África ou, ainda, reconhecer as “pluralidades e sensibilidades acerca das diferenças”, são muito pequenas.

E mesmo que concordássemos com a perspectiva de que seria aceitável uma concentração maior dos conteúdos envolvendo as temáticas ligadas à história portuguesa e a história europeia, o reduzido espaço reservado à história de sociedades não europeias – sejam elas americanas, asiáticas ou africanas – é uma postura que denota a permanência de uma perspectiva eurocêntrica da história.

b. A África como objeto de estudo: o continente submerso em meio aos olhares europeus

Para compreender o lugar reservado aos estudos africanos nos manuais portugueses parece-nos fundamental atentar para a forma pela qual a África foi inserida em meio ao conjunto de conteúdos apresentados. É certo que, em grande parte dos textos, devido à perspectiva eurocêntrica, a construção de um olhar mais equilibrado acerca das sociedades africanas é muito difícil de ocorrer. Os capítulos ou tópicos sobre a história extra-européia são reduzidos e superficiais, com a ênfase recaindo, muitas vezes, não no reconhecimento das características dessas outras sociedades, mas na presença dos europeus em diferentes regiões do globo (ver Anexo IV, tabela 9).

Tema das unidades (Total de manuais - 12)



Sendo assim, a abordagem da história africana acontece sempre vinculada às unidades dos livros que trabalham com o processo de mudanças políticas, econômicas e tecnológicas dos séculos XIV e XV, o qual culminou no fenômeno das navegações ultramarinas do início da era moderna. Nestas unidades, quase sempre intituladas, "Expansão e mudanças nos séculos XV e XVI", o continente só é mencionado quando são enfocados as viagens marítimas ou o império ultramarino português, figurando em capítulos e tópicos cujos conteúdos e títulos - "A abertura ao mundo", "O império português e a concorrência internacional", "Os portugueses na África negra"³⁰² - apresentam uma inegável tendência eurocêntrica ou lusocêntrica. Pode-se perceber assim que, a iniciativa de grande parte dos textos, consiste em apresentar o continente africano como um apêndice da história portuguesa.

Nesse caso, a África é despojada de uma personalidade histórica própria, passando a ser tratada pelos autores dos manuais, ora como uma fonte de riquezas (ouro, marfim, especiarias e escravos) disputadas por portugueses, muçulmanos e pelas repúblicas italianas do final do medievo, e ora como um obstáculo físico a ser ultrapassado para a conquista do mercado de especiarias orientais. Por exemplo, no enfoque concedido ao comércio entre o norte da África, o mundo mediterrâneo europeu e o Oriente Médio, a participação africana é minimizada e transferida para os mercadores árabes/muçulmanos ou para as repúblicas italianas, como evidencia a seguinte passagem do livro de Ana Maria Azevedo, *Nova História Viva*:

Ceuta era uma cidade muçulmana situada no Norte da África, à entrada do estreito de Gibraltar, com uma posição estratégica significativa. Era um importante centro comercial e um ponto de afluência das caravanas árabes que traziam o ouro da região a sul do deserto do Sara, além de ser rica em cereais (Azevedo, 1993: 28).

No texto de Aníbal Barreira e Mendes Moreira, *Rumos da História*, uma perspectiva parecida é também revelada quando os autores afirmam que "o Norte de África - rico em ouro e

³⁰² Ver, Alves, Ferrão e Maia (2004); Barreira e Moreira (2003); Diniz, Tavares e Caldeira (1999); Marinho, Cardoso e Rothes (1999); Rebelo e Lopes (2002); Oliveira, Cantanhede e Mendonça (1999); Azevedo (1993).

cereais - era controlado pelos muçulmanos”, o que teria gerado a “necessidade de, por outras vias, alcançar o Oriente e descobrir novos mercados” (Barreira e Moreira, 2003: 16).

Acerca desse recorte, contamos há algumas décadas com uma série de estudos que tem revelado a intensa participação das sociedades africanas nas rotas de comércio que cortavam o Saara desde o final primeiro milênio da era cristã. Fossem as formações políticas islamizadas do norte africano, fossem as hegemonias políticas e sociedades subsaarianas, é notório o dado de que os africanos controlavam ou tinham um papel dinâmico e participativo nas relações e nas caravanas comerciais que cortavam o Saara (M’Bokolo, 2003: 126-136; Costa e Silva, 1996). Por exemplo, tal perspectiva é revelada pelo manual de Ana Rodrigues Oliveira, Francisco Cantanhede, Isabel Catarino e Olávia Mendonça, quando a ênfase recai nas intenções e ações comerciais portuguesas ao longo da costa da Senegâmbia e da Costa da Guiné:

O principal objectivo dos Portugueses em África era fazer comércio. De Marrocos até ao Senegal comerciavam com tribos de mouros nómadas que viviam na região ocidental do Saara. Para sul, faziam comércio com os Guinéus, designação dada pelos Portugueses aos habitantes da África Negra. O tráfico de escravos foi o primeiro grande negócio. Os portugueses traziam também malagueta, marfim e o tão desejado ouro (Oliveira, Cantanhede e Mendonça, 1999: 36).

Em outras passagens, assim como na apresentada acima, o continente aparece apenas como um entreposto comercial, alvo da ação dos mercadores europeus, como se as histórias e características de suas sociedades não fossem interessantes ou como se as mesmas não tivessem participado das dinâmicas que se desenrolavam em suas regiões. É o que ocorre no manual de Pedro Almiro Neves, Cristina Maia, Dalila Baptista e Cláudia Amaral, *Novo Clube de História*, onde os autores afirmam que “as viagens de exploração da costa ocidental africana” possuíam objetivos “sobretudo econômicos. Procurava-se conhecer o acesso directo ao ouro africano para acabar com o comércio intermediário dos muçulmanos” (Neves et al, 2003: 24). No texto de Maria Emília Diniz, Adérito Tavares e Arlindo Caldeira, a relação dos portugueses com o continente africano é apresentada de forma bastante esclarecedora, sem perder, no entanto, a perspectiva de olhar a história da África a partir das ações portuguesas e sem deixar de classificar a prática do comércio efetuada com os grupos africanos como “simples trocas”.

Durante os séculos XV e XVI, os Portugueses não tiveram em relação ao continente africano, uma política de fixação e colonização. O objectivo principal era a obtenção de ouro, escravos, marfim e especiarias africanas, o que era possível conseguir através de simples trocas comerciais (Diniz, Tavares e Caldeira, 1999: 38).

Por fim, quando às sociedades locais é concedido algum papel nas trocas efetuadas, sobre elas deposita-se o molde definidor que serviria como regra de referência para denominar aos povos que habitavam os territórios coloniais portugueses na África: indígenas. É o que

identificamos, por exemplo, no manual de Carlos Rebelo e António Lopes, quando afirmam que “o conflito com os indígenas foi evitado, tendo existido quase sempre uma preocupação em negociar com os chefes locais” (Rebelo e Lopes, 2002: 28). Já no livro de Cristina Griné, Euclides Griné e Humberto Rua, apesar do texto apresentado citar apenas os “acordos com os chefes locais”, a imagem veiculada ao lado do parágrafo para ilustrar essas trocas representa aos africanos como tribais ou indígenas (Griné, Griné e Rua, 2000: 84) (Ver Anexo VI, imagem 07).

Uma indiscutível tendência, percebida em grande parte dos manuais, consiste em reforçar, para os professores e os alunos, o entendimento de que as ações portuguesas daquele período encontravam-se arregimentadas pelo trinômio descoberta/expansão/conquista, incansavelmente repetido³⁰³. Percebe-se, neste recurso de linguagem e de conceitos, uma perspectiva já destacada por outros analistas: a difusão da mística heróica das ações portuguesas durante as Grandes Navegações (Henriques, 2004: 285-318).

De acordo com alguns livros, as presenças dos viajantes europeus na costa ocidental africana, conduzidas em busca de riquezas, devem ser denominadas descobertas. Trata-se de um critério muito questionável e explicitamente eurocêntrico. Se os territórios já eram habitados, por que continuar utilizando tal nomenclatura? Tal perspectiva pode ser confirmada pela seguinte passagem do livro de Ana Rodrigues Oliveira, Francisco Cantanhede, Isabel Catarino e Olávia Mendonça:

A descoberta da costa ocidental africana constituiu o principal objectivo das viagens marítimas na primeira metade do século XV. Procurava-se chegar aos locais onde os mercadores muçulmanos se abasteciam de ouro (Oliveira, Cantanhede e Mendonça, 1999: 34).

A relação entre a expansão e a conquista estabelece-se, quase sempre, quando os livros se dedicam a narrar as disputas pelo controle do comércio e dos territórios entre portugueses e árabes e, depois, entre os europeus, como revela o seguinte trecho do manual, *Rumos da História*:

(...) o rei D. João I passou a ver com bons olhos a conquista ou descoberta de novas terras. Podia reforçar o poder e alcançar novas fontes de riqueza. Também os grupos sociais estavam interessados na expansão – difusão da fé cristã, oportunidade de fazer negócios, de tomar posse de terras e de ocupar novos cargos. A expansão portuguesa tomou dois rumos: o da conquista de terras no Norte de África e o da descoberta de novas terras (Barreira e Moreira, 2003: 18).

Em alguns livros, Portugal é apresentado como um império ultramarino com vastas possessões em África, desde o século XVI³⁰⁴. Mesmo que a iniciativa tenha por objetivo revelar as

³⁰³ Ver, para além dos textos citados, os seguintes exemplos: Griné, Griné e Rua (2003: 76-79); Neves et al, (2003: 24-27); Barreira e Moreira (2003: 20); Marinho, Cardoso e Rothes (1999: 28-29); Alves et al (2004: 26); Rebelo e Lopes (1996: 22-29).

³⁰⁴ Ver Barreira e Moreira (2003: 22); Oliveira, Cantanhede, Mendonça e Torrão (2003: 40-47), Neves, et al (2003:22-31); Crisanto, Simões e Mendes (2003: 30-34).

dinâmicas que iriam regular parte das relações entre portugueses, americanos, asiáticos e africanos, entre os séculos XV e XVIII, a afirmação é imprecisa para o caso africano. Não havia uma dominação territorial efetiva no período citado, a não ser em alguns pontos isolados do litoral. O chamado “Império Africano” somente se tornou uma realidade no final do século XIX e no início do XX (Alexandre, 2000; Henriques, 2004 e Zamparoni, 1998: 16). Para os autores do manual intitulado, *Novo Clube de História*, “a formação do império colonial português iniciou-se em África” (Neves et al, 2003: 32). No texto de Ana Maria Azevedo a versão apresentada era a de que “os portugueses estenderam seu império pela África, Ásia e América” (Azevedo, 1993: 36). Já no livro de Aníbal Barreira e Mendes Moreira, a informação trabalhada foi a de que “nos inícios do século XVI, ou seja, cerca de cem anos após o início dos Descobrimentos, Portugal tinha estabelecido possessões em várias regiões do mundo” (Barreira e Moreira, 2003: 22).

Também é evidente, nos textos em enfoque³⁰⁵, o destaque concedido às personalidades e aos feitos lusitanos relacionados com as “descobertas” e as “conquistas”. Vários nomes de reis, príncipes e navegadores portugueses, além de referências aos avanços tecnológicos náuticos que permitiram aos lusitanos a realização da empreitada marítima, aparecem com frequência. O propósito consiste claramente em enaltecer a expansão e os “descobrimentos” pela perspectiva portuguesa.

No que concerne à abordagem da história africana propriamente dita, ou seja, dos tópicos reservados a noticiar informações do continente africano no recorte temporal citado, vamos encontrar um quadro bastante esclarecedor sobre o tratamento concedido aos estudos africanos no ensino português. Identificamos que dos doze manuais, oito deles (67%), apresentavam o continente africano apenas a partir da perspectiva da presença portuguesa na região. O próprio título dos tópicos - *Os portugueses na África Negra* -, que seguem uma indicação direta dos Programas Escolares de História (Ministério da Educação, 1999: 42), evidenciam a perspectiva seguida pelos conteúdos. Para ser mais direto, identificamos poucas informações sobre os universos africanos e uma grande concentração de enfoques nas ações portuguesas na África. Neste caso, percebemos a reprodução, intencional ou não, de uma das maiores tendências encontradas no imaginário português sobre a África, ou seja, de pensar o continente apenas a partir das ações e das presenças lusas em algumas de suas partes.

Apenas três manuais reservaram um tópico específico para o tratamento da África sem relações diretas com a presença portuguesa. Recebendo títulos como “A África Negra”, “A África Negra antes da chegada dos portugueses” e a “A África ao sul do Saara”, esses trechos procuravam descrever algumas das características históricas do continente sem relacioná-las

³⁰⁵Ver, Griné, Griné, Rua (2003:75-81); Oliveira, Cantanhede, Mendonça e Torrão (2003: 34-38); Neves, et al (2003:22-31); Crisanto, Simões e Mendes (2003: 20-27); Cardoso, Rothes e Gonçalves (1991: 26-30); Marinho, Cardoso e Rothes (1999: 28-32).

diretamente aos europeus³⁰⁶. Cabe esclarecer que em dois desses manuais, o tópico “Os portugueses na África Negra”, também aparece. E, por fim, em dois livros o assunto foi ignorado.

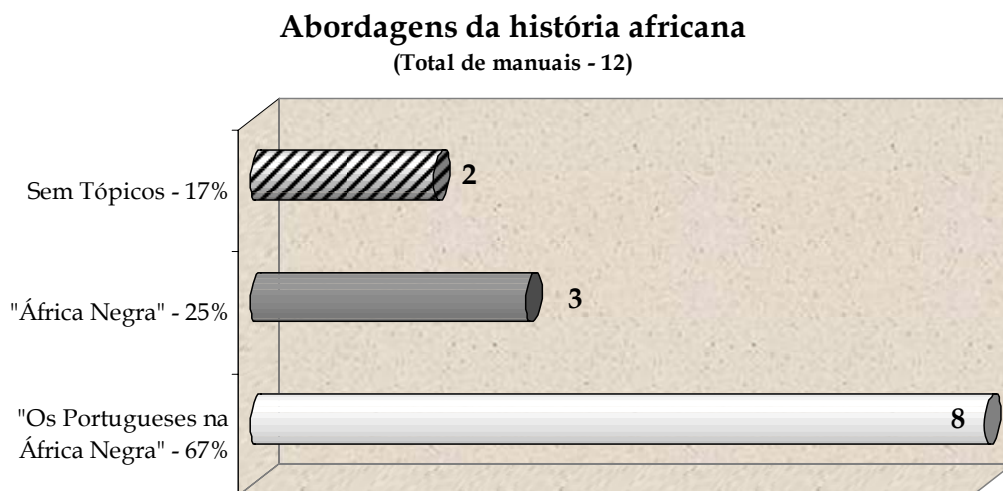


Gráfico 44- “Abordagem da história africana”.

Um aspecto evidente que podemos destacar desse recorte empregado pelos autores é o de que o continente africano seria um espaço recortado em duas partes, nem sempre distintas, mas que explicitam um entendimento bastante recorrente sobre a África, inclusive por parte da historiografia especializada. Em quase todos os livros compulsados³⁰⁷, a única região mencionada ou estudada é a chamada África Negra, ou seja, a região do continente correspondente ao sul do Saara³⁰⁸. Sendo assim seria plausível supormos que, a outra face africana, seria a África Branca, ou correspondente às sociedades que habitavam o norte do continente. Apesar da maioria dos autores apontarem para um possível critério geográfico para essa divisão ou denominação, tendo o Saara como fronteira, prevalece a referência “racial” ou de “cor”, para estabelecer o divisor entre essas duas Áfricas. Tal perspectiva evidencia-se, por exemplo, no texto de Ana Maria Azevedo, quando a autora relata que “pouco ou nada se conhecia da África Negra, que é a parte do continente Africano habitada por populações de *raça negra*”³⁰⁹ (Azevedo, 1993: 36).

Já em relação aos conteúdos veiculados, quase sempre, as breves informações prestadas giravam em torno de dois temas: a. A apresentação das sociedades africanas estruturadas em “reinos/impérios” ou organizadas em “regime tribal”; b. As ações portuguesas na região – com ênfase nas relações comerciais e culturais.

³⁰⁶ Ver, Diniz, Tavares e Caldeira (1999: 12); Griné, Griné, Rua (2003:83); Oliveira, Cantanhede e Mendonça (1999: 16).

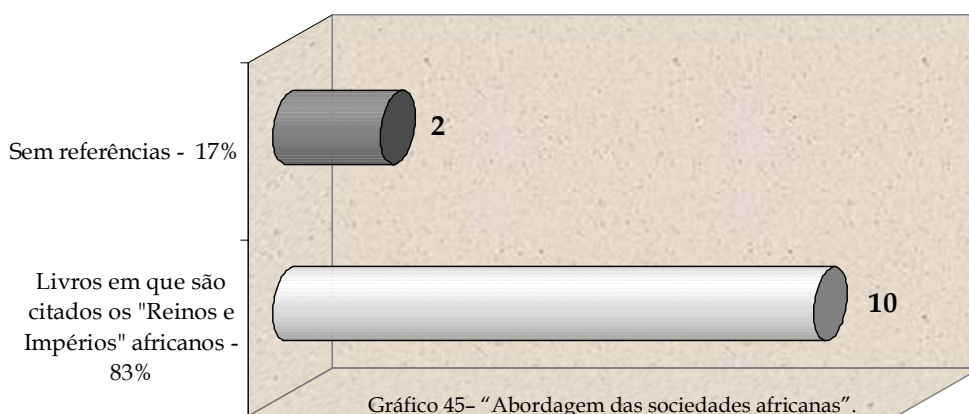
³⁰⁷ Sendo a única exceção o livro intitulado *Novo História 8*, de Crisanto, Simões e Mendes (1999).

³⁰⁸ Ver Griné, Griné e Rua (2000: 83); Diniz, Tavares e Caldeira (1999: 12); Oliveira et al (2003: 40).

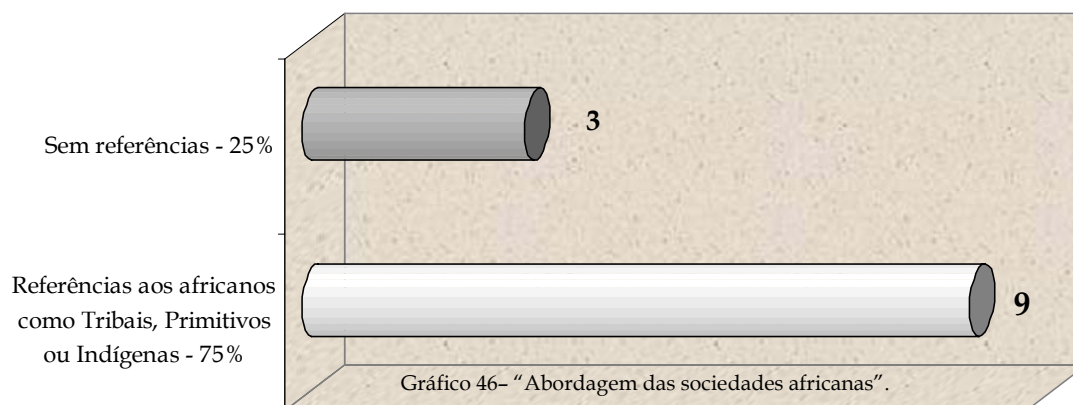
³⁰⁹ Quando se utilizam desse conceito sem uma devida contextualização, autores, professores e alunos aproximam-se de armadilhas teóricas do racismo do século XIX e do início do século XX. É muito provável que as velhas crenças acerca da incapacidade tecnológica e de comportamentos selvagens e primitivos que, nos séculos anteriores, foram associadas à “raça negra” voltem à tona (Ver Benedict, 2000: 113-118; Bhabha, 2000: 354-368; Appiah, 2000: 607-615).

Em relação ao primeiro tema, percebemos que dez manuais (82%) citavam, mesmo que superficialmente, a existência de “reinos e impérios” africanos entre os séculos XIV e XVIII. Já nove livros (75%), apresentavam também os africanos como tribais ou indígenas. Neste caso, a preocupação encontrada entre alguns autores foi a de apontar em suas explicações, como veremos a seguir, para a existência de sociedades na África que guardavam entre si diferentes níveis de organização e de desenvolvimento cultural e civilizacional.

Referências às sociedades africanas estruturadas em "reinos e impérios"



Referências aos africanos como Tribais, Primitivos ou Indígenas



A partir desse quadro, os manuais apresentam uma abordagem que pode transparecer tanto o compartilhar da lógica de que existiriam sociedades mais ou menos “evoluídas” no continente - sendo àquelas que se organizavam em reinos e impérios mais desenvolvidas do que as que se estruturam em tribos - como também a tentativa de revelar aos leitores uma África distinta daquela reproduzida no imaginário escolar, ou seja, a de um mundo marcado apenas pelas sociedades tribais (Neves et al, 2003: 32; Marinho, Cardoso e Rothes, 1999: 36; Diniz, Tavares e Caldeira, 1999: 12; Cardoso, Rothes e Gonçalves, 1991: 76). Porém, iremos encontrar entre os textos, argumentos, às vezes, distintos acerca da questão.

Por exemplo, no manual de Antonio Marinho, Fernando Cardoso e Luís Rothes, os autores trabalham, ao mesmo tempo, com a tentativa de desconstruir o argumento falacioso de que a África não teria história - apoiados justamente pela existência de “reinos e impérios” africanos - e com o destaque de que a maioria dos povos africanos vivia em “pleno regime tribal”³¹⁰.

Durante muito tempo, as potências europeias alimentaram a opinião de que a África Negra era um continente sem história procurando com ela justificar a sua política colonial. Porém, isso não correspondia a verdade. Embora, a maioria dos povos africanos vivesse em pleno regime tribal, existiam também alguns reinos num estágio cultural mais avançado, nomeadamente os reinos de Songai, Bornu, Benin, Etiópia e Congo (Marinho, Cardoso e Rothes, 1999: 36).

No entanto, nada é mais revelador da confusão gerada pela tentativa de abordar a história africana realizada pelos autores desse manual do que a indicação, em um exercício encontrado no livro, solicitando a descrição das características das chamadas sociedades “tribais” africanas. A atividade denominada como “Doc.1”, apresenta a conhecida ilustração presente na obra de Lopez e Pigafetta (1951), na qual um grupo de africanos é retratado como antropófagos³¹¹ (trabalhada no capítulo 2). A legenda da imagem, os “indígenas do Congo”, e a chamada para atividade parecem revelar a concordância dos autores com as mensagens transmitidas pela pintura, já que, o único comando encontrado foi, “analisa o doc.1 e identifica as práticas tribais” (Marinho, Cardoso e Rothes, 1999: 37).

No texto de Ana Maria Azevedo a idéia central é a de que na “África Negra existia um grande número de povos, organizados em tribos nômadas, seminômadas e agrícolas, que conseguiram vencer o ambiente inóspito em que viviam” (Azevedo, 1993: 36). Porém, segundo a autora, para além dos povos africanos que estariam organizados em tribos, e sobre os quais ela encontra uma certa dificuldade de identificar suas referências nominais, também existiam Estados, divididos em reinos e impérios:

A África Negra era habitada por tribos com graus diferentes de desenvolvimento: Sudaneses, Mandigas, Bantos, Bosquímanes, Pigmeus, entre outros. Os estados africanos estavam organizados em reinos e impérios, entre os quais se destacavam, na época em que os Portugueses entraram em contacto com esses povos os do Gana, Mali, Songhay, Benin, Kanem-Bornu e Monomotapa (Azevedo, 1992: 36).

No livro de Cristina Griné, Euclides Griné e Humberto Rua, *Oficina da História 8*, os autores procuram descrever algumas das atividades desenvolvidas pelas sociedades encontradas no continente, como a agricultura, o pastoreio, o comércio, a caça e a coleta e afirmam que “a

³¹⁰ Um trecho similar foi encontrada no livro dos mesmos autores publicado em 1991, ver Cardoso, Rothes e Gonçalves (1991: 76).

³¹¹ Ver Anexo VI, imagem 8.

família e o clã eram a base da sua organização social” (Griné, Griné e Rua, 2000: 83). Porém, o destaque principal concentra-se na tentativa de revelar algumas das características dos “reinos e impérios” africanos, inclusive apresentando um *box*, com informações gerais sobre o Mali, Songhai e o Zimbábwe (idem, ibidem).

Já no texto de Ana Rodrigues Oliveira, Francisco Cantanhede e Olávia Mendonça, no qual também encontramos uma breve apresentação dos reinos e dos impérios africanos, os autores frisam que apenas o reino da Etiópia teria atingindo um padrão civilizacional de destaque. Tal menção não se justificava pelas suas estruturas sociais e econômicas, muito menos pelas suas criações nos campos da arte e da arquitetura. A referência à Etiópia decorre do fato de ter sido o único reino cristão na África, antes da presença europeia no século XV. Os autores afirmam que este era um reino “povoado por cristãos [e que, por isso,] tinha um nível civilizatório consideravelmente superior” (Oliveira, Cantanhede e Mendonça, 1999: 16).

Embora os autores desse manual digam que “a maior parte dos povos africanos estava organizada em reinos independentes”, e que “muitos destes reinos fossem de pequenas dimensões, existiam os impérios (...) e alguns grandes reinos” (idem, ibidem). Não discutiremos se a Etiópia foi mais ou menos importante do que essas outras formações políticas ou quais os critérios devem ser utilizados para determinar quais seriam os grandes e pequenos reinos. Um balanço comparativo e classificatório como esse é extremamente complicado de ser realizado. O que questionamos é o fato de que os autores não apresentam nenhum outro argumento, a não ser o de que a Etiópia era um reino cristão, para ser o mais civilizado dos Estados africanos. Ainda no mesmo livro os autores lembram, com certo tom de espanto, que:

(...) na África Negra, havia gente de várias etnias, apresentando cada uma costumes, língua e mesmo aspectos físicos próprios. Enquanto alguns povos viviam da caça, da pesca e da recolha de frutos selvagens, outros *já conheciam* a agricultura e a pastorícia (idem, ibidem, grifo nosso).

O mesmo manual, ao realizar uma leitura comparativa das sociedades existentes nas Américas, na Ásia, na Europa e na África, expressa um entendimento na qual elas aparecem sob um olhar “hierarquizante”, como se os três primeiros continentes possuíssem civilizações de grande porte e a África não. Pelo menos é o que transparece do seguinte trecho do manual: “ao contrário da África, na Ásia existiram civilizações comparáveis às da Europa” (idem). Por fim, completando o quadro descrito pelo texto, no tópico destinado ao estudo do que os autores denominaram “África Negra”, a imagem eleita para ilustrar as características das sociedades africanas apresentadas foi a fotografia de um africano representado com vestes típicas de algum cerimonial tradicional, sendo apresentado como um africano atual. A idéia veiculada é a de uma África que se resume às sociedades tribais (ver Anexo VI, imagem 09).

No livro intitulado *Novo Clube da História*, os autores afirmam “que os Portugueses encontraram povos com diferentes níveis civilizacionais”, sendo que alguns se organizavam em reinos, “(reino de Benim - Nigéria; reino do Congo; reino de Monomotapa - centro de Moçambique e Zimbábue)”, porém, a maioria dos africanos “viviam em regime tribal”, ou ainda, “na fase de seminomadismo” (Neves et al, 2003: 32). Já no texto de Rebelo e Lopes a idéia apresentada transmite uma clara perspectiva comparativa e depreciativa sobre a organização dos Estados africanos. Isso ocorreu quando o enfoque envolveu o reino do Kongo, pois os autores afirmaram que os “portugueses julgavam tratar com uma cultura mais avançada e com dirigentes mais civilizados e poderosos do que na realidade era o caso” (Rebelo e Lopes, 2002: 29).

Por fim, no texto de Maria Diniz, Adérito Tavares e Arlindo Caldeira, os autores destacam a existência de um diversificado grau de organização das sociedades africanas, algumas que seriam formadas por “caçadores nômadas” e outras que “formavam sociedades agrícolas relativamente prosperas”. Além disso, muitos dos povos do continente “estavam organizados em pequenos Estados que, por vezes, se agregavam em reinos ou impérios” (1999: 12).

Se, nos manuais brasileiros, a concentração de informações acerca dos grandes Estados africanos pode ser considerada um problema, no caso dos portugueses, quando ela acontece, merece um destaque positivo, devido à ausência quase total de notícias e às simplificações sofridas pela história da África. A citação dos nomes de vários reinos e impérios africanos abriria espaço para que os docentes investissem, junto com os alunos, em pesquisas e reflexões sobre o tema, como recomenda o próprio Programa de História. A descrição de algumas características das sociedades africanas também parece ser útil nesta tarefa. É indiscutível que se trata de uma boa oportunidade para a desconstrução das leituras que simplificam e inferiorizam os africanos e por ampliar as informações, tão reduzidas, presentes nos manuais.

Porém é preciso estar atento para as explicações presentes nos livros, pois, assim como nos textos escolares brasileiros, em nenhum momento os autores portugueses alertam para os diferentes sentidos das palavras *reino* e *império*, quando empregadas em contextos ligados à história da Europa e da África, com suas diversas temporalidades e espaços. Parece também que os livros acabam por estabelecer uma hierarquia entre as sociedades africanas, classificando-as como sociedades sem Estado (as tribos) e sociedades com Estado, ou seja, as que formaram reinos e impérios. A presença dessas nomenclaturas sem nenhum aparte explicativo ou de contextualização ignora a multiplicidade e a complexidade das sociedades que habitavam a África, encobrendo suas histórias com um caráter eurocêntrico.

c. O tráfico de escravos e a escravidão na África: dados imprecisos e silêncios

Acerca do tratamento concedido ao tráfico de escravos e a escravidão na África identificamos um quadro bastante desigual. Os doze manuais citavam, quase sempre de forma

superficial e sem maiores apontamentos e reflexões, a ocorrência do tráfico de escravos pelo Atlântico, iniciativa que se demonstra bastante óbvia perante os contextos apresentados pelos textos. Já sobre a escravidão islâmica, praticada tanto pelo comércio transaariano como pelo Índico, apenas três dos dozes livros (25%) faziam referências indiretas ou bastante sucintas. Já sobre a existência, as estruturas e as características das diferentes formas de escravidão praticadas no continente, os manuais não tecem nenhum comentário, sendo este um tema ignorado por completo. Em uma visão panorâmica podemos afirmar que a abordagem das temáticas é feita de forma superficial e pouco explicativa.

Abordagem da Escravidão em África e do Tráfico de Escravos

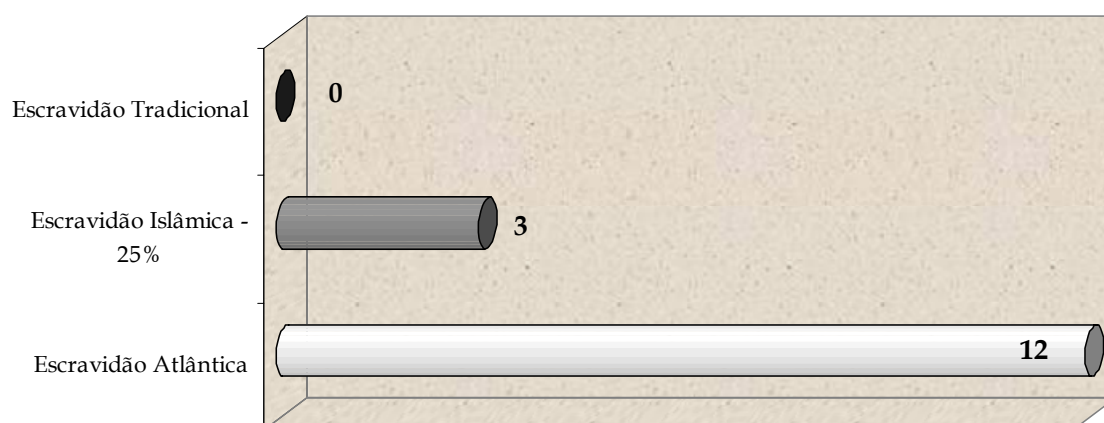


Gráfico 47- "Abordagem da escravidão em África e do Tráfico de escravos".

No enfoque do tráfico de escravos, duas posturas encontradas nos manuais são reveladoras do distanciamento existente entre os autores dos manuais e as pesquisas desenvolvidas acerca da temática. A primeira é a de destacar o impacto negativo do tráfico de escravos na demografia do continente como se esse fosse um dado absoluto, o que, no entanto, como já vimos, não é um consenso na historiografia, sendo objeto de um intenso debate que já dura décadas³¹². A segunda postura é a ausência, na maioria dos livros observados, de referências ao tráfico islâmico e à participação dos africanos nas dinâmicas comerciais que envolveram os circuitos escravistas.

A permanência de um olhar simplista acerca do assunto, a perpetuação de imagens associando os africanos à condição cativa e a ausência de abordagens mais atualizadas revelam uma clara tendência de que não será nos bancos escolares que os estudantes irão ter contato com novas leituras acerca da questão. Dessa forma, elas contribuem para a manutenção de algumas idéias já arraigadas no imaginário daqueles que freqüentam as salas de aula sobre os africanos e a África.

A maior parte dos textos limita seus comentários apenas à informação de que os portugueses estabeleceram uma série de entrepostos comerciais no litoral para realizar o

³¹² Ver, por exemplo, o trabalho de Curto (1991); Manning (1988) e Thornton (2003).

comércio transatlântico de escravos³¹³. Outros livros, buscam estabelecer uma leitura de maior amplitude envolvendo apontamentos sobre possíveis conseqüências da diáspora para o continente. Por exemplo, no manual de Ana Maria Azevedo, a perspectiva apresentada defende a tese de que ocorreram grandes deslocamentos populacionais do interior do continente para o litoral, e que, devido ao tráfico de escravos destinados à América teria ocorrido “uma grande quebra demográfica” (Azevedo, 1993: 36). No livro de Cristina Griné, Euclides Griné e Humberto Rua, os autores afirmam que “a nível demográfico o tráfico de escravos fez sair de África muita mão-de-obra, o que prejudicou o desenvolvimento deste continente” (Griné, Griné e Rua, 2000: 85). No manual de Fernando Cardoso, Luís Rothes e Anónio Gonçalves, a mesma perspectiva é transmitida, ou seja, o tráfico é apresentado como causador de uma grande quebra populacional no continente, que teria, entre outras conseqüências, contribuído para o processo de formação de culturas diferenciadas nas Américas. Outro efeito citado, mesmo que contraditório, teria sido o aumento da população em algumas regiões devido à introdução de novas plantas alimentares.

O tráfico de escravos acarretou o despovoamento de vastos territórios na África Ocidental. Só de Angola saíram mais de 5 milhões de pessoas até meados do século XIX, enquanto dos territórios (...) Costa dos Escravos e (...) do Ouro o número chegou mesmo a dez milhões. Destinados sobretudo às plantações e minas do continente americano os negros africanos irão influenciar profundamente a sua cultura em múltiplos aspectos (...) Por outro, o facto de, apesar desta sangria alguns zonas litorais apresentarem uma densa população deve-se a introdução de novas plantas alimentares (...) (Cardoso, Rothes e Gonçalves, 1991: 76).

Em relação aos deslocamentos de contingentes populacionais para o litoral, não pode-se negar que eles ocorreram com alguma intensidade em determinados momentos e contextos (Manning, 1988: 21-23). No entanto, generalizar o argumento é uma postura que denota imprecisão, assim como a quebra demográfica não figura como um dado incontestado, pelo contrário sendo tema de intensa discussão entre os especialistas como vimos anteriormente.

Já acerca dos agentes do tráfico, poucos livros se referem ao papel desempenhado pelos africanos nos circuitos comerciais escravagistas. Um deles, o de Carlos Rebelo e o de António Lopes, afirma que “os portugueses compravam muitas vezes os escravos a indígenas africanos, que aproveitavam para trocar prisioneiros de guerra por mercadorias europeias” (Rebelo e Lopes, 2002: 30). Uma leitura similar a esta pode ser encontrada no texto de Ana Rodrigues Oliveira, Francisco Cantanhede e Olávia Mendonça, quando os autores mencionam a idéia de que “os Portugueses procuravam o consentimento dos chefes indígenas para se instalarem” e estabelecerem suas relações comerciais (Oliveira, Cantanhede e Mendonça, 1999: 36).

Sobre o tráfico islâmico, apenas três manuais citam, mesmo que de forma indireta, a relação comercial estabelecida desde o século VIII ou IX, entre mercadores africanos e árabe-

³¹³ Ver, por exemplo, Crisanto, Simões e Mendes (1999: 30); Alves (2004: 26); Barreira e Moreira (2003: 22); Dias e Martinho (1996: 20); Diniz, Tavares e Caldeira (1999: 38); Neves et al (2003: 27 e 32).

muçulmanos na região saariana³¹⁴. No texto de Maria Diniz, Adérito Tavares e Arlindo Caldeira, os autores afirmam que os “muçulmanos estabeleceram desde muito cedo contactos comerciais com as regiões a sul do deserto do Sara. Daí traziam (...) ouro, marfim e escravos (...)” (Diniz, Tavares e Caldeira, 1999: 12). Por fim, o manual de Cristina Griné, Euclides Griné e Humberto Rua, refere-se a participação dos mercadores árabe-muçulmanos a partir de uma imagem na qual estão representados africanos acorrentados sendo acompanhados por um mercador muçulmano³¹⁵ (Griné, Griné e Rua, 2000: 85).

d. O que dizem as imagens veiculadas

No campo das representações iconográficas apresentadas por esses manuais iremos encontrar um quadro revelador. Foram identificadas 156 imagens distribuídas de forma desigual entre os livros, já que alguns possuíam apenas três imagens enquanto outros veiculavam trinta e duas representações, sendo a média de dez a doze por livro (ver, Anexo IV, tabela 10).

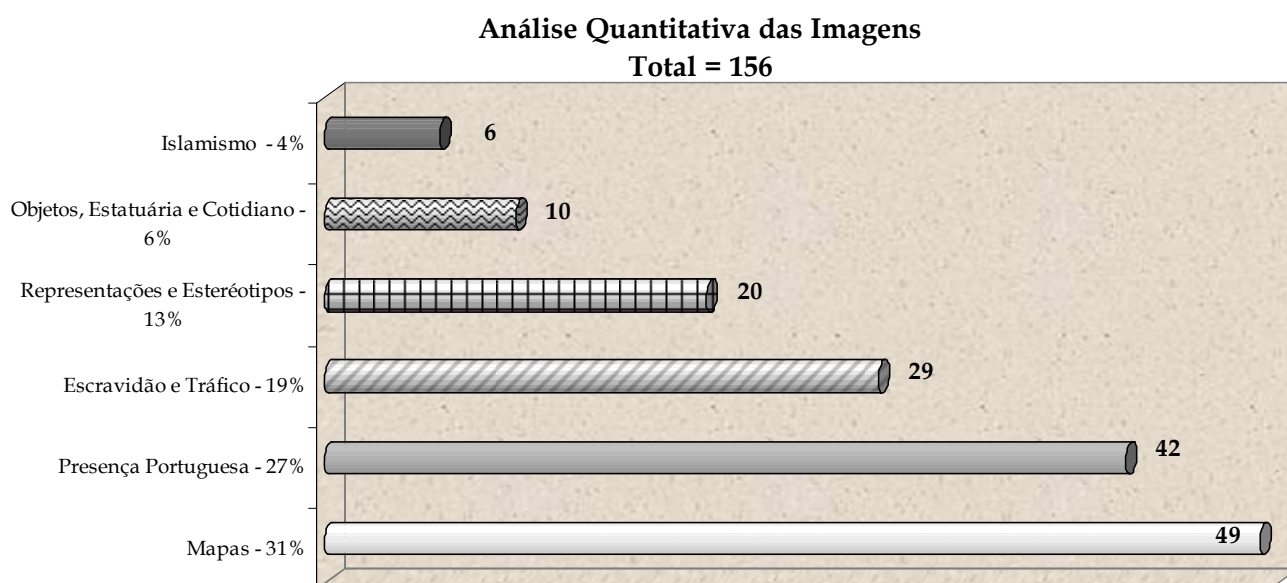


Gráfico 48- “Análise das imagens”.

Da mesma forma como, nos textos brasileiros, procuramos sistematizá-las por grupos temáticos, que foram assim distribuídos: *Mapas* - que acabaram por ocupar o maior número de imagens por categoria, 49 ao todo (31%), sendo 29 deles representando à expansão ou às viagens portuguesas na costa africana, 7 apresentando as formações políticas africanas até o século XVIII, e as outras 13 de diferentes intenções (ver Anexo VI, imagens 11 e 12); *Presença Portuguesa* - pinturas representando aos “padrões de descobrimento” utilizados pelos navegadores para demarcar as regiões “descobertas”, imagens de navegadores e comerciantes portugueses,

³¹⁴ Ver, Neves et al (2003: 20)

³¹⁵ Ver Anexo VI, imagem 10.

imagens da fortaleza de São Jorge da Mina - com um total de 42 figuras (27% do total) (ver, Anexo VI, imagem 13); *Escravidão e Tráfico* - imagens dos africanos escravizados e acorrentados ou dos navios negreiros-, com 29 exemplares (19%); *Representações e estereótipos* - imagens elaboradas pelos europeus sobre os africanos, pinturas e figuras que representam aos africanos com tribais e primitivos - com 20 imagens (13%) (ver, Anexo VI, imagens 1 a 3; 7 a 9); *Objetos, Estatuária e Cotidianos* - apresentam imagens de máscaras, da arte africana e de situações rotineiras como na prática do comércio - com 10 exemplares (6%) (ver, Anexo VI, imagem 14); e, por fim, *Islamismo* - com imagens de mesquitas no Mali e comerciantes islâmicos - com 6 imagens (4%).

A concentração de imagens ilustrando a presença portuguesa na região reforça as perspectivas até o momento observadas, seja no imaginário português ou na legislação educacional daquele país. Se somarmos à categoria *Presença Portuguesa* aos mapas que retratam a Expansão ou as viagens lusas na costa africana, chegaremos ao total de 54% das imagens veiculadas nos manuais. Já outros 32% ficariam a cargo das categorias *Escravidão e Tráfico* ou *Representações e Estereótipos*. Ou seja, 86% das ilustrações, fotografias, pinturas, mapas e iconografias representavam os africanos de forma negativa ou descontextualizada, contribuindo para a manutenção de algumas das mais recorrentes leituras imagéticas produzidas sobre a história do continente e de suas sociedades. Em contrapartida, apenas 10% das imagens, revelam alguma face positiva dos africanos, relacionadas a sua produção artística, religiosa e arquitetônica.

6.2.3. A abordagem da História da África entre os séculos XIX e XXI

Livros analisados com abordagens da História da África entre os séculos XIX e XXI			
Autor	Título	Ano Escolar	Ano
1. BARREIRA, Aníbal e MOREIRA, Mendes.	<i>Rumos da História, 9.</i> Porto: Asa	9º ano	2004
2. DINIZ, Maria Emília; TAVARES, Adérito e CALDEIRA, Arlindo M.	<i>História, 9.</i> Lisboa: Editorial O Livro	9º ano	2003
3. GRINÉ, Cristina, GRINÉ, Euclides e RUA, Humberto.	<i>Oficina da História, 9.</i> Lisboa: Texto Editora	9º ano	2004
4. MARINHO, António; CARDOSO, Fernando e ROTHES, Luís Areal.	<i>História 9.</i> Porto: Areal	9º ano	2003
5. NEVES, Pedro Almiro, MAIA, Cristina e BAPTISTA, Dalila.	<i>Clube de História 9.</i> Porto: Porto Editora	9º ano	2001
6. OLIVEIRA, Ana Rodrigues; CANTANHEDE, Francisco, e MENDONÇA, Maria Olávia.	<i>História, 9.</i> Cacém: Texto Editora	9º ano	2003

Tabela 6 - Lista dos manuais escolares analisados com abordagens sobre a História da África entre os séculos XIX-XXI.

A análise dos textos que dedicaram atenção à história africana correspondente ao período que se estende do final do século XIX ao início do XXI procurou enfocar os seguintes aspectos: a abordagem do processo de ocupação colonial do século XIX e as resistências dos africanos; a abordagem do período colonial português no continente; o tratamento concedido às

Independências africanas do século XX; a abordagem das temáticas contemporâneas associadas ao continente: Apartheid; Subdesenvolvimento; Guerras e Massacres; Tragédias e Doenças (ver, Anexo IV, tabela 11).

Na escolha dos manuais a serem analisados adotamos um critério similar àquele empregado na seleção dos textos que abordaram indiretamente a história da África no período que se estende até o século VII. Ou seja, optamos por trabalhar com os livros integrantes da mesma coleção daqueles que foram trabalhados no tópico dedicado ao estudo dos manuais que deveriam ter dedicado alguma atenção à história africana entre os séculos VII e XVIII. Como já havíamos observado anteriormente, todos eles, correspondem a livros adotados no 9º ano de escolaridade.

a. Os processos de resistência à ocupação colonial do século XIX e a África Colonial

O tratamento do período que corresponde à montagem dos impérios coloniais europeus na África, ou seja, do final do século XIX às primeiras décadas do século XX, aparece na grande maioria dos livros analisados associado às seguintes questões: os motivos que teriam levado à “partilha da África” pelas potências europeias e o debate entre os critérios utilizados para estabelecer os limites das colônias africanas. A ênfase recobre-se de uma perspectiva marcadamente eurocêntrica da questão, não sendo concedido, praticamente, espaço algum a participação ou a leitura africana acerca no processo (ver, Boahen, 1991 a: 787-811; Ranger, 1991: 59-86 e Bittencourt, 2000: 655-671). Um claro reflexo dessa conduta pode ser espelhado pelo dado de que todos os seis manuais concedem atenção à questão do “mapa cor-de-rosa”, e apenas dois deles citam algum tipo de movimento de resistência por parte dos africanos ao processo em curso em seu continente.

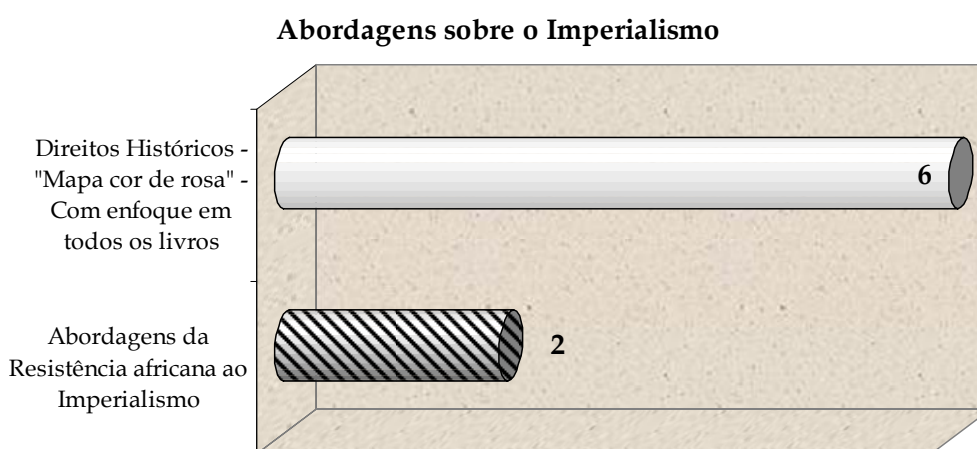


Gráfico 49- “Abordagens sobre o Imperialismo”.

Em relação ao primeiro tópico, a grande maioria dos textos aponta a corrida imperialista sobre a África como resultado do processo de crescimento econômico vivenciado por alguns países da Europa, associado a um conjunto de fatores menores, de ordem ideológica, política e demográfica. Por exemplo, no livro intitulado *Oficina da História, 9*, os autores sinalizam para a seguinte confluência de fatores:

(...) a necessidade de matérias-primas, mercados e áreas para investir capitais. (...) a determinação dos governos em afirmar a sua força e travar a expansão dos países rivais; (...) a necessidade de oferecer trabalho a uma Europa superpovoada; (...) o propósito de conhecer o interior do continente e levar a cabo a “missão civilizadora” do homem branco sobre os indígenas, considerados, pelos europeus, como “atrasados” (Griné, Griné e Rua, 2004: 60).

No livro de António Marinho, Fernando Cardoso e Luís Rothes, um grupo muito parecido de argumentos é apresentado como justificativa para as ações imperialistas do final do século XIX, com exclusão dos elementos ideológico e político: “obter matérias-primas a baixo preço, criar mercados de escoamento e proporcionar novos destinos à emigração das populações das metrópoles (Marinho, Cardoso e Rothes, 2003: 24)³¹⁶. Já no manual intitulado *Clube de História 9*, os autores afirmam que a ocupação colonial da África foi resultado da posição de “hegemonia europeia” sobre os outros continentes, que “verificava-se em todos os domínios”, já que para eles na “passagem do século XIX para o século XX a Europa dominava o Mundo” (Neves, Maia e Baptista, 2001: 16).

De fato, alguns desses pontos são coincidentes com as teses defendidas por parte da historiografia que se debruça sobre o tema, como a questão do investimento de capitais e o aumento das áreas de influência das potências europeias. No entanto, a abordagem da questão surge, na maioria dos textos, de forma a-crítica e simplesmente descritiva. Parte da historiografia tem apontado para as polêmicas que envolvem as teorias acerca da ocupação imperialista na África. Mais do que isso, o debate ou apresentação das idéias que revelavam a exploração dos recursos naturais e humanos, das diferentes estratégias empregadas nas mais diversas regiões e dos motivos gerais que coordenaram ou condicionaram a ação imperialista na África são citadas em discordância ou apenas de forma parcial (Uzoigwe, 1991: 44-46; Fage, 1995: 407-443; Wesseling, 1998; Zamparoni, 1999: 146-147).

Outro detalhe facilmente identificado em determinados manuais é a ênfase eurocêntrica e anacrônica concedida à questão. Em alguns trechos dos textos não fica claro se os autores dos livros estão apresentando uma idéia do período estudado ou se estão concordando com ela. É o caso dos comentários encontrados no manual de Ana Rodrigues Oliveira, Francisco Cantanhede e Olávia Mendonça, quando os autores defendem a idéia de que a “África foi o continente mais

³¹⁶ Ver também, Barreira e Moreira (2004: 16-17); Diniz, Tavares e Caldeira (2003:12); Oliveira, Catanhede e Mendonça (2003: 14).

cobiçado, devido, não só a sua riqueza (...) mas também à ausência de Estados civilizados” (Oliveira, Cantanhede e Mendonça, 2003: 14).

Ainda sobre os atos iniciais do colonialismo um tema que recebeu atenção de todos os manuais foi o debate acerca dos critérios ou efeitos relacionados à Conferência de Berlim para a partilha dos territórios coloniais. Mais especificamente a atenção recaí sobre a celeuma entre os chamados “Direitos Históricos” e o princípio da “Ocupação Efetiva”, que ficou conhecida a partir de três ingredientes a ela relacionada: “o mapa cor-de-rosa”, as “expedições portuguesas no interior africano” e o “*ultimatum britânico de 1890*”. É certo que o tema não ocupou apenas espaço na historiografia portuguesa do período, sendo hoje objeto revisitado com frequência, seja pelos usos ideológicos e políticos feitos sobre ele no final do século XIX, seja pelos regimes coloniais que se seguiram ao longo do XX (ver Alexandre, 2000: 17-22; Freudenthal, 2001: 135-169; Henriques, 2004: 285-297).

No entanto, para além do já esperado tratamento dado ao tema pelos manuais – pois se constitui um dos mais discutidos assuntos envolvendo as relações internacionais lusas no final do XIX -, esperava-se uma postura mais reflexiva e menos parcial do assunto que, se é apresentado de forma equilibrada por alguns dos textos observados, recebe uma leitura tendenciosa em outros manuais. Novamente, em alguns casos fica difícil distinguir a apresentação das idéias que circulavam no contexto estudado, da postura assumida sobre o tema pelos próprios autores. Em outras situações, percebe-se a permanência de entendimentos hoje considerados questionáveis, como a afinidade com as teses que defendiam a posse dos territórios correspondentes ao interior de Angola e de Moçambique para Portugal, aplicando justamente o critério dos “direitos históricos”. Soma-se a isso, a perspectiva de que nos manuais também não se questiona o papel desempenhado pela Conferência de Berlim, citando-a como a principal responsável pela partilha da África (Ver Uzoigwe, 1991 e Döpcke, 1995).

Por exemplo, acerca do papel da Conferência, os autores do manual intitulado, *Rumos da História 9*, afirmam que na tentativa de “regularizar a ocupação de África”, a Conferência de Berlim estabeleceu o “princípio da ocupação efectiva do território, em substituição do tradicional direito histórico”. Acerca do projeto do “Mapa Cor-de-Rosa”, os autores lembram que seu desenho se “chocava com o plano inglês de ligar o Cairo ao Cabo”, e que, diante do ultimato e do desequilíbrio de forças apresentadas entre os países, Portugal teve que ceder. O último aspecto destacado foi a reação a postura britânica, que “deu origem a grandes manifestações de nacionalismo e de hostilidade para com a Inglaterra (Barreira e Moreira, 2004: 18).

Para António Marinho, Fernando Cardoso e Luis Rothes, “Angola e Moçambique eram os (...) mais ricos e extensos territórios coloniais” portugueses, apesar do interior desses territórios permanecer “desconhecido e inexplorado” por centenas de anos. Os autores também afirmam que temendo “perder os territórios que lhe *pertenciam por direito histórico*, Portugal organizou uma série de expedições. Por fim, ao abordar a Conferência de Berlim o texto menciona o fato de que o

estabelecimento do “princípio da ocupação efectiva” não interessava a Portugal, que se sentiu ameaçado no seu direito histórico sobre a região “pelo facto de ter descoberto os territórios entre Angola e Moçambique (A África Meridional Portuguesa)” (Marinho, Cardoso e Rothes, 2003: 26).

Já para Maria Diniz, Adérito Tavares e Arlindo Caldeira, a Conferência de Berlim foi uma estratégia encontrada pelas grandes potências para se beneficiarem da partilha africana, já que o princípio por ela adotado, o da “Ocupação Efectiva”, só poderia ser alcançado por países com muitos recursos, o que anulava os planos de expansão colonial portuguesa (Diniz, Tavares e Caldeira, 2003: 14 e 16).

Outro ponto que nos chamou a atenção foi o uso do contraditório argumento de que Portugal possuía no final do século XIX um “extenso império colonial”. Tal constatação, para alguns autores, devia-se ao facto daquele país ter ainda o controle, na África, das colónias de “Cabo Verde, Guiné, S. Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique e, na Ásia, o Estado da Índia (Goa, Damão e Diu), Macau e Timor”, mas que os territórios de Angola e Moçambique, os considerados mais ricos, contavam com “um pequeno número de portugueses” morando no litoral (Diniz, Tavares e Caldeira, 2003: 16)³¹⁷. Já em outros textos, a questão da pequena presença populacional lusa em África é apresentada como uma prova da “fragilidade da colonização portuguesa na África” (Neves, Maia e Baptista, 2001: 21).

Quando o tema tratado foram os movimentos de resistência³¹⁸ ocorridos no continente diante à ocupação colonial, apenas dois manuais se dedicaram a realizar breves e sintéticos comentários. Lembramos que durante boa parte do regime salazarista, a questão das vitórias portuguesas sobre os “rebeldes indígenas” ou o processo intitulado de “Pacificação” recebeu grande destaque no ensino da História, sendo celebrizados certos personagens como o português Mouzinho de Albuquerque e o líder africano Gungunhana (Torgal, 1996 e 2001 e Henriques, 2004: 291-294). No entanto, os novos ventos soprados sobre o sistema escolar português no pós-1974 parecem ter varrido também a citação desses movimentos.

No manual de Aníbal Barreira e Mendes Moreira, a citação aos movimentos de resistência ocorre apenas na legenda de uma figura representando “o combate entre soldados alemães e indígenas do Sudoeste Africano”, quando os autores afirmam que por muitas vezes “as potências europeias tiveram de usar (...) a força militar para impor o domínio colonial” (Barreira e Moreira, 2004: 18). No livro de António Marinho, Fernando Cardoso e Luis Rothes, os autores citam o assunto ao defenderem o domínio português sobre os territórios correspondentes a Angola e Moçambique, já que para eles “apesar da concorrência das outras potências (...) e das frequentes revoltas indígenas, Portugal” possuía um “importante império” (Marinho, Cardoso e Rothes, 2003: 26).

³¹⁷ Ver também, Marinho, Cardoso e Rothes (2003: 26).

³¹⁸ Ver, entre outros Ranger (1991).

No campo das imagens veiculadas por esse conjunto de manuais portuguesas, observamos que das 148 representações iconográficas observadas, 16% (24 imagens), dedicavam-se a tratar a questão do Imperialismo, quase sempre com fotografias ou pinturas sobre as expedições ocorridas no continente ou de europeus na condição de dominadores perante africanos dominados e serviçais (ver anexo VI, imagem 15). Em contra partida, apenas uma imagem (0,7% do total), procurava reconstruir os movimentos de resistências africanos ao Imperialismo, revelando uma batalha entre soldados alemães e africanos (ver, anexo VI, imagem 16).

b. O “Império Colonial” português

Sobre o “Império Colonial” português todos os manuais observados resumiram suas informações a um pequeno tópico, quase sempre com dois parágrafos, em meio aos debates acerca da ditadura Salazarista. Neste caso, o pequeno espaço reservado à temática nos surpreendeu, pois acreditávamos que os textos iriam conceder ao tema um recorte de maior amplitude, algo que, no entanto, não ocorreu. Quase sempre, o tratamento da questão ficou restrito a alguns aspectos, coincidentes em grande parte dos textos: a importância econômica das colônias para o regime salazarista e a economia portuguesa; a edição do Acto Colonial de 1930, normatizando as ações coloniais lusitanas; e, o papel ideológico da missão civilizadora portuguesa.

Por exemplo, no livro intitulado *Clube de História 9*, os autores afirmam que o “Acto Colonial, de 1930, passou a constituir um dos pilares do regime do Estado Novo”, justamente por estabelecer uma “política colonial centralizada”. Ao mesmo tempo, o texto lembra que uma das imagens mais divulgadas pela propaganda do Estado Novo foi a ideia de que os portugueses desempenhavam uma missão humanitária, que consistiria em “levar a civilização aos povos não civilizados” (apesar do alerta, os autores, não fazem nenhum tipo de comentário crítico ou reflexivo acerca do tema). E, por fim, o livro aponta para a mudança de *status* ocorrida após a Segunda Guerra Mundial, quando as colônias passaram à condição de “províncias ultramarinas”, o que não teria acarretado, no entanto, nenhuma alteração na condição de suas populações (Neves, Maia e Baptista, 2001: 116).

No livro de Ana Rodrigues Oliveira, Francisco Cantanhede e Olávia Mendonça, a principal ideia apresentada foi a de que “as colônias desempenharam um papel importante na política salazarista, quer a nível económico, quer a nível político”. Indo um pouco além, os autores, informam, ou talvez concordem, que o “Acto Colonial de 1930 (...) reafirmou as ideias imperialistas que faziam da defesa do Império a defesa da Nação”. E, por isso, “a extensão e a riqueza das colônias, consideradas parte integrante de Portugal, permitiram a Salazar proclamar a grandeza da Nação Portuguesa” (Oliveira, Cantanhede e Mendonça, 2003: 112). Uma leitura

similar foi identificada no texto intitulado *Oficina da História*, 9, quando os autores afirmam que o “Acto Colonial (...), definiu o dever de Portugal de civilizar e defender as suas colónias e o direito da sua posse e exploração exclusiva” (Griné, Griné e Rua, 2004: 144). A ausência de um comentário crítico ou reflexivo lança dúvidas sobre a posição dos autores sobre o tema. Eles estão apresentando idéias de uma conjuntura, ou estão concordando com elas?

Por exemplo, no livro de António Marinho, Fernando Cardoso e Luís Areal, argumentos muito parecidos são apresentados, mas os autores deixam claro que os dados fazem parte de uma estratégia ideológico-política de um determinado período, não confundindo sua postura com a apresentada sobre o contexto histórico trabalhado.

(...) o império colonial constituía um instrumento essencial de afirmação nacionalista. Com efeito, o regime pretendia, e a propaganda oficial não se cansará de repetir essa ideia, que a extensão do Império Português mostrasse a grandiosidade do país e da sua História. O Estado Novo empenha-se assim em apresentar o Império como uma pátria unida, ainda que geograficamente distribuída por diversos continentes (Marinho, Cardoso e Areal, 2003: 134).

Neste mesmo livro os autores também destacam o papel econômico atribuído às colónias e à função centralizadora do Acto Colonial para a administração dos territórios africanos (idem, ibidem). Iremos encontrar também comentários confusos no manual de Aníbal Barreira e Mendes Moreira, quando são apresentados um dos efeitos do Acto Colonial de 1930. Parece-nos certo que, os autores, estão apenas apresentando as informações e não concordando com elas. Porém, a ausência de uma crítica ou reflexão mais explícita deixa a questão um pouco solta para seus leitores.

Os naturais das colónias, com raras exceções, não eram considerados cidadãos portugueses. Na altura, era-lhes dado o nome de “indígenas”. Por isso, competia ao Estado promover a sua civilização. De acordo com a ideologia do Estado Novo, cabia a Portugal a missão histórica de proteger as “raças inferiores” e contribuir para a expansão das civilizações ocidentais (Barreira e Moreira, 2004: 94).

Por fim, no manual de Maria Diniz, Adérito Tavares e Arlindo Caldeira, os autores trabalham com uma perspectiva muito similar às apresentadas. Na realidade eles destacam a posição chave que as Colónias desempenhavam no modelo econômico adotado no Estado Novo, os atributos do Acto Colonial e a utilização das riquezas e da extensão dos territórios controlados por Portugal nas propagandas nacionalistas do período (Diniz, Tavares e Caldeira, 2003: 124).

Apesar de, muitas vezes, apresentarem dados corretos no tratamento sobre a questão, de uma forma geral, o maior problema visualizado foi a ausência de um diálogo mais crítico e instrutivo, em termo dos conceitos e idéias trabalhadas pelos autores. Quase sempre a tarefa limita-se a noticiar determinado contexto, e não trabalhá-lo de forma explicativa ou comparativa. Assim uma importante janela aberta para se tratar temas como o racismo e o lugar dos africanos

no imaginário português é desperdiçada. E, mesmo que, os textos apontem para alguns dos mitos e estratégias formulados pelo período salazarista, nenhum tipo de enfoque é concedido as suas possíveis continuidades nos dias de hoje, e muito menos os autores se dispõem a discuti-las (ver Henriques, 2004: 299-318; Leonard, 1999: 10-28; Torgal, 1996: 363-378).

Outro aspecto que não fugiu a nossa observação foi a recorrência com a qual as sociedades africanas são retratadas como indígenas. Dos seis manuais em observação, cinco deles fazem uso dessa nomenclatura para definir ou referir-se aos povos que habitavam as colônias lusitanas. Por exemplo, no manual intitulado *Cube de História*, 9, os autores veiculam uma fotografia e uma cerimônia realizada em uma sociedade africana que habitava o território da atual Angola com a seguinte legenda: “Raparigas indígenas angolanas numa cerimônia de iniciação” (Neves, Maia e Baptista, 2001; 116).

No campo das representações imagéticas reservou-se ao presente tópico 8% das imagens (12 no total), que retratavam a presença colonial portuguesa na África, quase sempre a partir da reprodução dos cartazes veiculados pela propaganda salazarista sobre o “mundo português”, o “Grande Portugal”, e a “Pátria Multirracial” (ver anexo VI, imagem 17).

c. O fim do Império Africano português

Vamos encontrar um tratamento também muito parecido, em termos de semelhanças entre os argumentos e a estrutura dos objetos analisados, quando os conteúdos envolvem a questão das independências africanas e a situação do continente nos últimos anos. Acerca do primeiro tópico existe um procedimento de fato comum a todos os manuais: eles separam a abordagem das independências africanas em dois conjuntos, sendo um relacionado aos movimentos de libertação e as independências propriamente ditas, das colônias francesas, britânicas, belgas, italianas, espanholas, e outro, enfocando as lutas de libertação e independência das colônias portuguesas. Sobre o segundo tópico, as idéias apresentadas seguem também trilhas muito parecidas, lançando o continente e seus países para a genérica e depreciativa categoria de “mundo subdesenvolvido”.

Acerca dos motivos que levaram ao processo de libertação dos países africanos, os autores dos manuais apontam, quase que em consenso, para três aspectos chaves, aqui expressos no texto de Aníbal Barreira e Mendes Moreira:

(...) a defesa por parte da ONU do direito dos povos à autodeterminação e independência; perda de prestígio das potências europeias, afectadas pela guerra; (...) concorreram também os Estados Unidos e a União Soviética, interessados em exercer a sua influência em outras partes do mundo (Barreira e Moreira, 2004: 124).

Um outro elemento, trabalhado de forma implícita pelos autores acima, e que teria contribuído de forma decisiva para a aceleração do processo é lembrado no manual de Maria Diniz, Adérito Tavares e Arlindo Caldeira: os movimentos de independência deflagrados em várias regiões do continente (Diniz, Tavares e Caldeira, 2003: 174)³¹⁹. De fato, observar o citado contexto em múltiplas direções causais e relacionais e concedendo um espaço equilibrado para as ações africanas em meio às causas exteriores ao continente, parece-nos ser um acertado exercício (ver Fage, 1995: 483-510).

Porém, o destaque maior é concedido aos processos de independência ocorridos nas colônias portuguesas. Neste caso, as abordagens são distribuídas em duas direções: uma que reúne breves informações acerca da articulação e das ações levadas a cabo pelos vários movimentos anti-coloniais e de luta armada espalhados pelas colônias, e, a outra, com uma carga maior de informações e conteúdos mais extensos, revela o envolvimento português nas chamadas “Guerras Coloniais” e os fatores que levaram ao processo de “Descolonização”.

No caso, percebe-se que os autores apresentam a temática a partir de três ingredientes diretamente relacionados: a recusa do governo Salazar em seguir as recomendações da ONU, acerca da autodeterminação dos povos, e de ir contra os processos de independência que tinham sido iniciados no continente; o surgimento dos movimentos de luta armada contra a presença portuguesa; e, a longa guerra colonial que apenas chegou ao fim após a Revolução dos Cravos. Apesar da inclusão de um tópico para noticiar brevemente a formação dos movimentos de libertação – como a referência aos nomes dos movimentos de independência, seus anos de criação e alguns dos nomes de seus líderes –, a maior carga de informações está associada à participação portuguesa na Guerra Colonial e ao suposto controle luso das independências de suas colônias. A idéia transmitida é a de que a libertação das regiões sob controle português teve como maior protagonista Portugal, e não seus agentes africanos, apresentados como coadjuvantes³²⁰. Ao mesmo tempo, ao apresentar os efeitos da guerra, as informações concentram-se sobre as perdas portuguesas e não africanas, que são esquecidas em todos os manuais.

No livro de Aníbal Barreira e Moreira Mendes, o assunto é introduzido com a informação de que o regime salazarista se negava a ceder às pressões da ONU e ao processo em curso no continente, fazendo uso da argumentação de que “as possessões portuguesas faziam parte integrante de Portugal”, pois o mesmo seria um “país pluricontinental e multirracial, estendendo-se como então se dizia, do Minho a Timor”. Apesar da acertada apresentação, falta algum comentário explicativo acerca da questão. Na continuidade do texto os autores informam que devido à “política intransigente de Salazar, formaram-se nas colônias portuguesas movimentos independentistas” (Barreira e Moreira, 2004: 158). A partir daí o livro apresenta

³¹⁹ Ver também, Marinho, Cardoso e Areal (2003: 180); Neves, Maia e Baptista (2001: 152-153); Oliveira, Catanhede e Mendonça (2003: 14); Griné, Griné e Rua (2004: 214).

³²⁰ Acerca dos movimentos de Libertação africanos e sobre a Guerra Colonial ver, Marcelo Bittencourt (1996; 1997); Joseph Miller (1975: 135-147); António Costa Pinto (1999: 51-64).

algumas informações sobre a origem desses movimentos - com divergências em relação à historiografia acerca do tema³²¹ - e sobre a Guerra Colonial.

Assim, em Angola, surgiram o MPLA (1956), a FNLA (1962) e a UNITA (1966), na Guiné, o PAIGC (1960) e, em Moçambique, a FRELIMO (1962). Em 1961, deram-se as primeiras revoltas em Angola e, nos anos seguintes, na Guiné (1963) e em Moçambique (1964). Portugal foi, então, obrigado a enviar tropas para África. Entre 1961-1974, foram mobilizados mais de 900000 portugueses que se juntaram às tropas (brancos e negros) recrutados localmente. A guerra colonial, que durou 13 anos (1961-1974), provocou a quase 10000 mortos, para além dos feridos e deficientes. De igual modo, as despesas com a guerra foram elevadas (idem, ibidem).

Por fim, como ato final, o livro revela que as independências ocorreram de fato no roldão de eventos que se seguiram a Revolução dos Cravos, em 1974. Porém, é concedida mais atenção à questão dos retornados, ou seja, dos milhares de colonos portugueses que tiveram que ser repatriados, do que às independências dos países africanos. Da mesma forma, os autores afirmam que não houve problema algum na readaptação e reinserção dos ex-colonos na sociedade metropolitana (idem: 162).

De forma muito similar estes serão os argumentos apresentados por quase todos os outros manuais observados, com algumas pequenas diferenças³²². Por exemplo, no livro de Maria Diniz, Adérito Tavares e Arlindo Caldeira, inclui-se entre as causas que originavam os movimentos de libertação a situação das populações africanas dentro do sistema colonial português. Neste caso, muito acertadamente, os autores apontam para o fato de que o *Estatuto dos Indígenas* não reconhecia aos habitantes locais a condição de cidadãos portugueses, preservando um regime de exclusão (Diniz, Tavares e Caldeira, 2003: 234). Outro elemento apresentado por esses autores foi o fato de que durante a Guerra Colonial os investimentos aumentaram nas colônias. De acordo com o livro, “as grandes cidades desenvolveram-se, surgiram novas indústrias, intensificou-se a extracção de matérias-primas (como o ferro, os diamantes e o petróleo de Angola)” (idem, ibidem: 236). No entanto a informação não é contextualizada, sendo que para os autores esses investimentos “tiveram um efeito estimulante sobre as economias das colónias”, o que pode induzir aos leitores a idéia de que Portugal se esforçava por melhorar as condições econômicas de seus territórios sem outras intenções a não ser o bem estar de suas populações (idem).

Já no manual com o título, *Oficina da História, 9*, o diferencial se encontra na forma como os autores abordam grande parte dos temas. Apesar de não apresentarem dados novos,

³²¹ Sobre a data de criação do MPLA, ver os seguintes trabalhos: Marcelo Bittencourt (1997: 185-207) e António Costa Pinto (1999: 68). Sobre a criação dos outros movimentos, ver António Costa Pinto (1999: 68).

³²² Ver, Diniz, Tavares e Caldeira (2003: 234-237 e 242); Griné, Griné e Rua (2004: 214-215 e 222-223); Marinho, Cardoso e Areal (2003: 226-227 e 232-233); Neves, Maia e Baptista (2001: 202-203 e 206-207); Oliveira, Catanhede e Mendonça (2003: 190-191 e 196).

identifica-se uma preocupação em contextualizar as informações e distingui-las das opiniões emitidas pelos próprios autores.

Para evitar a pressão externa, o governo português procurou criar uma nova imagem das colônias que legitimasse o domínio que sobre elas exercia. Assim, considerou-as parte integrante do território nacional e passou a designá-las por províncias ultramarinas (...) teve a preocupação de promover seu desenvolvimento econômico (...). Apesar de tudo isso, nem os povos africanos nem as pressões externas deixaram de exigir a descolonização (Griné, Griné e Rua, 2004: 214).

No campo das imagens, esse é o tópico que mais representações recebeu. Do total de imagens analisadas, 25% (38) se ocupava em retratar a Guerra Colonial ou os movimentos de libertação, com especial atenção às cenas de soldados portugueses embarcados para o palco de operações ou em ação nas colônias lusas, ou ainda, com fotografias dos líderes dos movimentos de libertação africanos (ver, Anexo VI, imagem 18). Outras 11 imagens (7%) reproduziam as independências africanas, como imagens das cerimônias ou das comemorações que celebravam o fim do controle colonial português. E, por fim, 4 imagens (2,7%), apresentavam os colonos portugueses na condição de retornados.

d. A África dos dias presentes

No último tópico observado nos manuais portugueses iremos encontrar um conjunto significativo de idéias, informações e perspectivas que em muito se aproxima do referencial imagético que circula sobre a África e os africanos no imaginário português das últimas décadas (ver gráfico 50).

Em todos os livros analisados, as notícias sobre a história da África, correspondente ao quartel final do século XX, se encontram associadas ao tópico intitulado “O Terceiro Mundo”³²³. Sendo assim, as informações veiculadas retratam um quadro dramático de falência das instituições, das atividades econômicas, da produção de alimentos, dos sistemas educacionais e das condições de vida em geral. A África é apresentada como um continente perdido e submerso nas mais diversas mazelas. De fato, em nenhum dos textos existem informações mais detalhadas acerca das características e realidades vivenciadas em alguns países ou regiões africanas, sendo o continente apresentado como um conjunto homogêneo e idêntico, no que se refere às condições econômicas, sociais e humanitárias ali encontradas. Outra ausência significativa é a referência às levadas de imigrantes africanos e de outras nacionalidades que passaram a desembarcar em Portugal, e na Europa como um todo, a partir dos anos 1960 e 1970.

³²³Ver, Barreira e Moreira (2004: 144); Diniz, Tavares e Caldeira (2003: 234-237 e 242); Griné, Griné e Rua (2004: 214-215 e 222-223); Marinho, Cardoso e Areal (2003: 226-227 e 232-233); Neves, Maia e Baptista (2001: 202-203 e 206-207); Oliveira, Catanhede e Mendonça (2003: 190-191 e 196).

Dessa forma, as temáticas mais abordadas acerca do recorte citado foram as seguintes: em todos os manuais a África está associada ao subdesenvolvimento e à miséria; em cinco deles também encontramos citações aos conflitos, guerras e massacres ocorridos no pós-independência; as doenças e epidemias foram lembradas por metade dos textos; e, por fim, o apartheid foi citado por dois dos seis livros.

Abordagem da África nas últimas décadas (temática x livro)

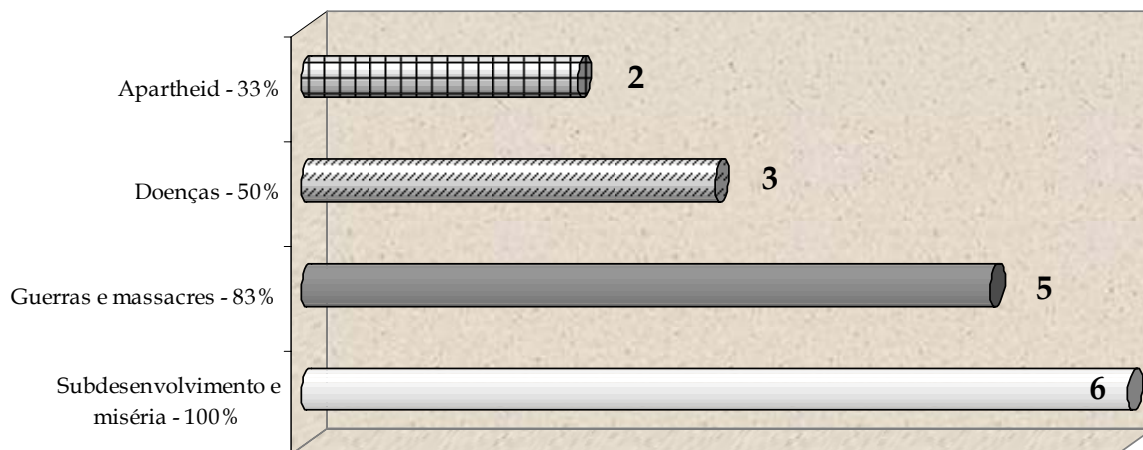


Gráfico 50- “A África dos dias atuais”.

Por exemplo, no manual de Maria Diniz, Adérito Tavares e Arlindo Caldeira, a África subsaariana é assim descrita:

A África Negra, esmagada pela herança colonial e pelo neocolonialismo, é a região onde o subdesenvolvimento apresenta aspectos brutais. A desertificação de extensas áreas do continente, a instabilidade política de muitos países, onde se sucedem os golpes militares ou intermináveis e devastadoras guerras civis, mergulharam as populações na subnutrição, na doença e na fome. A Etiópia, o Burundi e Angola fornecem exemplos destas dramáticas situações, que têm feito milhões de vítimas (Diniz, Tavares e Caldeira, 2003: 216)

Já para os autores do livro *Clube de História*, os problemas da África e do Terceiro Mundo seriam tanto de ordem econômica como de questões internas, ligadas às relações sociais e étnicas.

Em muitos países do Terceiro Mundo as desigualdades não são apenas de carácter econômico. Muitas vezes têm origem em conceitos de superioridade e de inferioridade entre castas (por exemplo, na União Indiana) ou entre tribos (em muitos países da África). As dificuldades de convivência entre tribos e etnias geram frequentes guerras civis e massacres (Ruanda, Burundi, Angola, Nigéria, Camboja, Indonésia, entre outros) (Neves, Maia e Baptista, 2001: 187).

Por fim, no texto de Ana Rodrigues Oliveira, Francisco Cantanhede e Olávia Mendonça, a África é retratada também de forma dramática, sendo o “continente que mais pobreza revela”.

Países como a Etiópia, a Somália, o Uganda e Moçambique são considerados pelas organizações internacionais como os mais pobres do Mundo. Neles morrem diariamente milhares de pessoas, vítimas da fome e da guerra (Oliveira, Cantanhede e Mendonça, 2003: 178).

No campo das representações imagéticas o quadro observado não é muito diferente do encontrando nos textos escritos. A fusão dos estereótipos com as informações superficiais e imprecisas colabora, sem sombra de dúvidas, para a perpetuação das referências negativas sobre os africanos e a África. Por exemplo, das imagens veiculadas pelos manuais portugueses, cerca de 14% delas, retratam o continente a partir de fotografias enfocando a miséria, a fome, a subnutrição, enfim, um mundo falido. Já as imagens acerca da presença lusa em algumas de suas regiões podem ser identificadas na ênfase em retratar a Guerra Colonial, a África Colonial e o Imperialismo, que somam ao todo 50% das representações veiculadas (ver, Anexo IV, tabela 12, e Anexo VI, imagens 15 a 19).

Considerações Finais

Os diálogos aqui estabelecidos nos indicam muito mais o caminho das reflexões do que das conclusões assertivas e contundentes. Primeiro, pelo fato de que os espaços envolvidos e os objetos observados terem sido de múltiplas origens e densidades. Segundo, pelo incômodo de sintetizar em poucas palavras as leituras e apontamentos realizados ao longo da Tese. Tentemos assim estabelecer apenas um último olhar sobre alguns cenários visitados.

Transcorridos 3 anos do episódio em Luanda, aquele do aeroporto, voltei a Angola mais uma ou duas vezes, e minhas experiências aéreas e aeroportuárias naquele país africano me reservaram novas surpresas. Ainda nesse intervalo de tempo, morei por um ano na capital portuguesa, e, nas primeiras semanas de minha estadia na cidade, aluguei um quarto de apartamento pertencente a um luso-senegalês, hoje grande amigo. O convívio com sua família e amigos, e nos meses seguintes, com alguns angolanos e caboverdianos, estudantes da Universidade de Lisboa e do ISCTE, acabou por reforçar minhas interpretações sobre o lugar ocupado pelos africanos e pela África em parte do universo mental dos portugueses. É claro, que tive amostras desse conjunto de imagens, pelo menos quando achava que ele se materializava, fosse, na observação dos ritmos cotidianos e das relações sociais vivenciadas no *Metro*, nos serviços, nos centros comerciais, nas ruas do Bairro Alto, da Baixa ou da Praça da Figueira, enfim, no *cosmos* lisboeta - pelos olhares, muitas vezes marcados pelo desprestígio e pela recriminação lançados de algumas “faces brancas” portuguesas -, fosse ainda pelos episódios de racismo noticiados pela imprensa ou relatados pelos colegas africanos.

Parece-me certo que, a África, continua alocada em um espaço “esquizofrênico” do imaginário português. Em certos momentos é lembrada com saudosismo, com o adocicar dos cuidados paternalistas, daqueles que se sentem na obrigação de conduzir a criança pelas mãos até sua completa autonomia. Em outros, o processo inconcluso da “descolonização” imaginária e a presença cotidiana de africanos nos espaços das cidades portuguesas, remetem a uma postura reativa e desconfiada. Ao alugar a casa, ao empregar um funcionário ou ao montar seus grupos de estudo nas universidades, alguns portugueses encontram algum grau de dificuldade em esquecer as origens de seus interlocutores. A esses

comportamentos soma-se, evidentemente, todo um cenário anteriormente construído, e constantemente reinventado, de idéias e sentidos que circulavam e, em alguns casos, ainda circulam sobre os africanos e seu continente. Por fim, as imagens da África nos *ecrãs* das televisões e dos cinemas jogam para dentro desse caldeirão de imagens a perspectiva do mundo falido, miserável e em convulsão.

Também submersas em substância parecida, as escolas e manuais escolares portugueses, apesar das iniciativas em contrário (que não são tão poucas assim), encontram sérias dificuldades, ou sofrem de uma falta de interesse congênito, quando a perspectiva é tratar a história da África e dos africanos, inclusive daqueles que freqüentam seus bancos escolares. Nossas leituras acerca do espaço reservado aos estudos africanos e das representações sobre suas sociedades nos manuais escolares sinalizam para a continuidade de grande parte das cenas que compõem o imaginário português sobre o assunto. Exceções foram localizadas e identificamos os esforços de alguns autores em apontar para os problemas da abordagem escolar da temática. No entanto, o “sabor” deixado pelo conjunto das obras marcou-nos com a impressão de que alguns ingredientes e temperos precisam ser rapidamente modificados. Novos tempos se apresentam a Portugal. Sua população de afro-descendentes cresce, e, é quase certo que, os fluxos de imigração legal ou ilegal devam se manter relativamente estáveis nos próximos anos.

Cruzando o Atlântico, encontramos um quadro naturalmente distinto no Brasil. Não por visualizarmos, por aqui, uma realidade oposta à lusitana. É que os ritmos das relações históricas estabelecidas com o mundo atlântico foram outros, principalmente com seu espaço africano, pelo menos nos últimos cem anos. Não citamos apenas os falados afastamento ou esquecimento da África. Eles existiram, pelo menos para boa parte de nossa população. Mas também é inegável que nas últimas três décadas – com certa intensidade –, e não excluindo as experiências anteriores, novas imagens do continente foram inventadas em nossas fronteiras imaginárias e físicas. Apesar disso, do “não lugar” reservado à africanidade na construção da identidade nacional ao longo do século XIX e início do XX, passando pelos movimentos de apropriação e “desafricanização” dos chamados ingredientes afro-brasileiros constituintes da cultura nacional, e, chegando a um exercício de reinventar a África e a identidade africana de forma intestinal ao Brasil, temos uma forte impressão de que o continente africano e suas histórias continuam distantes da grande maioria da população brasileira.

As imagens da escravidão, o racismo velado ou aberto que atinge diariamente um número incontável de afro-descendentes, e, as imagens da África repetidas nos noticiários e telas de cinema, parecem projetar as principais referências imagéticas que compõem os cenários visuais dos brasileiros sobre o assunto.

Apesar, disso, ou talvez, também por isso, nos últimos anos podemos observar sinais de mudanças, em meio aos contínuos movimentos escolares, no que se refere ao tratamento da história africana. Porém, são apenas sinais. Se quisermos ser otimistas, podemos dizer que eles possam vir a constituir uma tendência, observada, por exemplo, pelo interesse circulante sobre a temática a partir da publicação da lei 10639/03 e da inclusão de capítulos sobre a história africana em alguns livros didáticos. Porém, para que isso ocorra, pelo menos nos casos dos textos escolares, será preciso que a maioria dos manuais, e não apenas cerca de 30% deles, como pudemos observar, se dediquem a tratar a história da África com alguma especificidade e, principalmente, adequação.

Enfim, nesses espaços atlânticos o estranhamento ao observar o Outro/Africano, ainda mais o negro-africano, e seus conjuntos físicos naturais, parece persistir, com intensidades e ritmos distintos. Assim como, estão vivas, as iniciativas em associá-lo às cenas da escravidão e do trabalho desqualificado e mal remunerado; às práticas incivilizadas – como a feitiçaria (marcada pela diabolização de seus ingredientes e agentes), a antropofagia, a preguiça, a incompetência, a falta de inteligência –; às referências de um mundo tribal, primitivo, selvagem e inferior; à imagem dos indígenas a serem colonizados e civilizados no espaço colonial luso; à raça negra inferior; aos imigrantes, e, por fim, aos conflitos sanguinários, à fome, à miséria, à corrupção. Em contrapartida, não podemos ignorar que os ventos soprados pelos movimentos “afrocêtricos” e também pela historiografia africanista nas últimas décadas conseguiram remover algumas imagens presentes no imaginário Ocidental sobre o continente e suas gentes, ou pelo menos, conseguiram incutir novas referências mentais sobre as realidades africanas, fossem elas reais ou míticas.

Em parte, esses ventos tocaram os manuais escolares e puderam ser sentidos nos bancos escolares. No entanto, o muro imaginário construído sobre os africanos e a África nesses espaços atlânticos parece apenas ter balançado. Os anos porvir talvez indiquem uma outra realidade. Talvez se os livros escolares passarem por uma revisão acerca da abordagem concedida a História africana, isso possa ocorrer. Porém, ficamos apenas no campo das hipóteses, até por que, seus leitores podem não acreditar nas histórias lidas, ou talvez, a elas, não seja reservado um espaço e um tratamento necessários.

Referências Bibliográficas

1. REFERÊNCIAS GERAIS

- A FORMAÇÃO DO ESPÍRITO COLONIAL NA ESCOLA PRIMÁRIA PORTUGUESA. Congresso do Ensino Colonial na Metrópole. Lisboa: Imprensa Nacional, 1934.
- ABREU, Martha e SOIHET, Rachel. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro, Casa da Palavra; FAPERJ, 2003.
- ABUD, Kátia. "Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na Escola Secundária." In BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1997, pp. 28-41.
- ACIME (ALTO COMISSARIADO PARA A IMIGRAÇÃO E AS MINORIAS ÉTNICAS). *Estatísticas da Imigração*. Lisboa: ACIME, 2005.
- ACNUR (ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS). *A Situação dos Refugiados no Mundo: cinquenta anos de acção humanitária*. Almada: ACNUR, 2000.
- AKPAN, Monday B. "Libéria e Etiópia, 1880-1914: a sobrevivência de dois Estados africanos". In BOAHEN, A. Adu. (org.). *História Geral da África VII: A África sob dominação colonial, 1880-1935*. São Paulo: Ática; Unesco, 1991, pp. 263-294.
- ALBUQUERQUE, Luís de. "Reflexões sobre a História de África do Século XIX". In *Reunião Internacional de História de África*. Lisboa: ICT, 1999, pp. 19-24.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de. "Esperanças de Boaventuras: Construções da África e Africanismos na Bahia (1887-1910)". In *Revista Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 24, nº 2, 2002, pp. 215-245.
- ALEXANDRE, Valentim (org.). *O Império Africano, séculos XIX e XX*. Lisboa: Colibri, 2000.
- _____. "A África no Imaginário Político Português (séculos XIX-XX). In *Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África*. Lisboa: Linopazas, 1995, pp. 231-244.
- _____. "O Império Africano (séculos XIX e XX): as linhas gerais". In *O Império Africano, séculos XIX e XX*. Lisboa: Colibri, 2000, pp. 11-28.
- ALMEIDA, Acácio e BARROS, Denise Dias. "Teses e Dissertações sobre o continente africano em instituições brasileiras". In *Anais do VII Congresso Nacional da Associação Latino-Americana de Estudos Afro-Asiáticos do Brasil*. Brasília: UnB, 2004.
- AMIN, Samir. "A África hoje": entrevista. In *Comunicação & Política*, vol. 8, nº 2, 2000, pp. 61-73.
- AMSELLE, Jean-Loup. *Logiques Métisses: anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*. Paris: Éditions Payot, 1990.
- AMSELLE, Jean-Loup e M'BOKOLO, Elikia. *Au coeur de l'ethnie: ethnie, tribalisme et État en Afrique*. Paris: La Découverte, 1999.
- ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.
- ANGLARILL, Nilda Beatriz. "Construcción Democrática y Governabilidad em Africa". *Brief Papers*, nº 1, Lisboa, CEAs, 1998.
- ANJOS, Rafael Sanzio. "A Utilização dos Recursos da Cartografia Conduzida para uma África Desmistificada." In *Humanidades*, nº 22, 1989, p. 12-32.

- APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- _____. "Europe Upside Down: Fallacies of the New Afrocentrism". In GRINKER, Roy Richard e STEINER, Christopher B. *Perspectives on Africa: a reader in culture, history e representation*. Oxford: Blackwell Publishing, 1997 (a), pp.728-731.
- _____. "Racial Identity and Racial Identification". In BACK, Les e SOLOMOS, John (orgs.). *Theories of Race and Racism*. London: Routledge, 2000, pp. 607-615.
- AZEVEDO, Joana, et al. *Representações (imagens) dos imigrantes e das minorias étnicas na imprensa*. Lisboa: Observatório da Imprensa, 2003.
- AZEVEDO, Rafael Ávila. *Relance sobre a Educação em África*. Lisboa: Junta de Investigação do ultramar, 1963.
- BARTH, Fredrik (org.). *Ethnic groups and Boundaries: The social organization of culture difference*. Bergen-Oslo: University Forlaget; London: George Allen & Unwin, 1970.
- BELOUX, François. "Um poeta político: Aimé Césaire (entrevista)". In *Revista de Cultura*, nº 54, novembro-dezembro de 2006.
- BENEDICT, Ruth. "Race: What it is not". In BACK, Les e SOLOMOS, John (orgs.). *Theories of Race and Racism*. London: Routledge, 2000, pp. 113-118.
- BETHENCOURT, Francisco. "O contacto entre povos e civilizações". In ALEGRIA, Maria Fernanda et al (orgs.). *História da Expansão Portuguesa: a formação do Império*, vol. 1. Lisboa: Círculo de Leitores, 1998, pp. 88-110.
- BHABHA, Homi. "Race time and the revision of modernity". In BACK, Les e SOLOMOS, John (orgs.). *Theories of Race and Racism*. London: Routledge, 2000, pp. 354-368.
- _____. *O local da cultura*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2003.
- BIRMINGHAM, David. *A África Central até 1870*. Luanda: ENDIPU/UEE, 1992.
- _____. "History in Africa". In *Colóquio Construção e Ensino da História de África*. Lisboa: Linopazas, 1995, pp. 31-50.
- BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1997 (a).
- _____. "Livros Didáticos entre Textos e Imagens". In BITTENCOURT, Circe (org.), *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, pp. 69-90, 1997 (b).
- _____. "O livro didático não é mais aquele". In *Nossa História*, ano 1, nº 2, dezembro de 2003, pp.52-54.
- BITTENCOURT, Marcelo. "Revisitando a crise angolana". In *Anais da II Reunião de História da África*, 1996, pp. 147-151.
- _____. "A criação do MPLA". In *Revista Estudos Afro-Asiáticos*, nº 32, 1997, pp. 185-208.
- _____. "A resposta dos "Crioulos Luandenses" ao intensificar do processo colonial em finais do século XIX". In *A África e instalação do sistema colonial (1885-1930)*, Actas da III Reunião Internacional de História da África. Lisboa: ICT, 2000, pp. 655-671.
- _____. "Possibilidades e dificuldades da pesquisa em temas africanos". In PANTOJA, Selma e ROCHA, Maria José (orgs.). *Rompendo Silêncios: História da África nos currículos da educação básica*. Brasília: DP Comunicações, 2004, pp. 34-38.
- BLAJBERG, Jennifer Dunfwa. "A relevância dos estudos africanos para brasileiros". In *IURI – Estudos Internacionais*, Rio de Janeiro, I, 1984, pp. 27-53.
- BOAHEN, A. Adu. (org.). *História Geral da África VII: A África sob dominação colonial, 1880-1935*. São Paulo: Ática; Unesco, 1991.
- _____. "O colonialismo na África: impacto e significação". In *História Geral da África VII: A África sob dominação colonial, 1880-1935*. São Paulo: Ática; Unesco, 1991 (a), pp. 787-811.

- BONANIMO, Alicia e MARTÍNEZ, Silvia Alicia. "Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado". In *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, nº 80, setembro de 2002, pp. 368-385.
- BORGES, João. "A constituição do Estado Moderno em África: o problema das fronteiras". Brief Papers, nº 2, Lisboa, CEsa, 1995.
- BRITO, Ana Parracho. "A problemática da adopção dos manuais escolares: critérios e reflexões". In CASTRO, Rui Vieira de, et al. *Manuais escolares: estatuto, funções, História*. Actas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares. Porto: Universidade do Minho, 1999, pp. 139-148.
- BUESCU, Maria Leonor Carvalhão. "As alternativas do olhar: para uma tipologia do Encontro". In *Actas do Simpósio Dimensões da Alteridade nas culturas de Língua Portuguesa, o Outro*. Lisboa: UNL, 1985.
- BURTON, Richard Francis. *The Lake Regions of Central Africa*. New York: Dover Publications, 1995.
- CADAMOSTO, Luis. *Viagens de Luis de Cadamosto e de Pedro de Sintra*. Lisboa: Academia Portuguesa de História, 1988.
- CADORNEGA, António de Oliveira. *História Geral das Guerras Angolanas*. Lisboa: Agência-Geral do Ultramar, 1972.
- CALDEIRA, Arlindo Manuel. "A História de África no Ensino não Universitário em Portugal". In *Actas do Colóquio Construção e ensino da história da África*. Lisboa: Linopazas, 1995, pp. 545-553.
- _____. "Algumas notas sobre os programas de história no ensino Básico, em Tempo de Revisão Curricular". In PROENÇA, Maria Cândida (org.). *Um século de Ensino da História*. Lisboa: Colibri, 2001, pp. 133-144.
- CALEY, Cornélio. "Angola nos séculos XV-XVIII: populações, espaços políticos e relações de complementaridade". In MEDINA, João e HENRIQUES, Isabel Castro. *A Rota dos Escravos: Angola e a Rede do Comércio Negro*. Lisboa: Cegia, 1996, pp. 207-216.
- CARDOSO, Sílvia. *A Educação e o Ensino em Cabo Verde: desafios e perspectivas*. Universidade do Minho, 2000, mmeo.
- CARTA ORGÂNICA DO IMPÉRIO COLONIAL PORTUGUÊS. Decreto-Lei nº 23228, de 15 de novembro de 1933. Ministério das Colônias: Agência Geral das Colônias, 1934.
- CARVALHO, Maria Manuela. "O ensino da História no Estado Novo". In PROENÇA, Maria Cândida (org.). *Um século de Ensino da História*. Lisboa: Colibri, 2001, pp. 75-91.
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. "Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares". In *História*, 23, 1-2, São Paulo, 2004, pp. 33-48.
- CASTRO, Rui Vieira de, et al (org.). *Manuais escolares: estatuto, funções, História*. Actas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares. Porto: Universidade do Minho, 1999.
- CAVAZZI, João Giovanni Antônio. *Descrição Histórica dos três reinos do Congo, Matamba e Angola*. Lisboa: J.I.U., 1965.
- CERVELLO, Mariella Villasante. "A Negritude: uma forma de racismo herdada da colonização francesa: Reflexões sobre a ideologia negro-africana na Mauritânia". In FERRO, Marc (org.). *O livro negro do colonialismo*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004, pp. 825-882.
- CHABAL, Patrick. "Nós e a África: a questão do olhar". In *Africana Studia*, nº 1, 1999, pp. 67-84.
- CHANAIWA, David. "Iniciativas e Resistências na África meridional". In BOAHEN, A. Adu. (org.). *História Geral da África VII: A África sob dominação colonial, 1880-1935*. São Paulo: Ática; Unesco, 1991, pp. 211-236.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1988.

- _____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora da UNESP; Imprensa Oficial do Estado, 1999.
- COELHO, António Borges. "A África na Ásia de João de Barros". In *Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África*. Lisboa: Linopazas, 1995, pp. 201-229.
- COELHO, João Paulo Borges. "As duas guerras de Moçambique". In PANTOJA, Selma (org.). *Entre Áfricas e Brasis*. Brasília: Paralelo 15, 2001, pp. 75-90.
- COMISSÃO NACIONAL PARA COMEMORAÇÃO DOS DESCOBRIMENTOS PORTUGUESES. *Actas do Seminário Internacional sobre a História de Angola*. Porto: CNCDP, 2000.
- CONCEIÇÃO, Juvenal Carvalho. *Veja: uma olhar sobre a independência de Angola*. Salvador: UFBA, Dissertação de Mestrado, 2002.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CONSELHO PLENO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Parecer nº 003 de 2004, de 10 de março de 2004.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Resolução nº 001 de 2004, de 17 de junho de 2004 (a).
- COQUERY-VIDROVITCH, Catherine. *A descoberta de África*. Lisboa: Edições 70, 2004.
- _____. "O postulado da superioridade branca e da inferioridade negra". In FERRO, Marc (org.). *O livro negro do colonialismo*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004, pp. 748-792.
- CORSETTI, Berenice, et al. *Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar*. Porto Alegre: EST, 2002.
- COSTA E SILVA, Alberto. "O Brasil, a África e o Atlântico no século XIX". In *Estudos Avançados*, nº 8 (21), 1994, pp. 21-42.
- _____. *A Enxada e a lança. A África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- _____. *A manilha e o Libambo. A África e a escravidão, 1500 a 1700*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- _____. *Um Rio Chamado Atlântico. A África no Brasil e o Brasil na África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.
- _____. *Francisco Félix de Souza, o mercador de escravos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Ed. UERJ, 2004.
- _____. "Comprando e vendendo Alcorões no Rio de Janeiro do século XIX". In *Estudos Avançados*, vol. 18, nº 50, 2004 (a), pp. 285-294.
- _____. "Imagens da África". In *Revista de História da Biblioteca Nacional*, ano 1, nº 12, setembro de 2006, pp. 26-31.
- _____. *Castro Alves: um poeta sempre jovem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006 (a).
- COSTA, Inês Nogueira. "Importância dos arquivos na construção e ensino da História de África: o Arquivo Histórico de Moçambique". In *Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África*. Lisboa: Linopazas, 1995, pp. 529-535.
- CRUZ, Marília Beatriz Azevedo. "O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação." In NIKITIUK, Sônia (org.) *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1996, pp. 67-76.
- CUNHA, Isabel Ferin, et al. *Media, Imigração e Minorias Étnicas*. Porto: Alto Comissariado para Imigração e Minorias Étnicas, 2004.
- CUNHA, Joaquim da Silva. "Subdesenvolvimento em África. Quem é responsável?" In *Africana*, nº. 2, março de 1998, pp. 3-24.

- CUNHA, Manuela Carneiro. "Parecer sobre os critérios de identidade étnica". In *Antropologia do Brasil: mito, história e etnicidade*. São Paulo: Brasiliense, 1987, pp. 113-119.
- CURTIN, Phillip D. "Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral". In KI-ZERBO, Joseph (org.). *História Geral da África, vol. I*. São Paulo: Ática; Paris: Unesco, 1982, pp. 73-90.
- CURTO, Diogo Ramada. "A língua e o Império". In ALEGRIA, Maria Fernanda, et al (orgs.). *História da Expansão Portuguesa: a formação do Império, vol. 1*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1998, pp. 414-433.
- CURTO, José C. "Demografia histórica e os efeitos do tráfico de escravos em África: uma análise dos principais estudos quantitativos". In *Revista Internacional de Estudos Africanos, IICT, n° 14-15, 1991*, pp. 243-277.
- D'ALMEIDA, Luísa. "As imagens em movimento: uma fonte necessária para a investigação e o ensino da História Moderna de Angola Colonial e Pós-Colonial. A cinemateca nacional como arquivo histórico fílmico - um projeto esquecido?" In *Actas do II Seminário Internacional sobre a História de Angola*. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 2000, pp. 245-256.
- DALBY, D. "Mapa lingüístico da África". In KI-ZERBO, Joseph. *História Geral da África: metodologia e pré-História da África, vol. I*. São Paulo: Ática; Paris: Unesco, 1982, pp. 325-331.
- DAMATTA, Roberto. "Notas sobre o racismo à brasileira". In SOUZA, Jessé (org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil - Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997, pp. 69-76.
- DANTAS, Beatriz Góis. *Vovó Nagô e Papai Branco: usos e abusos da África no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DAVIDSON, Basil. *Angola*. Lisboa: Delfos, 1974.
- _____. *A Descoberta do Passado de África*. Lisboa: Sá da Costa, 1981.
- _____. *The search for Africa: a History in the making*. London: James Curvey, 1994.
- _____. *O fardo do Homem Negro: os efeitos do Estado-Nação em África*. Porto: Campo das Letras, 2000.
- DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. "As representações dos sujeitos no ensino de história". In *Encontros com a História. XIV Encontro Regional de História*. Bauru: EDUSC, 2001.
- DEAN, Elizabeth; HARTMANN, Paul e KATZEN, May. *Historia en blanco y negro: análisis de los manuales escolares en suráfrica*. Barcelona: Serbal/UNESCO, 1984.
- DECRETO-LEI n° 369/90, de 26 de Novembro 1990. *Trata sobre os Manuais Escolares em Portugal*. In www.min-edu.pt.
- DEL PRIORE, Mary e VENÂNCIO, Renato. *Ancestrais. Uma introdução à história da África Atlântica*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2004.
- DEUS, Paulo Roberto Soares. "Usos, Autoria e Processo de Confecção do Mapa-Múndi de Hereford, século XIII". In *Fênix, Revista de História e Estudos Culturais, vol. 3, ano III, n° 1, jan./fev./mar. 2006*, pp. 1-19. (www.revistafenix.pro.br).
- DEVISSE, J. "Etnocentrismos: como ensinar História em África?". In *Recherche Pedagogie et Culture, n° 46, março-abril, 1980*.
- DIEHL, Astor Antônio; CAIMI, Flávia Eloísa e MACHADO, Ironita (orgs.). *O livro didático e o currículo de história em transição*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.
- DIFUILA, Manuel Maria. "Historiografia da História de África". In *Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África*. Lisboa: Linopazas, 1995, pp. 51-56.
- DINIZ, Maria Emília e CALDEIRA, Arlindo. *Materiais de Apoio aos Novos Programas, História, 8*. Lisboa: DGEBS, 1992.

- DIOP, Cheick Anta. *Antériorité des civilisations nègres mythe ou vérité historique?* Paris: Présence Africaine, 1967.
- _____. "A origem dos antigos egípcios". In MOKHTAR, G. (org.) *História Geral da África, vol. II: A África Antiga*. São Paulo: Ática; Unesco, 1983. pp. 39-70.
- _____. *L'Afrique Noire Pre-Coloniale*. Paris: Presence Africaine, 1987.
- DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICOS E SECUNDÁRIOS. *Ensino Básico: 3º Ciclo*. Lisboa: DGEBS, 1991.
- DJAÏT, H. "As fontes escritas anteriores ao século XV". In KI-ZERBO, Joseph (org.). *História Geral da África: metodologia e Pré-História da África. vol. I*. São Paulo: Ática; Paris: Unesco, pp. 105-128, 1982.
- DÖPCKE, Wolfgang (org.). *Crises e Reconstruções*. Brasília: LGE, 1998.
- _____. "A vinda longa das linhas retas: cinco mitos sobre as fronteiras na África Negra." In *Revista Brasileira de Política Internacional*, 42 (1): 77-109, 1999.
- DUARTE, Maria da Conceição. "Investigação em ensino das ciências: influências ao nível dos manuais escolares". In *Revista Portuguesa de Educação*, nº 2, 1999.
- DZIDZIENYO, Anani. "A África vista do Brasil". In *Revista Afro-Ásia*, nº 10-11, 1970, pp. 79-97.
- ELLIS, Stephen. "Writing histories of contemporary Africa". In *Journal of African History*, nº 43, pp. 1-26, 2002.
- ESTATUTO DOS INDÍGENAS PORTUGUESES DAS PROVÍNCIAS DA GUINÉ, ANGOLA E MOÇAMBIQUE. Decreto-Lei nº 39666, 20 de maio de 1954, e Portaria nº 15612, de 21 de novembro de 1955. Ministério do Ultramar, Imprensa Nacional de Angola, 1955.
- FAGE, John D. *História da África*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- _____. "Slavery and the Slave Trade in the Context of West African History. In *The Journal of African History*, vol. 10, nº 3, 1969, pp. 393-404.
- _____. "A evolução da historiografia africana". In KI-ZERBO, Joseph (org.). *História Geral da África: metodologia e Pré-História da África. vol. I*. São Paulo: Ática; Paris: Unesco, pp. 43-59, 1982.
- FAGE, John D. e OLIVER, Roland. *Breve História da África*. Lisboa: Sá da Costa, 1980.
- FALCON, Francisco. "Historiografia portuguesa contemporânea: um ensaio histórico-interpretativo". In *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, nº 1, pp. 79-99, 1988.
- FALOLA, Toyin e JENNINGS, Christian. *Sources and Methods in African History: Spoken, written, unearthed*. New York: The University of Rochester Press, 2004.
- FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- _____. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1983.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. *Ideologia do livro didático*. São Paulo: Cortez, 1984.
- FARIAS, Paulo F. de Moraes. "Afrocentrismo: entre uma contra-narrativa Histórica universalista e o Relativismo Cultural". In *Revista Afro-Ásia*, nº 29-30, 2003, pp. 317-343.
- FÉLIX, Noémia e Roldão, Maria do Céu. *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação; Departamento da Educação Básica, 1998.
- FERNANDES, Valentim. *Códice Valentim Fernandes*. Lisboa: Academia Portuguesa da História, 1997.
- FERREIRA, Maria Francisca e MARCELINO, Zanene Emmanuel. "Políticas Educacionais: Colonização e Independência (Caso de Angola)". In NÓVOA, António, et al. *Por uma História da Educação Colonial*. Lisboa: Educa: SPCE, 1996, pp. 275-286.

- FERRO, Marc. *A manipulação da História no Ensino e nos meios de Comunicação*. Paris: Payot, 1981.
- _____. *Falsificações da História*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1981.
- FERRO, Marc (org.). *O livro negro do colonialismo*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- FERRONHA, António Luís. *As civilizações Africanas*. Lisboa: Grupo de Trabalho do Ministério da Educação para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 1996.
- FILHO, João Lopes. "Construção da História de Cabo Verde". In *Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África*. Lisboa: Linopazas, 1995, pp. 529-535.
- FLAUSINO, Márcia Coelho. "A voz rouca das manchetes: como *Veja* mostrou os Sem-Terra em suas capas". In COSTA, Cléria Botelho da; MACHADO, Maria Salete Kern (orgs.). *Imaginário e História*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Marco Zero, 1999, pp. 37-48.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. São Paulo: Papirus, 1995.
- _____. *Didática e Prática de Ensino de História*. São Paulo: Papirus, 2003.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima. *História e Ensino da História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 (a).
- FREUDENTHAL, Aida Faria. "História da África no Ensino Secundário, passado e futuro". In *PRIMEIRO ENCONTRO SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA*, realizado em Lisboa, 30-31 de Outubro de 1989: comunicações. Lisboa: FCG/Serviço de documentação, 1992, pp. 173-179.
- _____. "A Voz de Angola em tempo de Ultimato". In *Revista Estudos Afro-Asiáticos*, ano 23, nº1, 2001, pp. 135-169.
- FREUND, Bill. "Africanist History and the History of Africa". In Bill Freund, *The Making of Contemporary Africa: The development of African Society since 1800*. Bloomington: Indiana University Press, 1984.
- FROBENIUS, Leo. *Mythologie de l'Atlantide*. Paris: Payot, 1949.
- FURTADO, Cláudio. "Democracia em África: possibilidades e limites". In *África*, Revista do Centro de Estudos Africanos da USP, nº 20-21, pp. 199-217, 1997-1998.
- GALLO, Donato. *O saber português: Antropologia e Colonialismo*. Lisboa: ER-Heptágono, 1988.
- GIASE (GABINETE DE INFORMAÇÃO E AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO). *Ano Escolar 2004/2005. Estatísticas Preliminares*. Lisboa: Ministério da Educação, 2004.
- GIASE (GABINETE DE INFORMAÇÃO E AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO). *Alunos Matriculados por Grupo Cultural/Nacionalidade (00/01 - 03/04)*. Lisboa: Ministério da Educação, 2006.
- GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro: UCAM, editora 34, 2001.
- GINZBURG, Carlo. *O Queijo e os Vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- _____. *Olhos de Madeira: nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- GOLDENBERG, David. *The Curse of Ham: race and slavery in early Judaism, Christianity, and islam*. Princeton: Princeton University Press, 2003.
- GOMES, Rui. "Percurso da Educação Colonial no Estado Novo (1950-1964)". In NÓVOA, António, et al. *Por uma História da Educação Colonial*. Lisboa: Educa: SPCE, 1996, pp. 153-163.
- GONÇALVES, António Custódio. "A investigação e a formação pós-graduada em estudos africanos em Portugal: o caso da Universidade do Porto." In *Africana Studia*, nº 1, 1999, pp. 235-249.
- GONTIJO, Rebeca. "Identidade Nacional e Ensino de História: a diversidade como "patrimônio sociocultural". In ABREU, Martha e SOIHET, Rachel. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; FAPERJ, 2003, pp. 55-79.

- GREENBERG, Joseph H. "Classificação das línguas da África". KI-ZERBO, Joseph. *História Geral da África: metodologia e pré-História da África, vol. I*. São Paulo: Ática; Paris: Unesco, 1982, pp. 307-323.
- GRINKER, Roy Richard e STEINER, Christopher B. *Perspectives on Africa: a reader in culture, history e representation*. Oxford: Blackwell Publishing, 1997.
- GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, 5ª A 8ª SÉRIES. Ministério da Educação, Programa Nacional do Livro Didático, 1999.
- _____. Ministério da Educação, Programa Nacional do Livro Didático, 2002.
- _____. Ministério da Educação, Programa Nacional do Livro Didático, 2005.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo e Huntley, Lynn. *Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- _____. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. *Os filhos da África em Portugal: Antropologia, multiculturalidade e educação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2004.
- HALL, Stuart. "Old and New Identities, Old and New Ethnicities". In BACK, Les e SOLOMOS, John (orgs.). *Theories of Race and Racism*. London: Routledge, 2000, pp. 144-153.
- HAMA, M. Boubou e KI-ZERBO, Joseph. "Tempo mítico e Tempo Histórico na África". In *Correio da Unesco*, s.d., pp. 12-16.
- HEGEL, Friedrich. *Filosofia da História*. Brasília: Editora da UnB, 1995.
- HENRIQUES, Isabel Castro e MEDINA, João e HENRIQUES (org.). *A rota dos escravos: Angola e a rede do comércio negreiro (sécs. XV-XIX)*. Lisboa: Vulgata, 2002.
- HENRIQUES, Isabel Castro. *Percursos da Modernidade em Angola: dinâmicas comerciais e transformações sociais no século XIX*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical; Instituto de Cooperação Portuguesa, 1997.
- _____. "A Escravatura: Concepções, práticas. Funções". In HENRIQUES, Isabel Castro e MEDINA, João (org.). *A rota dos escravos: Angola e a rede do comércio negreiro (sécs. XV-XIX)*. Lisboa: Vulgata, 2002, pp. 83-123.
- _____. *O Pássaro do Mel: Estudos de História Africana*. Lisboa: Colibri, 2003.
- _____. "Território e Identidade: o desmantelamento da terra africana e a construção da Angola Colonial (1872-1926)". Lisboa: FLUL, 2003 (a). mmeo
- _____. *Os pilares da diferença: relações Portugal-África, séculos XV-XIX*. Lisboa: Caleidoscópio, 2004.
- HENRIQUES, Raquel Pereira. "A revolução no Ensino da História: confrontos entre o período anterior e posterior a Abril de 1974". In PROENÇA, Maria Cândida (org.). *Um século de Ensino da História*. Lisboa: Colibri, 2001, pp. 93-132.
- HERNANDEZ, Leila Leite. "Os movimentos de resistência na África". In *Revista de História, USP*, nº 141, 1999, pp. 141-149.
- _____. *Os filhos da terra do sol. A formação do Estado-nação em Cabo Verde*. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2002.
- _____. *A África na sala de aula*. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- HERÓDOTO. *História*. Brasília: Editora da UnB, 1988.
- HOBBSAWM, Eric e RANGER, Terence. *A Invenção das Tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- HOFISSO, Narciso e Siteo, Lucas. "Moçambique: desenvolvimento curricular e a contribuição do ensino da história - perspectivas". In *Programa e Resumos do V Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Maputo, 1998.

- HOFISSO, Narciso. "A problemática da utilidade dos manuais de História no Ensino primário em Moçambique". In *Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África*. Lisboa: Linopazas, 1995, pp. 555-563.
- HORTA, José da Silva. *A representação do africano na literatura de viagens, do Senegal a Serra Leoa (1453-1508)*. In *Mare Liberum*, nº 2, pp. 209-339, 1991.
- _____. "Entre história europeia e história africana, um objecto de charneira: as representações". In *Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África*. Lisboa: Linopazas, 1995, pp. 189-199.
- HORTON, Robin. "African traditional thought and western science". In Roy Richard Grinker e Christopher B. Steiner (orgs). *Perspectives on Africa: a reader in culture, history, and representation*. Oxford: Blackwell Publishers, 1997.
- IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. "Cotidiano e Cotidianeidade: novos paradigmas no ensino de história." In *História & Utopias*. São Paulo: ANPUH, 1996.
- KAJIBANGA, Victor. "Ensino Superior e Dimensão Cultural de Desenvolvimento: reflexões sobre o papel do Ensino Superior em Angola". In *Revista Africana Studia*, Lisboa, nº 3, 2000.
- KAPPLER, Claude. *Monstros, demônios e encantamentos no fim da Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- KARASCH, Mary C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- KARNAL, Leandro (org). *História em Sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.
- KHAN, Sheila. "'Somos uma raça com duas pátrias'. Imigrantes Afro-Moçambicanos: narrativas de vida e identidade, e percepções de um Portugal Pós-Colonial." In *Actas eletrônicas do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro*, 2004, pp. 1-25. (In <http://www.ces.uc.pt/lab2004>).
- KIPLING, Rudyard. "The White man's burden". In *McClure's Magazine*, 12, 1899. (In www.hist.umn.edu/~phelp008/Burden.doc).
- KI-ZERBO, Joseph. *História da África Negra*. Lisboa: Europa América, s.d.
- _____. (org.). *História Geral da África: metodologia e pré-História da África, vol. I*. São Paulo: Ática; Paris: Unesco, 1982.
- _____. "As tarefas da história na África". In *História da África Negra*. Lisboa: Europa América, s.d., pp. 9-43.
- KRUS, Luís. "Os Manuais Escolares e o Ensino da Idade Média". In PROENÇA, Maria Cândida (org.). *Um século de Ensino da História*. Lisboa: Colibri, 2001, pp. 163-168.
- L'AFRICAIN, Jean-León. *Description de L'Afrique*. Paris: Libraire D'Amérique et d'orient, 1956.
- LAGES, Mário F., et al. *Os imigrantes e a população portuguesa imagens recíprocas*. Lisboa: Alto Comissariado para Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), 2006.
- LE GOFF, Jacques (org.). *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.
- LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (LBSE), lei nº 46/86, de 14 de outubro de 1986.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB), lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- LEI nº 10639, de 9 de janeiro de 2003.
- LEITE, Joana Pereira. "A emergência improvável de empresários nacionais nos países da África Subsaariana". *Brief Papers*, nº 2, 1996, Lisboa, CEsA.
- LENSKIJ, Tatiana e Helfer, Nadir Emma. *A Memória e o ensino de História*. Santa Cruz do Sul: ANPUH, 2000.

- LÉONARD, Yves. "O Império Colonial Salazarista". In BETHENCOURT, Francisco e CHAUDHURI, Kirti (orgs.). *História da Expansão Portuguesa, vol. V*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1999, pp. 10-30.
- _____. "O Ultramar Português". In BETHENCOURT, Francisco e CHAUDHURI, Kirti (orgs.). *História da Expansão Portuguesa, vol. V*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1999 a, pp. 31-50.
- LIMA, Mônica. *Fazendo soar os tambores: o ensino de História da África e dos Africanos no Brasil*. Comunicação apresentada na II Jornada África-Brasil. Brasília, 2003. mmeo.
- _____. "A África na Sala de Aula". In *Nossa Historia*, ano 1, nº 4, fevereiro de 2004, pp. 84-86.
- LOBO, Jerônimo. *Itinerário e Outros Escritos Inéditos*. Porto: Civilização, 1971.
- LOPES, Carlos. "A Pirâmide Invertida - historiografia africana feita por africanos". In *Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África*. Lisboa: Linopazas, 1995, pp. 21-29.
- _____. "Enough is Enough! For an alternative diagnosis of the African crisis". In *África, Revista do Centro de Estudos Africanos da USP*, 18-19, 1, pp. 69-101, 1995-1996.
- LOPES, Alice Casimiro. "Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização". In *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, nº 80, setembro de 2002, pp. 386-400.
- LOPEZ, Duarte e PIGAFETTA, Filippo. *Relação do Reino do Congo e das terras circunvizinhas (1591)*. Lisboa: AGU, 1951.
- LOVEJOY, Paul e HOGENDORN, J.S. "Revolutionary Mahdism and Resistance to Colonial Rule in the Sokoto Caliphate, 1905-6". In *The Journal of African History*, vol. 31, nº 2, pp. 217-244, 1990.
- LOVEJOY, Paul E. *A escravidão na África: uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- _____. "The impact of the Atlantic Slave Trade on Africa: a Review of the Literature". In *The Journal of African History*, vol. 30, nº 3, 1989, pp. 365-394.
- _____. "The Volume of Atlantic Slave Trade: a Synthesis". In *The Journal of African History*, vol. 23, nº 4, 1982, pp. 473-501.
- M' BOKOLO, Elikia. *África Negra História e Civilizações. Até ao Século XVIII*. Lisboa: Vulgata, 2003.
- MACEDO, José Rivair. "História e livro didático: o ponto de vista do autor". In GUAZZELLO, Cezar Augusto Barcellos, et al (orgs.). *Questões de Teoria e Metodologia da História*. Porto Alegre: EDUFRG, 2000, pp. 289-301.
- MACHADO, Fernando Luís, MATIAS, Ana Raquel e LEAL, Sofia. "Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos". In *Análise Social*, vol. XI (176), 2005, pp. 695-714.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. "Um apontamento para a História do Manual Escolar: entre a produção e a representação". In CASTRO, Rui Vieira de, et al. *Manuais escolares: estatuto, funções, História*. Actas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares. Porto: Universidade do Minho, 1999, pp. 279-301.
- MANNING, Patrick. "Escravidão e mudança Social na África". In *Novos Estudos*, CEBRAP, nº 21, julho, pp. 8-29, 1988.
- MARGARIDO, Alfredo. "Tarzan: Paradigma da branquização da África". In HENRIQUES, Isabel Castro (org.). *Novas Relações com África: que perspectivas? Actas do III Congresso de Estudos Africanos do Mundo Ibérico*. Lisboa: Vulgata, 2003, pp.105-121 .
- _____. *La Vision de l' Autre*. Paris: Fondation Calouste Gulbenkian, 1984.
- MARTINS, Manuel Gonçalves. "Migrações internacionais e aumento do racismo e da xenofobia na União Européia". In *Africana*, nº 16, março, 1996, pp. 75-90.

- _____. "Imigrações, racismo e xenofobia em Portugal (1974-2002)". In *Africana*, nº 25, 2002, pp. 71-90.
- MARTINS, Oliveira. *O Brasil e as Colónias Portuguesas*. Lisboa: Guimarães, 1978.
- MATOS, Sérgio Campos. *História, mitologia, imaginário nacional: a história no curso dos liceus: 1895-1939*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- MATTOS, Hebe Maria. "O Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil". In Martha Abreu e Rachel Soihet. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; FAPERJ, pp. 127-136, 2003.
- MATTOSO, José. "A História Hoje: Que História Ensinar?". In PROENÇA, Maria Cândida (org.). *Um século de Ensino da História*. Lisboa: Colibri, 2001, pp. 223-236.
- MATVEIEV, Victor. "O desenvolvimento da civilização swahili". In NIANE, D. T. (org). *História Geral da África, vol. IV: África entre os séculos XII e XVI*. São Paulo: Ática; Unesco, 1988, pp. 467-492.
- MAZRUI, Ali. "The Re-Invention of Africa: Edward Said, V. Y. Mudimbe, and Beyond. In *Research in african literatures*, Vol. 36, nº. 3, 2005, pp. 68-82.
- MBEMBE, Achille. "As formas africanas de auto-inscrição". In *Revista Estudos Afro-Asiáticos*, ano 23, nº 1, 2001, pp. 171-209.
- MBITI, John S. *Introduction to African Religion*. London: Heinemann, 1977.
- MELLO, Márcia C. P. Bandeira de, e WANDERLEY, Sônia. "A representação social do português colonizador". In *Actas do Congresso Luso-Brasileiro Portugal-Brasil, Memórias e Imagens*". Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999, pp. 707-725.
- MENDES, José Amado. "Identidade Nacional e ideologia através dos manuais de história". In CASTRO, Rui Vieira de, et al. *Manuais escolares: estatuto, funções, História*. Actas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares. Porto: Universidade do Minho, 1999, pp. 343-366.
- MENDES, Clarisse. "Ensino da História e Democracia". In PROENÇA, Maria Cândida (org.). *Um século de Ensino da História*. Lisboa: Colibri, 2001, pp. 145-150.
- MILLER, Joseph. "The politics of Decolonization in Portuguese Africa". In *African Affairs*, vol. 74, nº 295, abril 1975, pp. 135-147).
- _____. "Mortality in the Atlantic Slave Trade: Statistical Evidence on Causality". In *Journal of Interdisciplinary History*, vol. 11, nº 3, 1981, pp. 385-423.
- _____. *Poder Político e Parentesco. Antigos estados mbundu em Angola*. Luanda: Arquivo Histórico, 1995.
- _____. "Tradição Oral e História: uma agenda para Angola". In *Actas do II Seminário Internacional Sobre A História de Angola*. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses, 2000.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programas do ensino primário, preparatório e secundário*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1979.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programas de História 10º, 11º e 12º anos*. Ministério da Educação: Departamento de Ensino Secundário, 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de História. Ensino Básico, 3º Ciclo (Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, vol. II). Ensino Básico*. Ministério da Educação, Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, 1999.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: ME, 2001.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Censo Escolar 2006*. Brasília: MEC, 2007.
- MIRANDA, Sonia Regina e LUCA, Tânia Regina de. "O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNL D". In *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 24, nº 48, pp. 123-144, 2004.
- MOKHTAR, G. (org.) *História Geral da África, vol. II: A África Antiga*. São Paulo: Ática; Unesco, 1983.
- MOURÃO, Fernando Augusto Albuquerque. "África: fatores internos e externos da crise". In *Revista da USP*, São Paulo, v. 18, p. 60-69, 1993.
- _____. "As Múltiplas faces da identidade africana". In *África*, Revista do Centro de Estudos Africanos da USP, nº 18-19 (1), 1995-1996, pp. 5-21.
- MUDIMBE, Valentin. *The invention of Africa*. Bloomington; Indianapolis: Indiana University Press, 1988.
- _____. *The idea of Africa*. Bloomington; Indianapolis: Indiana University Press, 1994.
- MUNAKATA, Kazumi. "Indagações sobre a História Ensinada". In GUAZZELLO, Cezar Augusto Barcellos, et al. (orgs). *Questões de Teoria e Metodologia da História*. Porto Alegre: EDUEFRG, 2000, pp. 303-313.
- _____. "História que os Livros Didáticos contam, depois que acabou a Ditadura no Brasil". In Marcos Cezar Freitas (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo, Contexto, pp. 271-298, 2001.
- MUNANGA, Kabengele (org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP, Estação Ciência, 1996.
- _____. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- _____. "África: trinta anos de processo de independência". In *Revista da USP*, nº 18, fev-ago 1993, pp. 102-111.
- _____. "Identidade étnica, poder e direitos humanos". In *Thot*, nº 80, 2004, pp. 19-30.
- NADAI, Elza. "A Escola Pública Contemporânea: Os Currículos Oficiais de História e o Ensino Temático". In *Sociedade e Trabalho na História*. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH, v.6, nº11, pp. 99-116, set. 1985/fev. 1986.
- _____. "O Ensino de História e a Pedagogia do Cidadão". In PINSKY, Jaime (org.). *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo: Contexto, 1992, pp. 23-30.
- _____. "O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas". *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH, v. 13, nº 25/26, pp. 143-162, 1992.
- NETO, Maria da Conceição. "Professores e História de África: as intenções e a realidade". In *Actas do Colóquio Construção e ensino da história da África*. Lisboa: Linopazas, 1995, pp. 537-553.
- NEWITT, Malyn. *História de Moçambique*. Lisboa: Europa-América, 1997.
- NIANE, D. T. (org.). *História Geral da África, vol. IV: África entre os séculos XII e XVI*. São Paulo: Ática; Unesco, 1988.
- NIKITIUK, Sônia (org.) *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1996.
- NORA, Pierre. "O regresso do acontecimento". In *Fazer História*. Lisboa: Bertrand, 1977.
- NORONHA, Isabel. "A corografia medieval e a cartografia renascentista: testemunhos iconográficos de duas visões de mundo". In *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, nov. 1999/fev. 2000, vol.6, nº.3, p.681-687, 2000.

- NÓVOA, António, et al. *Por uma História da Educação Colonial*. Lisboa: Educa: SPCE, 1996.
- OLIVA, Anderson R. "A História da África nos Bancos Escolares: representações e imprecisões na literatura didática". In *Revista Estudos Afro-Asiáticos*, ano 25, nº 3, set./dez. 2003, pp. 421-462.
- _____. "Sobre a cor da noite: teorias raciais e visões sobre o negro em meio aos debates científicos da passagem do século XIX para o XX". In *Revista Múltipla*, Brasília, 8 (14), 2003, pp. 87-123 (a).
- _____. "A África, o imaginário Ocidental e os livros didáticos". In PANTOJA, Selma e ROCHA, Maria José (orgs.). *Rompendo Silêncios: História da África nos currículos da educação Básica*. Brasília: DP Comunicações, 2004.
- _____. "A História da África em perspectiva: caminhos e descaminhos da historiografia africana e africanista". In *Revista Múltipla*, Brasília, 10 (16), pp. 9-40, 2004 (a).
- _____. "A História Africana nas Escolas: entre abordagens e perspectivas". In SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). *Educação Africanidades Brasil*. Brasília: MEC- SECAD/UnB-CEAD, 2005, pp. 87-107.
- _____. "O ensino da História africana. A presença da África nos manuais escolares brasileiros e portugueses". In PANTOJA, Selma (org). *Identidades, Memórias e História em Terras Africanas*. Brasília: EDUNB; Luanda: Nzila, 2006.
- _____. "África fora do tempo". In *Revista de História da Biblioteca Nacional*, ano 1, nº 9, abril de 2006 (a), pp. 82-85.
- OLIVEIRA, Catarina e FIDALGO, Andréia. "Educação Multicultural: uma discussão discriminada". In *África Debate: Revista Internacional Inter-Universitária de Estudos Africanos*, nº 2, 2000/2001, Associação Acadêmica África Debate, ISCTE, pp. 131-136.
- OLIVEIRA, Maria Isabel Gomes Barca (org.). "Perspectivas em educação histórica: cognição histórica: património, o que preservar?" In *Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Braga, 2001.
- OLIVEIRA, Waldir Freitas. "Leopold Sedar Senghor e a Negritude". In *Revista Afro-Ásia*, nº 25-26, 2001, pp. 409-419.
- OLIVER, Roland. *A Experiência Africana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.
- PANTOJA, Selma. *Nzinga Mbandi: mulher, guerra e escravidão*. Brasília: Thesaurus, 2000.
- _____. (org.). *Entre Áfricas e Brasis*. Brasília: Paralelo 15, 2001.
- _____. (org.). *Identidades, Memórias e História em Terras Africanas*. Brasília: EDUNB; Luanda: Nzila, 2006.
- PANTOJA, Selma e SARAIVA, Flavio (orgs.). *Angola e Brasil nas Rotas do Atlântico Sul*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1999.
- PANTOJA, Selma e ROCHA, Maria José (orgs.). *Rompendo Silêncios: História da África nos currículos da educação básica*. Brasília: DP Comunicações, 2004.
- PATLAGEAN, Evelyne. "A história do imaginário". In LE GOFF, Jacques (org.). *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1998, pp. 292-318.
- PAULO, João Carlos. "Da educação colonial portuguesa a ensino no Ultramar". In BETHENCOURT, Francisco e CHAUDHURI, Kirti (orgs.). *História da Expansão Portuguesa: Último Império e recentramento (1930-1998)*, vol. 5. Lisboa: Temas e Debates, 2000, pp. 304-333.
- PENNA, Pio. "Conflito e busca pela estabilidade no continente africano na década de 1990." In PANTOJA, Selma. (org.). *Entre Áfricas e Brasis*. Brasília: Paralelo 15, 2001, pp. 99-118.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. "Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário". In *Revista Brasileira de História*, vol. 15, nº 29, pp. 9-27, 1995.

- PIMENTAL, Maria do Rosário. "O tráfico negreiro na construção e ensino da História da África". In *Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África*. Lisboa: Linopazas, 1995, pp. 137-144.
- PINTASSILGO, Joaquim. "A República e o ensino da História: inovações e permanências". In PROENÇA, Maria Cândida (org.). *Um século de Ensino da História*. Lisboa: Colibri, 2001, pp. 53-74.
- PINTO, António Costa. "Portugal e a resistência à Descolonização". In BETHENCOURT, Francisco e CHAUDHURI, Kirti (orgs.). *História da Expansão Portuguesa, vol. V*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1999, pp. 51-64.
- PIRES, Rui Pena. "A Imigração". In BETHENCOURT, Francisco e CHAUDHURI, Kirti (org.). *História da Expansão Portuguesa: Último Império e Recentramento, vol. 5*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1999, pp. 197-211.
- POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.
- PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- PRIMEIRO DEBATE INTER-UNIVERSITÁRIO SOBRE OS CURSOS DE ESTUDOS AFRICANOS EM PORTUGAL. In *África Debate: Revista Internacional Inter-Universitária de Estudos Africanos, nº 2, 2000/2001*, Associação Acadêmica África Debate, ISCTE.
- PROENÇA, Maria Cândida. *Ensinar/aprender história: questões de didática aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- _____. (org.). *Um século de Ensino da História*. Lisboa: Colibri, 2001.
- _____. "Da crise final da Monarquia ao alvorecer da República". In PROENÇA, Maria Cândida (org.). *Um século de Ensino da História*. Lisboa: Colibri, 2001 a, pp. 41-52.
- PRUNIER, Gérard. *The Rwanda Crisis: History of a Genocide*. Londres: Hurst and Co., 1995.
- _____. "Investigação sobre o massacre de Dafur". In *Revista Le Monde Diplomatique*, março de 2007.
- QUAMMEN, David. "Pegada Humana". In *National Geographic, Portugal, nº 54, setembro, 2005*, pp. 2-40.
- RAMOS, Manuel João. "O Destino Etíope do Preste João: A Etiópia nas representações Cosmográficas Europeias". In CRISTÓVÃO (org.). *Condicionantes Culturais da Literatura de Viagens: Estudos e Bibliografias*. Lisboa: Cosmos; Centro de Estudos de Literaturas de Expressão Portuguesa da Universidade de Letras, 1998, pp. 235-259.
- RANGER, Terence. "Iniciativas e resistências africanas em face da partilha e da conquista". BOAHEN, A. Adu. (org.). *História Geral da África VII: A África sob dominação colonial, 1880-1935*. São Paulo: Ática; Unesco, 1991, pp. 59-86.
- RAY, Benjamin C. *African Religions: symbol, ritual, and community*. New Jersey: Prentice-Hall, 2000.
- REGULAMENTO E PROGRAMAS DO ENSINO PRIMÁRIO E LEGISLAÇÃO SUBSIDIÁRIA. Lourenço Marques: Imprensa Nacional de Moçambique, 1955.
- RIBEIRO, Ronilda. "Ação educacional na construção do novo imaginário infantil sobre a África". In MUNANGA, Kabengele (org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP; Estação Ciência, 1996, pp. 167-176.
- RIESZ, János. "Negritude, Francofonia e cultura africana: Léopold Sedar Senghor como paradigma". In *Africana Studia, nº 4, 2001*, pp. 149-162.
- ROCHA-TRINDADE, Maria Trindade. "A realidade da imigração em Portugal". In *Actas do I Congresso sobre Imigração*. Lisboa: ACIME, 2003, pp. 171-198.

- RODRIGUES, Eugénia, NASCIMENTO, Augusto e MATOS, A. Teodoro. "Os novos programas e Manuais de História da República de São Tomé e Príncipe: uma experiência em curso". In *Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África*. Lisboa: Linopazas, 1995, pp. 611-616.
- RODRIGUES, José Honório. *Brasil e África: outro horizonte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.
- RODRIGUES, Nina. *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.
- _____. *Os Africanos no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.
- ROMERO, Silvio. *História da Literatura Brasileira, 1º vol.* Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1949.
- ROSABAL, Maritza. "História e algo mais". In *Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África*. Lisboa: Linopazas, 1995, pp. 565-581.
- ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley e SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. "Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura". In *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, nº 1, pp. 125-146, jan/jun 2003.
- SALOPEK, Paul. "Quem manda nas Florestas?" In *National Geographic*, Portugal, nº 54, setembro, 2005, pp. 78-99.
- SANTANA, Ivo de. "Relações econômicas Brasil-África: A Câmara de Comércio Afro-Brasileira e a Intermediação de Negócios no Mercado Africano". In *Revista Estudos Afro-Asiáticos*, ano 25, nº 3, set./dez. 2003, pp. 517-555.
- SANTOS, Gislene Aparecida dos. "Selvagens, Exóticos, Demoníacos: Idéias e Imagens de uma gente de cor preta." In *Estudos Afro-Asiáticos*, ano 24, nº 2, 2002, pp.275-289.
- SANTOS, Sales Augusto. "A lei nº 10.639 como fruto da luta anti-racista do movimento negro". In SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília, MEC; Secad, pp. 21-37, 2005.
- SARAIVA, José Flávio Sombra. "África, Brasil e Portugal: Vinculação Histórica e Construções Discursivas." In *Colóquio Construção e Ensino da História de África*. Lisboa: Linopazas, 1995, pp. 125-136.
- _____. *O Lugar da África*. Brasília: EdUnB, 1996.
- _____. "Olhares Transatlânticos: África e Brasil no mundo contemporâneo". In *Humanidades*, nº 47, novembro de 1999.
- _____. "Política exterior do Governo Lula: o desafio africano". In *Revista Brasileira de Política Internacional*, 45 (2), 2002, pp. 5-25.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- _____. "Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade". In SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). *História da vida Privada no Brasil, vol. IV*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000 (b), pp. 173- 244.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília, MEC; Secad, 2005.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC /SEF, 1998.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998 (a).
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais.Pluralidade Cultural*. Brasília: MEC/SEF, 1998 (b).

- SILVA, Ana Célia da. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: CEAO, CED, 1995.
- _____. "A desconstrução da discriminação no livro didático". In MUNANGA, K. (org.) *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- _____. *As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes*. Tese (Doutorado). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2001 a.
- SILVA, Elisete Marques da. "Educação e inserção no sistema-mundo: o caso de Cabo Verde". In *Revista Internacional de Estudos Africanos*. Lisboa, nº 14-15, pp. 219-240, 1991.
- SILVA, Joselina. "A União dos Homens de Cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50". In *Revista Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 25, nº 2, 2003, pp. 215-235.
- SILVA, Lino Moreira da. "Manuais escolares e frequência de Bibliotecas". In CASTRO, Rui Vieira de, et al (org.). *Manuais escolares: estatuto, funções, História*. Actas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares. Porto: Universidade do Minho, 1999, pp. 475-483.
- SILVA, Martiniano J. *Racismo à brasileira: raízes históricas*. Brasília: Thesaurus, 1987.
- SILVA, Petronilha Beatriz. "Africanidades brasileiras". In *Revista do Professor*, Porto Alegre, 19 (73), jan./mar. 2003, pp. 26-30.
- SILVEIRA, Renato. *O Candomblé da Barroquinha: processo de constituição do primeiro terreiro baiano de Keto*. Salvador: Maianga, 2006.
- SOUTHALL, Aidan W. "The Illusion of tribe". In GRINKER, Roy Richard e STEINER, Christopher B. *Perspectives on Africa: a reader in culture, history e representation*. Oxford: Blackwell Publishing, 1997.
- SOUZA, Jessé (org.). *Multiculturalismo e Racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997.
- STATTER, Guilherme da Fonseca. "As Fronteiras em África: contributo para uma reflexão crítica". Lisboa: CEsa/Papers 1996.
- STENOUE, Katérina. *Images de L'Autre: La différence du mythé au préjugé*. Paris: SEUIL; Editions Unesco, 1998.
- TAMARAT, Tadesse. "O Chifre da África: os Salomônidas na Etiópia e os Estados do Chifre da África". In NIANE, D. T. (org). *História Geral da África, vol. IV: África entre os séculos XII e XVI*. São Paulo: Ática; Unesco, 1988, pp. 437-466.
- TAYLOR, Charles e APPIAH, K. *Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- THORNTON, John. *A África e os africanos na formação do Mundo Atlântico, 1400-1800*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- _____. "Demography and History in the Kingdom of Kongo, 1550-1750". In *The Journal of African History*, vol. 18, nº 4, 1977, pp. 507-530.
- TINHORÃO, José Ramos. *Os Negros em Portugal: uma presença silenciosa*. Lisboa: Caminho, 1988.
- TORGAL, Luís Reis. *História e Ideologia*. Coimbra: Minerva, 1989.
- _____. "A História contada às crianças". In *Primeiro Encontro sobre o Ensino de História - comunicações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1992, pp. 35-45.
- _____. "Nós e os outros: Portugal e a Guiné-Bissau no ensino e na memória histórica". In NÓVOA, António, et al. *Por uma História da Educação Colonial*. Lisboa: Educa: SPCE, 1996, pp. 363-378.
- _____. "Ensino da História e Ideologia". In PROENÇA, Maria Cândida (org.). *Um século de Ensino da História*. Lisboa: Colibri, 2001, pp. 23-40.

- TRAJANO FILHO, Wilson. "Uma experiência singular de criouliização". In *Série Antropologia*, nº 343, 2003.
- _____. "A constituição de um olhar fragilizado: notas sobre o colonialismo português em África". In CARVALHO, Clara e CABRAL, João de Pina (orgs.). *A Persistência da História: Passado e contemporaneidade em África*. Lisboa: ICS, 2004, pp. 21-58.
- _____. "História da África - Pra quê?" In PANTOJA, Selma e ROCHA, Maria José (orgs.). *Rompendo Silêncios: História da África nos currículos da educação básica*. Brasília: DP Comunicações, 2004 (a), pp. 24-27.
- _____. "A sociabilidade da Diáspora: o retorno". In *Série Antropologia*, nº 380, 2005.
- UZOIGWE, Godfrey N. "Partilha europeia e conquista da África: apanhado geral". In BOAHEN, A. Adu. (org). *História Geral da África VII: A África sob dominação colonial, 1880-1935*. São Paulo: Ática; Unesco, 1991, pp. 43-67.
- VALADARES, Jorge. "A ideologia nos manuais escolares". In CASTRO, Rui Vieira de et al. *Manuais escolares: estatuto, funções, História*. Actas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares. Porto: Universidade do Minho, 1999, pp. 515-526.
- VALVERDE, Paulo. "O Corpo e a busca de lugares da perfeição: escritas missionárias da África Colonial Portuguesa, 1930-60". In *Etnográfica*, Vol. I (1), 1997, pp. 73-96.
- VANSINA, J. "A tradição oral e sua metodologia". In KI-ZERBO, Joseph (org.). *História Geral da África, vol. I*. São Paulo: Ática; Paris: Unesco, 1982.
- VELLOSO, Mônica Pimenta. "As tias baianas tomam conta do pedaço: espaço e identidade cultural no Rio de Janeiro". In *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 3, n. 6, 1990, pp. 207-228.
- VICENTE, Felix Cravid. "Novas perspectivas para o Ensino de História em São Tomé e Príncipe". In *Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África*. Lisboa: Linopazas, 1995, pp. 589-609.
- VIDIGAL, Luís. "Entre o exótico e o colonizado: Imagens do outro em manuais escolares e livros para crianças no Portugal Imperial (1890-1945)". In NÓVOA, António, et al. *Por uma História da Educação Colonial*. Lisboa: Educa: SPCE, 1996, pp. 379-420.
- VILLALTA, Luiz Carlos. "O livro didático de história no Brasil: perspectivas de abordagem". In *Pós-História*, Revista de Pós-Graduação em História (Unesp), (9): 39-59, Assis, 2001.
- WALKER, Sheila e RASAMIMANANA, Jennifer. "Tarzan in the Classroom: How Educational films mythologize Africa and Miseducate Americans". In *The Journal of Negro Education*, vol. 62, nº 1, 1993, pp. 3-23.
- WASSERMAN, Cláudia. "O livro didático: aspectos teórico-metodológicos relevantes na sua produção". GUZZELLO, Cezar Augusto Barcellos et al. *Questões de Teoria e Metodologia da História*. Porto Alegre: EDUFRG, 2000, pp 249-255.
- WEDDERBURN, Carlos Moore. "Novas bases para o Ensino da História da África no Brasil". In SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília: MEC; Secad, pp. 133-166, 2005.
- WESSELING, Henk. *História de Além-Mar*. In BURKE, Peter (org.). *A Escrita da História*. São Paulo: Unesp, 1992.
- _____. *Dividir para Dominar: a partilha da África 1880-1914*. Rio de Janeiro: EdUFRJ; Revan, 1998.
- WINANT, Howard. "The theoretical status of the concept of race". In BACK, Les e SOLOMOS, John (orgs.). *Theories of Race and Racism*. London: Routledge, 2000, pp. 181-190.
- WOORTMANN, Klaas. "O Selvagem e a História. Os Antigos e os Medievais". In *Série Antropologia*, Brasília, nº 227, 1997.

- _____. "O Selvagem e a História. Heródoto e a questão Outro". In *Revista de Antropologia*, São Paulo, vol. 41, n° 1, 2000, pp. 13-59.
- ZAMBONI, Ernesta. "Representações e Linguagens no Ensino de História". In *Revista Brasileira de História*, 18 (36): 89-101, São Paulo, 1998.
- ZAMPARONI, Valdemir. "A situação atual dos estudos africanos no Brasil". In *Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África*. Lisboa: Linopazas, 1995, pp. 515-527.
- _____. *Entre Narros e Mulungos: Colonialismo e paisagem em Lourenço Marques (1890-1930)*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Tese de Doutorado, 1998.
- _____. "Gênero e Trabalho Doméstico em uma sociedade Colonial". In *Revista Afro-Ásia*, n° 23, 1999, pp. 145-172.
- _____. "A África, os africanos e a identidade brasileira". PANTOJA, Selma e ROCHA, Maria José (orgs.). *Rompendo Silêncios: História da África nos currículos da educação básica*. Brasília: DP Comunicações, 2004, pp. 39-42.
- ZURARA, Gomes Eanes. *Crônica dos feitos notáveis que se passaram na conquista da Guiné por mandado do Infante D. Henrique*. Lisboa: Academia Portuguesa de História, 1981.

2 - MANUAIS ESCOLARES

- ALVES, Eliseu; CUNHA, Eugénia; FERRÃO, Maria Cândida e MAIA, Rui Leandro. *História 8*. Porto: Porto Editora, 2004.
- ALVES, Kátia Corrêa Peixoto e BELISÁRIO, Regina Célia de Moura Gomide. *Nas Trilhas da História*, 2. Belo Horizonte: Dimensão, 2000.
- APOLINÁRIO, Maria Raquel (org.). *História: Ensino Fundamental, 6ª. Projeto Araribá*. São Paulo: Moderna, 2003.
- ARRUDA, José Jobson. *História Integrada*, 3. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. *História Total*, 4. São Paulo: Ática, 1999.
- AZEVEDO, Ana Maria. *Nova História Viva*, 7. Lisboa: Plátano Editora, 1990.
- _____. *Nova História Viva*, 8. Lisboa: Plátano Editora, 1993.
- BARREIRA, Aníbal e MOREIRA, Mendes. *Páginas do Tempo*, 9. Porto: Asa, 2000.
- _____. *Rumos da História*, 8. Lisboa: Asa, 2003.
- _____. *Rumos da História*, 9. Porto: Asa, 2004.
- BONIFAZI, Elio e DELLAMONICA, Umberto. *Descobrimos a História: Idade Antiga e Medieval*, 7ª. São Paulo: Ática, 2002.
- _____. *Descobrimos a História: Idade Moderna e Contemporânea*, 8ª. São Paulo: Ática, 2002 (a).
- BRAICK, Patrícia Ramos e MOTA, Myriam Becho. *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*, 6ª. São Paulo: Moderna, 2000.
- CAMPOS, Flavio de; AGUILAR, Lidia; CLARO, Regina e MIRANDA, Renan Garcia. *O jogo da História: de Corpo na América e de Alma na África*. São Paulo: Moderna, 2002.
- CARDOSO, Fernando; ROTHES, Luís Areal e GONÇALVES, António Marinho. *O Mundo da História*, 8. Porto: Areal Editora, 1991.
- _____. *O Mundo da História*, 9. Porto: Areal Editora, 1995.
- CARMO, Sônia Irene e COUTO, Eliane. *História: Passado e Presente*, 8ª. São Paulo: Atual, 2000.
- COTRIM, Gilberto. *História & Reflexão*, 2. São Paulo: Saraiva, 1996.

- _____. *História Geral, Nova Consciência*, 8ª. São Paulo: Saraiva, 2000.
- _____. *Saber e Fazer História*, 6ª. São Paulo: Saraiva, 2000.
- CRISANTO, Natércia; RODRIGUES, A. Simões e MENDES, J. Amado. *Novo História* 8. Porto: Porto Editora, 1997.
- CRISANTO, Natércia; SIMÕES, Isabel e MENDES, J. Amado. *Novo História*, 8. Porto: Porto Editora, 1999.
- _____. *Novo História*, 9. Porto: Porto Editora, 2001.
- _____. *Olhar a História*, 8. Porto: Porto Editora, 2004.
- DIAS, Jorge Vieira e MARTINHO, Rui. *História*, 8. Lisboa: Constância, 1996.
- DINIZ, Maria Emília; TAVARES, Adérito e CALDEIRA, Arlindo M. *História*, 8. Lisboa: Editorial O Livro, 1992.
- _____. *História*, 8. Lisboa: Editorial O Livro, 1995.
- _____. *História*, 7. Lisboa: O Livro, DL, 1997.
- _____. *História*, 8. Lisboa: O Livro, 1999.
- _____. *História do Século XX*, 9. Lisboa: Texto Editora, 2000.
- _____. *História*, 7. Lisboa: Editorial O Livro, 2002.
- _____. *História*, 9. Lisboa: Editorial O Livro, 2003.
- DREGUER, Ricardo e Toledo, Eliete. *História: cotidiano e mentalidades, contato entre civilizações do século V ao XVI*, 6ª. São Paulo: Atual, 2000.
- DUARTE, Gleuso Damasceno. *Jornada para o Nosso Tempo*, 2. Belo Horizonte: Lê, 1997.
- FERREIRA, José Roberto Martins. *História*, 6ª. São Paulo: FTD, 1997.
- GIOVANNI, Cristina Visconti; JUNQUEIRA, Zilda Almeida e TUONO, Sílvia Guena. *História Compreender para aprender*, 6ª. São Paulo: FTD, 1998.
- GRINÉ, Cristina, GRINÉ, Euclides e RUA, Humberto. *Oficina da História*, 7. Lisboa: Texto Editora, 1997.
- _____. *Oficina da História*, 8. Lisboa: Texto Editora, 2000.
- _____. *Oficina da História*, 9. Lisboa: Texto Editora, 2004.
- JORGE, Ana, CRUZ, Helena e HENRIQUES, Graça. *História: livro do professor*, 9. Carnaxide: Constância, 2000.
- JÚNIOR, Alfredo Boulos. *História: Sociedade e Cidadania*, 6ª. São Paulo: FTD, 2003.
- MACEDO, José Rivair e OLIVEIRA, Mariley W. *Uma história em construção*, vol. 3. São Paulo: Editora do Brasil, 1999.
- _____. *Uma história em construção*, vol. 4. São Paulo: Editora do Brasil, 1999 (a).
- MARANHÃO, Ricardo e ANTUNES, Maria Fernanda. *Trabalho e Civilização: uma história global*, 2. São Paulo: Moderna, 1999.
- _____. *Trabalho e Civilização: uma história global*, 4. São Paulo: Moderna, 1999.
- MARINHO, António; CARDOSO, Fernando e ROTHES, Luís Areal. *História* 8. Porto: Areal, 1999.
- _____. *História* 9. Porto: Areal, 2003.
- MARINO, Denise Mattos e STAMPACCHIO, Léo. *Link do tempo*: 6ª. São Paulo: Moderna, 2002.
- MOCELLIN, Renato. *Para compreender a História*, 6ª. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

- MONTELLATO, Andrea, CABRINI, Conceição e CATELLI, Roberto. *História Temática: Tempos e Culturas, 5ª série*. São Paulo: Scipione, 2000.
- _____. *História Temática: Diversidade Cultural, 6ª série*. São Paulo: Scipione, 2000.
- _____. *História Temática: O Mundo dos Cidadãos, 8ª série*. São Paulo: Scipione, 2000.
- MORAES, José Geraldo Vinci. *Caminhos das Civilizações, 6*. São Paulo: Atual, 1998.
- MOTA, Carlos Guilherme e LOPEZ, Adriana. *História e Civilização: o mundo moderno e contemporâneo*. São Paulo: Ática, 1994.
- MOZER, Sônia e TELLES, Vera. *Descobrimos a História: Brasil Colônia, 5ª série*. São Paulo: Ática, 2002.
- NEVES, Pedro Almiro. *À descoberta da História, 7*. Porto: Porto Editora, 1991.
- NEVES, Pedro Almiro e ALMEIDA, Valdemar Castro. *À descoberta da História, 8*. Porto: Porto Editora, 1991.
- _____. *Ao encontro da História, 8*. Porto: Porto Editora, 1995.
- _____. *Novo ao encontro da História, 8*. Porto: Porto Editora, 1996.
- NEVES, Pedro Almiro, MAIA, Cristina e BAPTISTA, Dalila. *Clube de História, 9*. Porto: Porto Editora, 2000.
- _____. *Clube de História 8*. Porto: Porto Editora, 2001.
- NEVES, Pedro Almiro; MAIA, Cristina; BAPTISTA, Dalila e AMARAL, Cláudia. *Novo Clube de História, 8*. Porto: Porto Editora, 2003.
- OLIVEIRA, Ana Rodrigues; CANTANHEDE, Francisco, e MENDONÇA, Maria Olávia. *História, 8*. Lisboa: Texto Editora, 1999.
- _____. *História, 7*. Cacém: Texto Editora, 2002.
- _____. *História, 9*. Lisboa: Texto Editora, 2002.
- _____. *História, 9*. Lisboa: Texto Editora, 2003.
- OLIVEIRA, Ana Rodrigues; CANTANHEDE, Francisco; CATARINO, Isabel; MENDONÇA, Maria Olávia e TORRÃO, Paula. *História, 8*. Lisboa: Texto Editora, 2003.
- ORDOÑEZ, Marlene e MACHADO, Lizete Mercadante. *História, 8ª*. São Paulo: IBEP, 2002.
- ORDOÑEZ, Marlene. *Caderno do Futuro, 8ª*. São Paulo: IBEP, 2002.
- PANAZZO, Silvia. *Navegando pela História, 6ª*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2002.
- PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. *História e Vida Integrada, 5ª série*. São Paulo: Ática, 2002.
- _____. *História e Vida Integrada, 6ª série*. São Paulo: Ática, 2002 (a).
- _____. *História e Vida Integrada, 7ª série*. São Paulo: Ática, 2002 (b).
- _____. *História e Vida Integrada, 8ª série*. São Paulo: Ática, 2002 (c).
- REBELO, Carlos e LOPES, António. *História, 7*. Lisboa: Didáctica Editora, 2002.
- _____. *Olhar a História, 8*. Lisboa: Didáctica Editora, 2002.
- RIBEIRO, Vanise e ANASTASIA, Carla Junho. *Brasil: Encontros com a História, 6ª*. São Paulo: Editora do Brasil, 2002.
- RODRIGUE, Joelza Éster. *História em Documento: Imagem e Texto, 5ª*. São Paulo: FTD, 2001.
- _____. *História em Documento: Imagem e Texto, 6ª*. São Paulo: FTD, 2001 a.
- _____. *História em Documento: Imagem e Texto, 8ª*. São Paulo: FTD, 2000.
- SCHMIDT, Dora. *Historiar, 6ª*. São Paulo: Scipione, 2004.

- SCHMIDT, Mario. *Nova História Crítica, 5ª série*. São Paulo: Nova Geração, 2002.
- _____. *Nova História Crítica, 6ª série*. São Paulo: Nova Geração, 2002 (a).
- _____. *Nova História Crítica, 7ª série*. São Paulo: Nova Geração, 2002 (b).
- _____. *Nova História Crítica, 8ª série*. São Paulo: Nova Geração, 2002 (c).
- SILVA, Dário Freitas da e RODRIGUES, Eduardo Vitor. *História 9*. Lisboa: Texto Editora, 1997.
- SILVA, Francisco de Assis. *História do Homem, 2*. São Paulo: Moderna, 1998.
- _____. *Do mundo medieval ao período colonial brasileiro, 6ª*. São Paulo: Moderna, 2005.
- VALADARES, Virgínia Maria Trindade; RIBEIRO, Vanise Maria e MARTINS, Sebastião Vieira. *Assim Caminha a Humanidade, 6ª*. São Paulo: Editora do Brasil, 2003.
- VICENTINO, Cláudio. *História Memória Viva, 6ª*. São Paulo: Scipione, 1998.
- _____. *História Moderna e Contemporânea, 8ª*. São Paulo: Scipione, 2004.
- _____. *Viver a História, 6ª*. São Paulo: Scipione, 2004.
- _____. *Projeto Radix, História, 6ª*. São Paulo: Scipione, 2005.
- VILLA, Marco Antonio e FURTADO, Joaci Pereira. *História Geral, 2*. São Paulo: Moderna, 1998.

3 - REVISTAS

Revista Veja

- ALENCASTRO, Luiz Felipe. "O Brasil e os estadistas africanos". In *Veja*, nº 1537, 11 de março de 1998. (www.veja.com.br).
- _____. "As duas vidas de Mandela". In *Veja*, nº 1593, 14 de abril de 1999. (www.veja.com.br).
- _____. "Nossa Dívida com Angola". In *Veja*, nº 1827, 5 de novembro de 2003, p. 63.
- BARBOSA, Bia. "Fogueira das Vaidades". In *Veja*, nº 1693, 28 de março de 2001. (www.veja.com.br).
- BARELLA, José Eduardo. "A guerra do fim do mundo". In *Veja*, nº 1684, 24 de janeiro de 2001. (www.veja.com.br).
- _____. "A tragédia de um continente". In *Veja*, nº 1737, 6 de fevereiro de 2002, pp. 54-6.
- _____. "Os emergentes". In *Veja*, nº 1764, 14 de agosto de 2002, p. 54.
- _____. "O dono da bola". In *Veja*, nº 1784, 8 de janeiro de 2003. (www.veja.com.br).
- _____. "Kadafi é bom companheiro". In *Veja*, nº 1876, 20 de outubro de 2004. (www.veja.com.br).
- BOSCOV, Isabela. "Feitiço Africano". In *Veja*, nº 1633, 26 de janeiro de 2000. (www.veja.com.br).
- BYDLOWSKI, Lizia. "Convulsão Coletiva". In *Veja*, nº 1500, 18 de junho de 1997. (www.veja.com.br).
- _____. "De golpe em golpe". In *Veja*, nº 1518, 22 de outubro de 1997. (www.veja.com.br).
- _____. "Alma de Madrasta". In *Veja*, nº 1524, 3 de dezembro de 1997. (www.veja.com.br).
- _____. "Senzala Africana". In *Veja*, nº 1605, 7 de julho de 1999. (www.veja.com.br).
- CARELLI, Gabriela. "O homem de 6 milhões de anos". In *Veja*, nº 1679, 13 de dezembro de 2000. (www.veja.com.br).

- COSTAS, Ruth. "Caçador de homens". In *Veja*, nº 1924, 28 de setembro de 2005. (www.veja.com.br).
- DIAS, Cristiano. "Um país aos pedaços". In *Veja*, nº 1649, 17 de maio de 2000. (www.veja.com.br).
- _____. "Pedra Assassina". In *Veja*, nº 1651, 31 de maio de 2000. (www.veja.com.br).
- _____. "O continente condenado". In *Veja*, nº 1658, 19 de julho de 2000. (www.veja.com.br).
- _____. "O pior lugar do mundo". In *Veja*, nº 1667, 20 de setembro de 2000. (www.veja.com.br).
- _____. "A cor da pobreza". In *Veja*, nº 1668, 27 de setembro de 2000. (www.veja.com.br).
- DURAN, J. R. "Visita aos Gorilas das Montanhas". In *Veja*, nº 1765, 21 de agosto de 2002. (www.veja.com.br).
- _____. "Entre tribos selvagens". In *Veja*, nº 1927, 19 de outubro de 2005, pp. 90-96.
- GRAIEB, Carlos. "Sem panfletos". In *Veja*, nº 1831, 3 de dezembro de 2003. (www.veja.com.br).
- GRYZINSKI, Vilma. "Nada será como antes". In *Veja*, nº 1338, 4 de maio de 1994, pp. 38-45.
- IACOMINI, Franco. "Pujante e Miserável". In *Veja*, nº 1635, 9 de fevereiro de 2000. (www.veja.com.br).
- LEITE, Paulo Moreira. "A Epopéia do retorno". In *Veja*, nº 1605, 7 de julho de 1999. (www.veja.com.br).
- LORES, Raul Juste. "O calote africano". In *Veja*, nº 1767, 4 de setembro de 2002. (www.veja.com.br).
- MADOV, Natasha e TEICH, Daniel Hessel. "O homem de 7 milhões de anos". In *Veja*, nº 1760, 17 de julho de 2002. (www.veja.com.br).
- MADOV, Natasha. "Flores no Deserto". In *Veja*, nº 1771, 2 de outubro de 2002. (www.veja.com.br).
- MAINARDI, Diogo. "Lula encantou-se com a capital da Namíbia, produto arquitetônico do apartheid". In *Veja*, nº 1829, 19 de novembro de 2003. (www.veja.com.br).
- _____. "Brasil, cúmplice de um crime". In *Veja*, nº 1865, 4 de agosto de 2004. (www.veja.com.br).
- MARTHE, Marcelo. "Filme de Horror". In *Veja*, nº 1918, 17 de agosto de 2005. (www.veja.com.br).
- MASSON, Celso. "Tarzan Radical". In *Veja*, nº 1604, 30 de junho de 1999. (www.veja.com.br).
- MOTOMURA, Marina. "Os grandes predadores". In *Veja*, nº 1902, 27 de abril de 2005. (www.veja.com.br).
- NETTO, Vladimir. "O Ícone Negro". In *Veja*, nº 1557, 29 de julho de 1998. (www.veja.com.br).
- NOGUEIRA, Pablo. "Judeus, sim senhor!". In *Veja*, nº 1598, 19 de maio de 1999. (www.veja.com.br).
- OLTRAMARI, Alexandre. "Pelos lentes da História". In *Veja*, nº 1832, 10 de dezembro de 2003, pp. 114-119.
- PASTORE, Karina. "A paciente zero". In *Veja*, nº 1584, 10 de fevereiro de 1999. (www.veja.com.br).
- PERES, Leandra. "Uma cena triste". In *Veja*, nº 1865, 4 de agosto de 2004, pp. 46-7.
- PETRY, André. "O deus do mundo". In *Veja*, nº 1891, 9 de fevereiro de 2005. (www.veja.com.br).
- PIMENTA, Angela. "A flor da pedra". In *Veja*, nº 1500, 18 de junho de 1997. (www.veja.com.br).
- _____. "A verdadeira vingança dos faraós". In *Veja*, nº 1616, 22 de setembro de 1999. (www.veja.com.br).

- RAMOS, Murilo. "Mais uma tragédia africana". In *Veja*, nº 1751, 15 de maio de 2002, p. 92.
- SACHS, Jeffrey. "A África tem jeito". In *Veja*, nº 1859, 23 de junho de 2004. (www.veja.com.br).
- SALGADO, Eduardo. "O diálogo nos salvará: entrevista Kofi Annan". In *Veja*, nº 1858, 16 de junho de 2004. (www.veja.com.br).
- SCHELP, Diogo. "Lula viu a África". In *Veja*, nº 1828, 12 de novembro de 2003, pp. 52-3.
- _____. "A ajuda atrapalha: entrevista a James Shikwati". In *Veja*, nº 1918, 17 de agosto de 2005. (www.veja.com.br).
- _____. "Uma ONU em casa: entrevista Kwame Antony Appiah". In *Veja*, nº 1946, 8 de março de 2006. (www.veja.com.br).
- SIMÃO, Juliana. "Crianças que matam". In *Veja*, nº 1810, 9 de julho de 2003. (www.veja.com.br).
- SIMONETTI, Eliana. "Onde tudo começou". In *Veja*, nº 1621, 27 de outubro de 1999. (www.veja.com.br).
- _____. "África em chamas". In *Veja*, nº 1644, 12 de abril de 2000. (www.veja.com.br).
- TEICH, Daniel Hessel. "O carro lança-chamas". In *Veja*, nº 1593, 14 de abril de 1999. (www.veja.com.br).
- _____. "A tragédia africana". In *Veja*, nº 1601, 9 de junho de 1999. (www.veja.com.br).
- _____. "O homem-macaco". In *Veja*, nº 1577, 16 de dezembro de 1999. (www.veja.com.br).
- TOLEDO, Roberto Pompeu. "O Parto de uma nação". In *Veja*, nº 1193, 31 de Julho de 1991, pp. 40-45.
- _____. "Casa-Grande e Soweto". In *Veja*, nº 1193, 31 de Julho de 1991, pp. 46-49.
- VARELLA, Flávia. "Pais Ausentes". In *Veja*, nº 1517, 15 de outubro de 1997. (www.veja.com.br).
- VEJA. "Tragédia africana". In *Veja*, nº 1335, 13 de abril de 1994, p. 43.
- _____. "Livres para votar". In *Veja*, nº 1337, 27 de abril de 1994, pp. 46-48.
- _____. "Alta Temporada". In *Veja*, nº 1337, 27 de abril de 1994, p. 48.
- _____. "Os campos da morte em Ruanda". In *Veja*, nº 1340, 18 de maio de 1994, p. 32-35.
- _____. "Dançando na virada". In *Veja*, nº 1340, 18 de maio de 1994, p. 36.
- _____. "O país das cabeças cortadas". In *Veja*, nº 1528, 7 de janeiro de 1998. (www.veja.com.br).
- _____. "Paciente Zero". In *Veja*, nº 1534, 18 de fevereiro de 1998. (www.veja.com.br).
- _____. "Os Emergentes da Bola". In *Veja*, nº 1536, 4 de março de 1998. (www.veja.com.br).
- _____. "Susto na África". In *Veja*, nº 1540, 1 de abril de 1998. (www.veja.com.br).
- _____. "Tragédia conhecida". In *Veja*, nº 1543, 22 de abril de 1998. (www.veja.com.br).
- _____. "Prazer extirpado". In *Veja*, nº 1550, 10 de junho de 1998. (www.veja.com.br).
- _____. "A praga africana". In *Veja*, nº 1557, 29 de julho de 1998. (www.veja.com.br).
- _____. "Arrastão na África". In *Veja*, nº 1562, 2 de setembro de 1998. (www.veja.com.br).
- _____. "Os Novos Bárbaros". In *Veja*, nº 1562, 2 de setembro de 1998. (www.veja.com.br).
- _____. "Pérola Negra". In *Veja*, nº 1572, 11 de novembro de 1998. (www.veja.com.br).
- _____. "Manga curta ou comprida?" In *Veja*, nº 1582, 27 de janeiro de 1999, pp. 54-5.
- _____. "Terror na montanha dos Gorilas". In *Veja*, nº 1588, 10 de março de 1999. (www.veja.com.br).
- _____. "O Perdão do Milênio". In *Veja*, nº 1591, 31 de março de 1999. (www.veja.com.br).

- _____. "A vida após Mandela". In *Veja*, nº 1598, 19 de maio de 1999. (www.veja.com.br).
- _____. "Bom até demais". In *Veja*, nº 1601, 9 de junho de 1999. (www.veja.com.br).
- _____. "Turismo do Horror". In *Veja*, nº 1606, 14 de julho de 1999. (www.veja.com.br).
- _____. "Matança dos Gorilas". In *Veja*, nº 1611, 18 de agosto de 1999. (www.veja.com.br).
- _____. "Os mais antigos". In *Veja*, nº 1618, 6 de outubro de 1999. (www.veja.com.br).
- _____. "Fábrica do mal". In *Veja*, nº 1620, 20 de outubro de 1999. (www.veja.com.br).
- _____. "Pedras Malditas". In *Veja*, nº 1622, 3 de novembro de 1999. (www.veja.com.br).
- _____. "Por onde andamos". In *Veja*, nº 1627, 8 de dezembro de 1999. (www.veja.com.br).
- _____. "O rei democrata". In *Veja*, nº 1630, 5 de janeiro de 2000. (www.veja.com.br).
- _____. "Resgate na areia". In *Veja*, nº 1632, 19 de janeiro de 2000. (www.veja.com.br).
- _____. "Monstro na cadeia". In *Veja*, nº 1650, 24 de maio de 2000. (www.veja.com.br).
- _____. "Truque assassino". In *Veja*, nº 1661, 9 de agosto de 2000. (www.veja.com.br).
- _____. "Matança sem fim". In *Veja*, nº 1681, 27 de dezembro de 2000. (www.veja.com.br).
- _____. "A família cresce". In *Veja*, nº 1684, 24 de janeiro de 2001. (www.veja.com.br).
- _____. "Eles querem matar esse leão". In *Veja*, nº 1699, 9 de maio de 2001. (www.veja.com.br).
- _____. "Mbeki passeia, o país afunda". In *Veja*, nº 1705, 20 de junho de 2001. (www.veja.com.br).
- _____. "A batalha em torno do racismo". In *Veja*, nº 1716, 5 de setembro de 2001. (www.veja.com.br).
- _____. "Conflito Sangrento". In *Veja*, nº 1718, 19 de setembro de 2001. (www.veja.com.br).
- _____. "Greve de sexo". In *Veja*, nº 1727, 21 de novembro de 2001. (www.veja.com.br).
- _____. "Zimbábue: 6 ministros com AIDS". In *Veja*, nº 1728, 28 de novembro de 2001. (www.veja.com.br).
- _____. "A expulsão dos brancos". In *Veja*, nº 1765, 21 de agosto de 2002, p. 76.
- _____. "Pigmeus devorados". In *Veja*, nº 1785, 15 de janeiro de 2003. (www.veja.com.br).
- _____. "Elas não pegam AIDS". In *Veja*, nº 1791, 26 de fevereiro de 2003. (www.veja.com.br).
- _____. "A praga dos gorilas". In *Veja*, nº 1794, 19 de março de 2003. (www.veja.com.br).
- _____. "130 pessoas jogadas para fora do avião". In *Veja*, nº 1802, 14 de maio de 2003. (www.veja.com.br).
- _____. "Adão era africano". In *Veja*, nº 1807, 18 de junho de 2003. (www.veja.com.br).
- _____. "Um grito de socorro". In *Veja*, nº 1813, 30 de julho de 2003. (www.veja.com.br).
- _____. "Em nenhum lugar da África". In *Veja*, nº 1829, 19 de novembro de 2003. (www.veja.com.br).
- _____. "A legião africana". In *Veja*, nº 1838, 28 de janeiro de 2004. (www.veja.com.br).
- _____. "Depois do Apartheid". In *Veja*, nº 1841, 18 de fevereiro de 2004. (www.veja.com.br).
- _____. "Como uma praga Bíblica". In *Veja*, nº 1867, 18 de agosto de 2004. (www.veja.com.br).
- _____. "Mark e o canibal". In *Veja*, nº 1869, 1 de setembro de 2004. (www.veja.com.br).
- _____. "Deixados a sós com os assassinos". In *Veja*, nº 1885, 22 de dezembro de 2004. (www.veja.com.br).
- VENTUROLI, Thereza. "Cinturão Verde". In *Veja*, nº 1875, 13 de outubro de 2004. (www.veja.com.br).

VERANO, Rachel. "À beira do Saara". In *Veja*, nº 1649, 17 de maio de 2000. (www.veja.com.br).

WASSERMANN, Rogério. "As chagas do garimpo". In *Veja*, nº 1647, 3 de maio de 2000. (www.veja.com.br).

Revista Visão

- BOTENQUILHA, Henrique e BARRA, Luís. "Angola de Novo". In *Visão*, nº 682, 30 de março a 5 de abril de 2006, pp. 56-66.
- CAETANO, Emília. "Memória de África, Angola, a terra prometida". In *Visão*, nº 510, 12 a 18 de dezembro de 2002, pp. 68-77.
- CUNHA, Sílvia Souto. "Moçambique: a nova vaga". In *Visão*, nº 510, 12 a 18 de dezembro de 2002, pp. 78-84.
- FACELLY, Albert. "O holocausto do Ruanda". In *Visão*, nº 71, 28 de julho a 3 de agosto de 1994, pp. 32-40.
- JÚNIOR, J. Plácido e LUDGERO, Inácio. "A Coluna do terror". In *Visão*, nº 1, 25 a 31 de março de 1993, pp. 34-38.
- _____. "Governo pede explicações à UNITA". In *Visão*, nº 1, 25 a 31 de março de 1993, p. 39.
- JÚNIOR, J. Plácido e SILVA, Gonçalo Rosa. "Os dias do Dilúvio". In *Visão*, nº 365, 9 a 15 de março de 2000, pp. 54-63.
- JÚNIOR, J. Plácido. "Fuzileiros e Protecção Civil na Beira". In *Visão*, nº 365, 9 a 15 de março de 2000, pp. 63.
- LUÍS, Filipe e SILVA, Gonçalo Rosa. "Na rota secreta dos diamantes". In *Visão*, nº 1, 25 a 31 de março de 1993, pp. 40-43.
- _____. "A hora de Mandela". In *Visão*, nº 58, 28 de abril a 4 de maio de 1994, pp. 54-57.
- _____. "Chegou o dia E". In *Visão*, nº 58, 28 de abril a 4 de maio de 1994, pp. 50-52.
- _____. "O mistério Zulu". In *Visão*, nº 58, 28 de abril a 4 de maio de 1994, pp. 53-54.
- MIGUEL, João Dias e LUDGERO, Inácio. "O paraíso nunca existiu". In *Visão*, nº 438, 2 a 8 de agosto de 2001, pp. 46-56.
- MIGUEL, João Dias. "Os portugueses e o apartheid". In *Visão*, nº 438, 2 a 8 de agosto de 2001, p. 54.
- NARCISO, Pedro. "Os últimos fiéis". In *Visão*, nº 469, 28 de fevereiro a 6 de março de 2002, p. 54.
- PAVÃO, Maria João. "África Minha". In *Visão*, nº 1, 25 a 31 de março de 1993, p. 93.
- RAPAZOTE, Inês. "Perdoar e sensibilizar terceiros". In *Visão*, nº 365, 9 a 15 de março de 2000, p. 64.
- REBELO, José Eduardo. "O Grande Compromisso". In *Visão*, nº 58, 28 de abril a 4 de maio de 1994, p. 57.
- RIBEIRO, Ana Tomás e VASCONCELOS, Luís. "Horror em Nampula". In *Visão*, nº 574, 4 a 10 de março de 2004, pp. 58-62.
- RIBEIRO, Ana Tomás. "A última batalha de Savimbi". In *Visão*, nº 469, 28 de fevereiro a 6 de março de 2002, pp. 52-54.
- _____. "O pós-Savimbi já começou". In *Visão*, nº 469, 28 de fevereiro a 6 de março de 2002, pp. 55-58.
- RITA, João Santa. "EUA querem encontro com Savimbi". In *Visão*, nº 22, 19 a 25 de agosto de 1993, pp. 44-5.

- SANTOS, Boaventura Souza. "As calamidades e a oportunidade". In *Visão*, nº 365, 9 a 15 de março de 2000, p. 65.
- SERRA, Paula. "Consultores para todos os gostos". In *Visão*, nº 469, 28 de fevereiro a 6 de março de 2002, p. 55.
- VIDIGAL, Rogério e LOBO, Joaquim. "Moçambique: guerra e paz podres". In *Visão*, nº 22, 19 a 25 de agosto de 1993, pp. 34-6.
- VIEIRA, Pedro. "África Minha". In *Visão*, nº 224, 3 a 9 de julho de 1997, pp. 62-67.
- _____. "Regresso a África". In *Visão*, nº 276, 2 a 8 de julho de 1998, pp. 26-32.
- VILAS-BOAS, Manuel. "As monjas de azul-claro". In *Visão*, nº 574, 4 a 10 de março de 2004, p. 60.
- VISÃO. "Afonso Dlakhama: Derrotei vários exércitos". In *Visão*, nº 22, 19 a 25 de agosto de 1993, pp. 40-3.
- _____. "Mário Machungo: Isto não é Angola". In *Visão*, nº 22, 19 a 25 de agosto de 1993, pp. 37-9.
- _____. "Padre Carlos Gabriel, Puseram-se de cócoras". In *Visão*, nº 438, 2 a 8 de agosto de 2001, p.48.
- _____. "Pepetela, Mais perto da paz". In *Visão*, nº 469, 28 de fevereiro a 6 de março de 2002, p. 58.

ANEXOS

ANEXO I

IMAGEM 01



Na cartografia acima, a *Aethiopia* se encontra à esquerda do observador no mapa, ao sul da Europa. Os antigos acreditavam que o território habitado pelos *aethiops* tinha suas fronteiras delimitadas pela nascente do Nilo, limite também da humanidade e da própria dimensão física do mundo. Parte do *Planisfério* de Cláudio Ptolomeu reproduzido em mapa germânico do final da Idade Média, 1474. (Conservado na Biblioteca do Vaticano).

IMAGEM 02



Reprodução da cena bíblica na qual Cam surpreende seu pai embriagado e desnudo em sua tenda. As posturas de Sem e Jafet representam o respeito e o temor em flagrar a nudez de Noé, já a de Cam revela o desrespeito que iria resultar na punição de sua descendência na Terra. (Iluminaria do século XV encontrada em uma tradução da Bíblia hebraica para o castelhano, de autoria do padre Don Luis De Guzmán) (In Goldenberg, 2003).

IMAGEM 03



Pictografia do final do medievo que representa uma das visões do inferno no imaginário medieval. O diabo, sentado em seu trono no alto da imagem, possuía cor negra. Autoria desconhecida. (Museu de Arte Antiga de Lisboa, in <http://www.uc.pt/artes/>).

IMAGEM 04



Representações cartográficas no formato T/O do período medieval. Autoria do frade florentino Leonardo Dati. *La Sfera*, século XV. (In The Newberry Library, <http://www.newberry.org/>)

IMAGEM 05



Ilustrações de um livro dos salmos, 1250.
(www.bl.uk/onlinegallery/themes/mapsandviews/psaltermaplge.html)

IMAGEM 06



Conflito e canibalismo entre os africanos. O viajante português Duarte Lopez fez relatos da existência de mercados de carne humana na África Central, e o italiano Pigafetta traduziu suas palavras em imagens. Repare nos traços do guerreiro africano, eles lembram as pinturas renascentistas européias. À direita da imagem o açougue de carne humana (In Lopez e Pigafetta, 1951).

ANEXO II

CURSOS DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, BRASIL
(Presença da Disciplina História da África)
ANO 2003

1. CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE VALENÇA - Valença (RJ) - <http://www.direitovirtual.com.br/>
2. CENTRO UNIVERSITÁRIO "BARÃO DE MAUÁ"-Ribeirão Preto (SP) - <http://www.baraodemaua.br>
3. CENTRO UNIVERSITÁRIO AUGUSTO MOTTA - Rio de Janeiro (RJ) - <http://www.unisuam.edu.br/>
4. CENTRO UNIVERSITÁRIO DAS FACULDADES METROPOLITANAS UNIDAS - São Paulo (SP) - <http://www.fmu.br/>
5. CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - Brasília (DF) - <http://www.uniceub.br/>
6. CENTRO UNIVERSITÁRIO DO PLANALTO DE ARAXÁ - Araxá (MG) - <http://www.uniaraxa.edu.br/>
7. CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO - Osasco (SP) - <http://www.fieo.br/> (Fundação Instituto de Ensino para Osasco)
8. CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO - Santa Maria (RS) - <http://www.unifra.br/>
9. CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE - Canoas (RS) - <http://www.unilasalle.edu.br/>
10. CENTRO UNIVERSITÁRIO MOACYR SREDER BASTOS - Rio de Janeiro (RJ) - <http://www.msb.br/>
11. CENTRO UNIVERSITÁRIO NEWTON PAIVA - Belo Horizonte (MG) - <http://www.newtonpaiva.br/>
12. FACULDADE CENECISTA DE CIÊNCIAS E LETRAS DE OSÓRIO - Osório (RS) - <http://www.facosfacad.com.br/>
13. FACULDADE DE CIÊNCIAS APLICADAS "SAGRADO CORAÇÃO" - Linhares (ES) - <http://www.unilinhares.net/>
14. FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS DE ITABIRA-Itabira(MG)-Privada - <http://www.funcesi.br/>
15. FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE ITUVERAVA (FFCL) - <http://www.feituverava.com.br/ffcl/>
16. FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE SETE LAGOAS (FAFI) - www.unisete.br
17. FACULDADE DE FILOSOFIA SANTA DOROTEIA (FFSD) - <http://www.ffsd-nf.edu.br/contato.php>
18. FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE DUQUE CAXIAS (FFCLDC) - <http://www.feuduc.edu.br>
19. FACULDADE PORTO-ALEGRENSE DE EDUCACAO, CIÊNCIAS E LETRAS (FAPA) - www.fapa.com.br/
20. FACULDADES INTEGRADAS DA FUNDACAO EDUCACIONAL ROSEMAR PIMENTEL (FERP) - www.ferp.br /
21. FACULDADES INTEGRADAS DA UPIS (UPIS) - www.upis.br
22. FACULDADES INTEGRADAS DE PATOS (FIP) - www.ffm.com.br/
23. FACULDADES INTEGRADAS SIMONSEN (FIS) - <http://www.simonsen.br/novo/index.php>
24. FACULDADES INTEGRADAS TERESA MARTIN (FATEMA) - <http://www.fatema.br/instituicao.htm>
25. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC) - <http://www.udesc.br/portal/pagina/principal.php>
26. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA) - <http://www.ufma.br/>
27. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS (PUC MINAS) - <http://www1.pucminas.br/home/>
28. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUCSP) - <http://www.pucsp.br/facsoc/>
29. UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES - www.ucam.edu.br
30. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (UCG) - www.ucg.br/
31. UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR (UCSAL) - www.ucsal.br/
32. UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA REGIONAL DE CHAPECO (UNOCHAPECO) - <http://www.unochapeco.edu.br/>
33. UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE (UNIVILLE) - <http://www.univille.br/>
34. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB) - www.unb.br
35. UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA (UNICRUZ) - <http://www.unicruz.edu.br/>
36. UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (UPF) - <http://www.upf.tche.br/>
37. UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL (UNISC) - <http://www.unisc.br/cursos/graduacao/>
38. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP) - www.fflch.usp.br/
39. UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ (UNITAU) - www.unitau.br/
40. UNIVERSIDADE DO CONTESTADO (UNC) - <http://www.unc.br/>
41. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC) - <http://www.faed.udesc.br/>
42. UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE (UNESC) - <http://www.unesc.rct-sc.br/>

43. UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE (FURG) - www.furg.br/
44. UNIVERSIDADE DO SAGRADO CORACAO (USC) - www.usc.br/
45. UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA (UNISUL) - www.unisul.br/
46. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP) - <http://www.unicamp.br/>
47. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS) - <http://www.uefs.br/dchf/histor.html>
48. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE (UNICENTRO) - <http://www.unicentro.br/>
49. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB) - <http://www.uesb.br/>
50. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA) - <http://www.ufba.br/>
51. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT) - www.ufmt.br/
52. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM) - www.ufsm.br/
53. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS) - www.ufs.br/
54. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO (UFES) - www.ufes.br/
55. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - <http://www.ufma.br/graduacao/historia/estrutura.php>
56. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ) - www.ufrj.br/
57. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS) - www.ufrgs.br/ufrgs/
58. UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF) - <http://www.uff.br/>
59. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (UFRPE) - www.ufrpe.br/
60. UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSOES (URI)
61. UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA (UNIVERSO) - www.universo.g12.br/
62. UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANA (UTP) - www.utp.br/

Fonte: Dados disponibilizados pelo INEP e busca nos sites das Instituições.

ANEXO III

CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA - PORTUGAL

	Nome da Instituição de Ensino	Endereço eletrônico - site	Disciplinas sobre a História da África	Disciplinas sobre a História da Expansão Portuguesa
1	Licenciatura em Ensino da História - Universidade do Minho	http://www.hist.ics.uminho.pt		EP
2	Licenciatura em História - Universidade do Minho	http://www.hist.ics.uminho.pt		EP
3	Licenciatura em História - ISCTE	http://iscte.pt/plano_estudos.jsp?curso=10#DOID		HC HDEP CDEC
4	Licenciatura em História - Universidade do Porto	http://sigarra.up.pt/flup/planos_estudos_geral.formview?p_Pe=431		HEP HPA
5	Licenciatura em História - Universidade Nova de Lisboa	http://www.unl.pt/guia/2007/fcsh/historia.4010		HEP HPA
6	Licenciatura em História - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	http://www.grupolusofona.pt/portal/page?_pageid=135,514781&_dad=portal&_schema=PORTAL	A, A, APC	PD-AAA DAAA
7	Licenciatura em História - Universidade de Coimbra	http://www.fl.uc.pt/		HD / AA / HEP
8	Licenciatura em Ensino da História - Universidade dos Açores	http://sanet.uac.pt/netpa/DIFTasks		HDEP
9	Licenciatura em Ensino da História - Universidade de Évora	http://www.dhis.uevora.pt/		HDEP EDC ID
10	Licenciatura em Estudos Africanos - Universidade de Lisboa	http://www.fl.ul.pt/licenciaturas/estudos_africanos/plano_estudos.htm	IHA / HA (XV) / HA (XV-XXI) / ILA/LALP/HRAP / LOA / GA/SA/LAI /DCA/LAII/AA/LAIII / RA	
11	Licenciatura em História - Universidade de Lisboa	http://www.fl.ul.pt/processo_bolonha/historia.htm		HDEP I HDEP II
12	Licenciatura em História - Universidade Portucalense Infante D. Henrique			HDEP

Anexos

13	Licenciatura em História - Universidade Aberta	http://www.univ-ab.pt/ensino/lh.php	HA/LAEP I e II/LA/LM/ LCV/ LGST HPLOP/	HDEP
14	Licenciatura em História - Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	http://www.universidade-autonoma.pt/area.asp?a=Planos&id=13	HPLP	HEP I HEP II
15	Licenciatura em História - Universidade Lusíada	http://www.lis.ulusiada.pt/cursos/graduacao/licenciaturas/		HDEP
16	Licenciatura em História - Universidade Católica Portuguesa	http://icm.crb.ucp.pt/site/custom/template/ucptplfac.asp?SSPAGEID=948&lang=1&artigo=571&artigo=73		HEP

Legenda

A, A, APC = Ásia, África e América Pré-colonial
AA = Antropologia Africana
CDEC = Colonialismo e Descolonização na Época Contemporânea
DAAA = Descolonizações América, África e Ásia
DCA = Desenvolvimento e Cooperação em África
EDC = Expansão e Dinâmicas Coloniais
GA = Geografia Africana
HA (XV-XXI) = História de África do século XV à actualidade
HA = História de África
HÁ (XV) = História de África das Origens até o século XV
HC = História da Colonização
HD = História dos Descobrimientos
HDEP= História dos Descobrimientos e da Expansão Portuguesa
HEP =História da Expansão Portuguesa
HPA = História dos Portugueses em África
HPLOP = História dos Países de Língua Oficial Portuguesa
HPLP = História dos Países de Língua Portuguesa
HRAP = História das relações Afro-Portuguesas
ID = Impérios e Descolonizações
IHA = Introdução à História de África
ILA = Introdução à Lingüística Africana
LA = Literatura Angolana
LAI = Língua Africana I
LAII = Língua Africana II
LAIII = Língua Africana III
LAEP = Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa
LALP = Literaturas Africanas de Língua Portuguesa
LCV = Literatura Cabo-Verdiana
LGST = Literatura Guineense e São -Tomense
LM = Literatura Moçambicana

LOA = Literaturas Orais Africanas
PD - AAA = Portugal e os Descobrimientos (Ásia, África e América)
RA = Religiões Africanas
SA = Sociologia Africana

ANEXO IV

Tabela 1

Livros Brasileiros analisados com abordagens acerca da História da África até o século VII - Conceitos e Categorias													
Autor	Título	Ano	Tema do Capítulo	Abordagem acerca da civilização egípcia		História Temática/ Integrada/ HB e HG			Africanos como tribais	Origem da humanidade na África/Homem Anatomicamente moderno na África		"Anterioridade Africana" e Abordagens sobre os Estados e Civilizações Antigas Africanas	
				Negro-africana	x África	T	I	HB/HG					
BONIFAZI, Elio e DELLAMONICA, Umberto.	<i>Descobrimo a História: Idade Antiga e Medieval, 7ª.</i>	2002	1. A origem da humanidade 4. Egito		X			X		X	X		
CAMPOS, Flavio de et. al.	<i>O jogo da História: de corpo na América e de Alma na África.</i>	2002	Livro temático sobre a África. Capítulo 3		X	X			X		N		X
MACEDO, José Rivair e Oliveira, Mariley W.	<i>Brasil: uma história em construção, vol. 3.</i>	2003	2. Aparecimento do homem 4. Processo civilizatório.		X			X		X			X
MONTELLATO, Andrea, CABRINI, Conceição e JÚNIOR, Roberto Catelli.	<i>História Temática. 5ª série. Tempos e Culturas</i>	2000	8. Surgimento e transformação da humanidade			X				X			
PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino.	<i>História e Vida Integrada, 5ª.</i>	2002	2. Origem da Humanidade 7. O Egito Antigo 8. A vida no Egito Antigo		X		X		X	X			
SCHMIDT, Mario.	<i>Nova História Crítica, 5ª série.</i>	2002	2. Pré-História 5. O Egito Antigo	X	X		X			X	X	X	
SCHMIDT, Mario.	<i>Nova História Crítica, 6ª série.</i>	2002	10. África	X	X		X						X
TOTAL	7			2	6	2	3	2	2	5	2	1	3

Legenda: T = História Temática; I = História Integrada; HB/HG = História do Brasil e História Geral.

Tabela 1- Livros didáticos analisados com abordagens sobre a História da África até o século VII.

Tabela 2

Livros Brasileiros analisados com abordagens da História da África até o século VII - ANÁLISE DE IMAGENS									
Autor	Título	Total	I	M	Egito	Outros Estados Antigos	Representações europeias = estereótipos (tribalismo)	Origem da humanidade na África	Pré-História
BONIFAZI, Elio e DELLAMONICA, Umberto.	<i>Descobrimo a História: Idade Antiga e Medieval, 7ª, 2002.</i>	20	18	2	15			2 (Simulação da evolução humana - brancos) (Simulação Hominídeo)	1
CAMPOS, Flávio de et. al.	<i>O jogo da História: de corpo na América e de Alma na África, 2002.</i>	23	17	6	12	3			2
MACEDO, José Rivair e Oliveira, Mariley W.	<i>Brasil: uma história em construção, vol. 3, 1999.</i>	5	4	1	4				
MONTELLATO, Andrea, CABRINI, Conceição e JÚNIOR, Roberto Catelli.	<i>História Temática. 5ª série. Tempos e Culturas, 2000.</i>	10	9	1	5		1	3 (Simulação da evolução humana - brancos)	
PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino.	<i>História e Vida Integrada, 5ª, 2002.</i>	23	22	1	18			3 (Lucy) (Simulação da evolução humana - brancos)	1
SCHMIDT, Mario.	<i>Nova História Crítica, 5ª série, 2002.</i>	33	32	1	29			3 (Lucy) (Simulação da evolução humana - brancos) (Adão e Eva negros)	
SCHMIDT, Mario.	<i>Nova História Crítica, 6ª série, 2002.</i>	1	1			1			
TOTAL	7	115	103	12	83	4	1	11	4

Legenda: I = Imagens; M = Mapas

Tabela 2 - Lista dos livros didáticos analisados com abordagens sobre a História da África até o século VII.

Tabela 3

Lista de Manuais Brasileiros com abordagens da História da África entre os séculos VII e XVIII - Conceitos e Categorias														
Autor	Título	Ano	Tema do Capítulo	Escravidão			História Temática/ História Integrada/ História do Brasil e História Geral			Africanos como tribais/grupos étnicos		Reinos e Impérios / Conceito		Número de páginas
				Tradicional/ Atlântica/ Árabe			T	I	B/G					
APOLINÁRIO, Maria Raquel (org.).	<i>História: Ensino Fundamental, 6º.</i>	2003	REINOS, IMPÉRIOS E TRIBOS					X		T		X		4
CAMPOS, Flavio de et al	<i>O jogo da História: de corpo na América e de Alma na África.</i>	2003	VÁRIOS OBJETOS	X	X	X	X			T	GE	X		60
DREGUER, Ricardo e TOLEDO, Eliete.	<i>História: cotidiano e mentalidades, 6º.</i>	2000	REINOS E IMPÉRIOS	X	X			X		T		X		13
JÚNIOR, Alfredo Boulos.	<i>História: Sociedade e Cidadania, 6º.</i>	2003	REINOS E IMPÉRIOS	X	X			X			PO	X		17
MACEDO, José Rivair e OLIVEIRA, Mariley W.	<i>Brasil: uma história em construção, vol. 3.</i>	1996	REINOS, IMPÉRIOS E TRIBOS	X NE	X	X			X	T		X		14
MARANHÃO, Ricardo e ANTUNES, Maria Fernanda.	<i>Trabalho e Civilização: uma história global. 2.</i>	1999	ÁFRICA-BRASIL REINOS	X	X	X		X		T		X		9
MONTELLATO, Andrea, CABRINI, Conceição e CATELLI, Roberto.	<i>História Temática. 6ª série. Diversidade Cultural e Conflitos.</i>	2004	REINOS	X NE	X	X	X			T	GE	X		7
MOZER, Sônia e TELLES, Vera.	<i>Descobrimos a História, 5ª série.</i>	2002	REINOS, IMPÉRIOS E ESCRAVIDÃO	X	X	X			X		ETNIAS	X		26
RODRIGUE, Joelza Éster.	<i>História em Documento: Imagem e Texto, 6ª.</i>	2001	REINOS E IMPÉRIOS	X	X		X				GE	X		6
SCHMIDT, Mario.	<i>Nova História Crítica, 6ª série.</i>	1999	REINOS E IMPÉRIOS		X	X		X				X		10
TOTAL	10		8/2	8	9	6	3	5	2	6	5	10	10	

Legenda: T = História Temática; I = História Integrada; HB/HG = História do Brasil e História Geral.

Tabela 3 - Lista dos livros didáticos analisados com abordagens sobre a História da África entre os séculos VII-XVIII.

Tabela 4

ANÁLISE DE IMAGENS														
Livros Brasileiros analisados com abordagens da História da África até o século VII-XVIII														
Autor	Título	T	I	M	Objetos/ Máscaras/ Estátuas/ Pintura	Escravidão ou Tráfico	Cenas do Cotidiano	Representações Européias	Islamismo	Reinos e Impérios				
										Z	K	M/S	E	E/M
APOLINÁRIO, Maria Raquel (org.).	<i>História: Ensino Fundamental, 6ª.</i>	14	12	2	4		5		1	1	—	—	1	—
CAMPOS, Flavio de et. al.	<i>O jogo da História: de corpo na América e de Alma na África, 6ª.</i>	51	29	22	6	3	13	3	1	—	—	1	2	—
DREGUER, Ricardo e Toledo, Eliete.	<i>História: cotidiano e mentalidades, 6ª.</i>	11	10	1	3		2		1	—	—	3	1	—
JÚNIOR, Alfredo Boulos.	<i>História: Sociedade e Cidadania, 6ª.</i>	8	6	2	1	1			1	—	1	2	—	—
MACEDO, José Rivair e Oliveira, Mariley W.	<i>Brasil: uma história em construção, vol. 3.</i>	12	10	2	8		2		—	—	—	—	—	—
MARANHÃO, Ricardo e Antunes, Maria Fernanda.	<i>Trabalho e Civilização: uma história global, vol. 2.</i>	9	5	4	1	2			1	1	—	—	—	—
MONTELLATO, Andrea, CABRINI, Conceição e JÚNIOR, Roberto Catelli.	<i>História Temática. 6ª série. Diversidade Cultural e Conflitos.</i>	8	7	1	1	1	4	1	—	—	—	—	—	—
MOZER, Sônia e TELLES, Vera.	<i>Descobrimos a História, 5ª série.</i>	21	19	2	3	7		7	2	—	—	—	—	—
RODRIGUE, Joelza Éster.	<i>História em Documento: Imagem e Texto 6ª</i>	9	7	2	2	2	1	—	—	—	—	2	—	—
SCHMIDT, Mario.	<i>Nova História Crítica, 6ª série.</i>	24	23	1	15			3	1	1	—	1	—	2
TOTAL	10	167	128	39	44	16	27	14	8	3	1	9	4	2

Legenda : T = Total ; I = Imagens ; M = Mapas ; Z = Zimbábue; K = Kongo; M/S = Mali/Songhai; E = Etiópia; EG/ME = Egito/Meroé.

Tabela 4 - Lista dos livros didáticos analisados com abordagens sobre a História da África entre os séculos VII-XVIII.

Tabela 5

Livros Brasileiros analisados com abordagens acerca da História da África entre os séculos XIX-XXI - Conceitos e Categorias													
Autor	Título	Tema do Capítulo	Tribal/ Primitivo/ Inferior/ Selvagem/	História Temática/ História Integrada/ História do Brasil e História Geral			Processo de Resistência dos Africanos em África	Independência africana ou Descolonização	Apartheid; subdesenvolvimento Guerras Massacres; Tragédias e Doenças				Número de páginas
				T	I	B/G			A	S	G/M	D	
BONIFAZI, Elio e DELLAMONICA, Umberto.	<i>Descobrimo a História: História Moderna e Contemporânea, 8ª série.</i>	18 - Imperialismo 29 - Descolonização				X	X	D / I	X	X	X	X	18 = 2 29 = 7
CAMPOS, Flavio de et al	<i>O jogo da História: de corpo na América e de Alma na África.</i>	10. Imperialismo e Independências.		X			X	D / I	X				10 = 26
MACEDO, José Rivair e Oliveira, Mariley W.	<i>Brasil: uma história em construção, vol. 4</i>	9. Imperialismo 12. Nova Desordem Mundial	X P. 136 E 137			X	X P. 127	D	X	X	X	X	9 = 4 12 = 1
MONTELLATO, Andrea, CABRINI, Conceição e JÚNIOR, Roberto Catelli.	<i>História Temática: O Mundo dos Cidadãos, 6ª série.</i>	10- Resistência	Etnias	X					X		X		4
MONTELLATO, Andrea, CABRINI, Conceição e JÚNIOR, Roberto Catelli.	<i>História Temática: O Mundo dos Cidadãos, 8ª série.</i>	1. Globalização. 9.As duas Guerras Mundiais.	X	X				D / I	X		X		1 = 1 9 = 1
PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino.	<i>História e Vida Integrada, 7ª série.</i>	1. Neocolonização	X		X								1
PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino.	<i>História e Vida Integrada, 8ª série.</i>	10. Descolonização 21. Desafios atuais			X			D / I	X	X	X	X	10 = 5 21 = 1
RODRIGUE, Joelza Éster.	<i>História em Documento: Imagem e Texto, 8ª.</i>	3. Resistências 12. Guerra Fria		X			X	I	X				3 = 2 12 = 1
SCHMIDT, Mario.	<i>Nova História Crítica, 7ª série.</i>	17. Imperialismo	X		X		X		X	X	X		2
SCHMIDT, Mario.	<i>Nova História Crítica, 8ª série.</i>	12 - a Construção do Terceiro Mundo			X			D / I	X	X	X		2
TOTAL	10		4	4	4	2	5	6 / 6	9	5	7	3	

Legenda: T = História Temática; I = História Integrada; HB/HG = História do Brasil e História Geral; D = Descolonização / Independência; A = Apartheid; S = Subdesenvolvimento/Miséria; G/M = Guerras e Massacres; D = Doenças

Tabela 5 - Lista dos livros didáticos analisados com abordagens sobre a História da África entre os séculos XIX-XXI.

Tabela 6

Livros Brasileiros analisados com abordagens da História da África entre os séculos XIX e XXI - ANÁLISE DE IMAGENS															
Autor	Título	T	I	M	Resistência dos Africanos ao imperialismo	Imperialismo	África Colonial	Apartheid; Pobreza e Miséria; Guerras Massacres; Tragédias e Doenças				Independência Africana e Guerra Colonial		Africanos Tribais e selvagens X Cenas Cotidianas	
								A	P/M	G/M	T/D	IA	GC		
BONIFAZI, Elio e DELLAMONICA, Umberto.	<i>Descobrimo a História: História Moderna e Contemporânea, 8ª série, 2002.</i>	15	12	3	1	2		1		1	1	4	1		1
CAMPOS, Flavio de et. al.	<i>O jogo da História, 6ª, 2002.</i>	21	13	8	3	2	1	6							1
MACEDO, José Rivair e Oliveira, Mariley W.	<i>Brasil: uma história em construção, vol. 4, 1999.</i>	4	3	1		1			2						
MONTELLATO, Andrea, CABRINI, Conceição e JÚNIOR, Roberto Catelli.	<i>História Temática: O Mundo dos Cidadãos, 6ª série, 2000.</i>	11	9	2		1		8							
MONTELLATO, Andrea, CABRINI, Conceição e JÚNIOR, Roberto Catelli.	<i>História Temática: O Mundo dos Cidadãos, 8ª série, 2000.</i>	4	2	2					1					1	
PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino.	<i>História e Vida Integrada, 7ª, 2002.</i>	2	1	1		1									
PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino.	<i>História e Vida Integrada, 8ª, 2002.</i>	8	7	1		2	1	2	2						
RODRIGUE, Joelza Éster.	<i>História em Documento: Imagem e Texto, 8ª, 2000.</i>	9	8	1	3	1		1	1			2			
SCHMIDT, Mario.	<i>Nova História Crítica, 7ª série, 2002.</i>	8	7	1		5			1	1					
SCHMIDT, Mario.	<i>Nova História Crítica, 8ª série, 2002.</i>	5	5	0				2				2		1	
TOTAL	9	87	67	20	7	15	2	20	7	2	1	8	1	2	2

Legenda: T = Total; I = Imagens; M = Mapas; A = Apartheid; P/M = Pobreza/Miséria; G/M = Guerras e Massacres; T/D = Tragédias e Doenças; IA = Independência Africana; GC = Guerra Colonial.

Tabela 6 - Lista dos livros didáticos analisados com abordagens sobre a História da África entre os séculos XIX-XXI.

Tabela 7

Manuais portugueses com abordagens da História da África até o século VII - Conceitos e Categorias										
Autor	Título	Ano	Tribal/ Primitivo		Outras civilizações antigas africanas	História de Portugal e História européia e mundial/	Processo de Hominização em África x Homem moderno na África		Egito de Fundo Negro/ Egito em África	
AZEVEDO, Ana Maria.	<i>Nova História Viva, 7</i>	1990				X	X			
DINIZ, Maria Emília, TAVARES, Adérito e CALDEIRA, Arlindo.	<i>História, 7.</i>	1997	P p. 17	T p. 22 e p.23		X	X			
DINIZ, Maria Emília, TAVARES, Adérito e CALDEIRA, Arlindo.	<i>História, 7.</i>	2002	P			X	X	X		
NEVES, Pedro Almiro e ALMEIDA, Valdemar Castro.	<i>À descoberta da História, 7.</i>	1991				X	X			X p.84
OLIVEIRA, Ana Rodrigues; CANTANHEDE, Francisco; CATARINO, Isabel; MENDONÇA, Maria Olávia e TORRÃO, Paula.	<i>História, 7.</i>	2002	P p. 14			X	X			
REBELO, Carlos e LOPES, António.	<i>História, 7.</i>	2002	P p. 19			X	X			
TOTAL	6		4	1	0	6	6	1	0	1

Legenda: P = Primitivo; T = Tribal.

Tabela 7- Manuais escolares analisados com abordagens sobre a História da África até o século VII.

Tabela 8

Manuais portugueses com abordagens da História da África até o século VII - Conceitos e Categorias - ANÁLISE DE IMAGEM									
Autor	Título	T	I	M	Objetos/ Máscaras/ Estátuas/	Egito Fundo Negro	Representações europeias = estereótipos (africanos tribais e primitivos)	Origem da humanidade na África	Estados Antigos Africanos
AZEVEDO, Ana Maria.	<i>Nova História Viva, 7, 1990</i>	1	0	1	0	0	-	0	0
DINIZ, Maria Emília, TAVARES, Adérito e CALDEIRA, Arlindo.	<i>História, 7, 1997</i>	8	5	3	0	0	2	3 Simulação dos homens no paleolítico e no neolítico = Branco Homo habilis = negro	0
DINIZ, Maria Emília, TAVARES, Adérito e CALDEIRA, Arlindo.	<i>História, 7, 2002.</i>	5	3	2	0	0	1	2 Simulação dos homens no paleolítico e no neolítico = Branco	0
NEVES, Pedro Almiro e ALMEIDA, Valdemar Castro.	<i>À descoberta da História, 7, 1991.</i>	0	0	0	0	0	0	0	0
OLIVEIRA, Ana Rodrigues; CANTANHEDE, Francisco; CATARINO, Isabel; MENDONÇA, Maria Olávia e TORRÃO, Paula.	<i>História, 7, 2002.</i>	6	4	2	0	0	3	1 Simulação dos homens no paleolítico e no neolítico = Branco	0
REBELO, Carlos e LOPES, António.	<i>História, 7, 2002</i>	4	3	1	0	0	2	1 Simulação dos homens no paleolítico e no neolítico = Branco	0
TOTAL	6	24	15	9	0	0	8	7	0

Legenda: T = Total; I = Imagens; M = Mapa.

Tabela 8- Manuais escolares analisados com abordagens sobre a História da África até o século VII.

Tabela 9

Lista dos manuais portugueses com abordagens da História da África entre os séculos VII e XVIII - Conceitos e Categorias												
Autor	Título	Ano	Tribal/ Primitivo/ Indígena			Escravidão Atlântica/Tradicional /Árabe			História de Portugal e História Mundial e Européia	Tema do capítulo Império Colonial	Reinos e Impérios	Número de páginas
			T	P	ID							
1. ALVES, Eliseu, CUNHA, Eugénia, FERRÃO, Maria Cândida e MAIA, Rui Leandro.	<i>História 8.</i>	2004			X	X			X	X	X	0 Sem tópicos
2. AZEVEDO, Ana Maria.	<i>Nova História Viva, 8</i>	1993	X			X			X	X	X	2 "Portugueses na África Negra"
3. BARREIRA, Aníbal e MOREIRA, Mendes.	<i>Rumos da História, 8</i>	2003				X			X	X	X	-1 "Portugueses na África Negra"
4. CARDOSO, Fernando; ROTHES, Luís Areal e GONÇALVES, António Marinho	<i>O Mundo da História, 8</i>	1991	X		X	X			X		X	1 "Portugueses na África Negra"
5. CRISANTO, Natércia, SIMÕES, Isabel e MENDES, J. Amado.	<i>Novo História 8.</i>	1999		X		X			X	X	X	2 "Portugueses na África"
6. DIAS, Jorge Vieira e MARTINHO, Rui.	<i>História, 8.</i>	1996				X			X	X	X	"Sem tópicos"
7. DINIZ, Maria Emília, TAVARES, Adérito e CALDEIRA, Arlindo.	<i>História, 8.</i>	1999				X		X	X	X	X	6 "África Negra" "Portugueses na África Negra"
8. GRINÉ, Cristina, GRINÉ, Euclides e RUA, Humberto.	<i>Oficina da História, 8</i>	2000		X		X		X	X	X	X	3 "África ao sul do Saara"
9. MARINHO, António, CARDOSO, Fernando e ROTHES, Luís Areal	<i>História 8</i>	1999	X		X	X			X	X	X	2 "Portugueses na África Negra"
10. NEVES, Pedro Almiro, MAIA, Cristina, BAPTISTA, Dalila e AMARAL, Cláudia.	<i>Novo Clube de História, 8.</i>	2003	X		X	X		X	X	X	X	2 "Portugueses na África Negra"
11. OLIVEIRA, Ana Rodrigues, CANTANHEDE, Francisco, CATARINO, Isabel e MENDONÇA, Maria Olávia.	<i>História, 8.</i>	1999	X			X			X	X	X	2 "África Negra" "Portugueses na África Negra"
12. REBELO, Carlos e LOPES, António.	<i>Olhar a História, 8.</i>	2002			X	X			X	X	X	2 "Portugueses na África Negra"
TOTAL de Livros com os conceitos	12				9	12	0	3	12	12	12	

Tabela 9- Manuais escolares analisados com abordagens sobre a História da África entre os séculos VII e XVIII.

Tabela 10

Lista de manuais escolares portugueses com abordagem da História da África entre os séculos VII e XVIII - ANÁLISE DE IMAGENS												
Autor	Título	T	I	M	Objetos/ Máscaras/ Estátuas/	Escravidão Tráfico Contextualizada	Representações europeias x estereótipos (tribalismo, canibalismo)	Islamismo/ Mesquitas.	Reinos e Impérios	Presença Portuguesa / S.Jorge da Mina		
1. ALVES, Eliseu, CUNHA, Eugénia, FERRÃO, Maria Cândida e MAIA, Rui Leandro	<i>História 8</i> , 2003 e 2004	5	2	3 (2)						2		
2. AZEVEDO, Ana Maria.	<i>Nova História Viva</i> , 8, 1993	12	7	5 (2) [2]	2	1	2			2		
3. BARREIRA, Aníbal e MOREIRA, Mendes.	<i>Rumos da História</i> , 8, 2003.	3	1	2 (1)						1		
4. CARDOSO, Fernando; ROTHES, Luís Areal e GONÇALVES, António Marinho	<i>O Mundo da História</i> , 8	7	5	2 (2)	1	2				2		
5. CRISANTO, Natércia, SIMÕES, Isabel e MENDES, J. Amado.	<i>Novo História 8</i> , 1999.	11	7	4 (2)	1	2				4		
6. DIAS, Jorge Vieira e MARTINHO, Rui.	<i>História</i> , 8., 1996.	8	7	1 (1)		5	1			1		
7. DINIZ, Maria Emília, TAVARES, Adérito e CALDEIRA, Arlindo.	<i>História</i> , 8, 1999.	13	11	2 [2]	4	3	2	1		1		
8. GRINÉ, Cristina, GRINÉ, Euclides e RUA, Humberto.	<i>Oficina da História</i> , 8, 2000.	16	10	6 (4) [1]	2	1	1	1		4		
9. MARINHO, António, CARDOSO, Fernando e ROTHES, Luís Areal	<i>História 8</i> , 1999.	17	11	6 (2) [1]		3	1	2	1	4		
10. NEVES, Pedro Almiro, MAIA, Cristina, BAPTISTA, Dalila e AMARAL, Cláudia.	<i>Novo Clube de História</i> , 8, 2003.	24	15	9 (6)		3	2	1		9		
11. OLIVEIRA, Ana Rodrigues, CANTANHEDE, Francisco, e MENDONÇA, Maria Olávia	<i>História</i> , 8, 1999	32	23	9 [1]		3	7	2	3	8		
12. REBELO, Carlos e LOPES, António.	<i>Olhar a História</i> , 8, 2002.	8	8			4				4		
TOTAL	12	156	107	49 (22) [7]	10	27	2	15	5	6	42	

Legenda: Mapas: () - Mapas da Expansão Europeia; [] - Mapas da África e suas formações; T = Total; I = Imagens; M = Mapas

Tabela 10- Manuais escolares analisados com abordagens sobre a História da África entre os séculos VII e XVIII.

Tabela 11

Abordagem da História da África entre os séculos XIX e XXI - Conceitos e Categorias														
Autor	Título	Ano	Tema do Capítulo	Tribal/ Primitivo/ Inferior/ Selvagem/	História Temática/ Cronológica		Resistência dos Africanos em África X Direitos Históricos "Mapa Cor de Rosa"		Independência africana ou Descolonização	Apartheid; Subdesenvolvimento Guerras Massacres; Doenças				Páginas
										A	S	G/M	D	
BARREIRA, Aníbal e MOREIRA, Mendes.	<i>Rumos da História, 9.</i>	2004	9.1 Imp. 10.2 DS 11.2 TM 11.3 PP	IN T	C		X (imagem sobre as revoltas indígenas)	X	I/D		X		X	9.1 = 2 10.2 = 1 11.2 = G 11.3 = 4
DINIZ, Maria Emília; TAVARES, Adérito e CALDEIRA, Arlindo M.	<i>História, 9</i>	2003	9.1 Imp. 10.2 DS 11.2 TM 11.3 PP		C			X	I/D	X	X	X	X	9.1 = 8 10.2 = 1 11.2 = 2 11.2 = g 11.3 = 5
GRINÉ, Cristina, GRINÉ, Euclides e RUA, Humberto.	<i>Oficina da História, 9</i>	2004	9.1 Imp. 10.2 DS 11.2 TM 11.3 PP	IN	C			X	I/D		X	X		9.1 = 4 10.2 = 1 11.2 = g 11.3 = 4
MARINHO, António; CARDOSO, Fernando e ROTHES, Luís Areal.	<i>História 9</i>	2003	9.1 Imp. 10.2 DS 11.2 TM 11.3 PP	IN T	C		X (Revoltas Indígenas, p. 201)	X	I/D		X	X		9.1 = 4 10.2 = 2 11.2 = g 11.3 = 4
NEVES, Pedro Almiro, MAIA, Cristina e BAPTISTA, Dalila.	<i>Clube de História 9.</i>	2000	9.1 Imp. 10.2 DS 11.2 TM 11.3 PP	IN T	C			X	I/D	X	X	X		9.1 = 5 10.2 = 2 11.2 = g 11.3 = 3
OLIVEIRA, Ana Rodrigues; CANTANHEDE, Francisco, e MENDONÇA, Maria Olávia.	<i>História, 9</i>	2002	9. Imp. 10. DS 11. TM 11. PP	IN T	C			X	I/D		X	X	X	9.1 = 4 10.2 = 1 11.2 = 2 11.3 = 4
TOTAL	6			5	6		1	6	6	2	6	5	3	

Legenda: Im = Imperialismo; DS = Ditadura de Salazar; TM = Terceiro Mundo; PP = Portugal Pós- 2ª Guerra Mundial; IN = Indígena; T = Tribal; I / D = Independência / Descolonização; A = Apartheid; S = Subdesenvolvimento/Miséria; G/M = Guerras e Massacres; D = Doenças

Tabela 11 - Lista dos manuais escolares analisados com abordagens sobre a História da África entre os séculos XIX-XXI.

Tabela 12

Lista de manuais escolares portugueses com abordagem da História da África entre os séculos XIX e XXI - ANÁLISE DE IMAGENS																
Autor	Título	T	I	M	Resistência dos Africanos ao imperialismo	Imperialismo	África Colonial	Apartheid; África subdesenvolvida; Guerras Massacres; Tragédias e Doenças				Independência Africana/ Guerras de Libertação Guerra colonial/ Portugueses Retornados				Tribais
								A	S	G/M	T/D	IA	GL	GC	PR	
BARREIRA, Aníbal e MOREIRA, Mendes.	<i>Rumos da História, 9, 2004.</i>	28	26	2		5			2			7	9	2	1	
DINIZ, Maria Emília; TAVARES, Adérito e CALDEIRA, Arlindo M.	<i>História, 9, 2003.</i>	24	20	4		7	4	2	2			2	1	2		
GRINÉ, Cristina, GRINÉ, Euclides e RUA, Humberto.	<i>Oficina da História, 9, 2004.</i>	24	15	9 MCR		2	3		5	1			1	2	1	
MARINHO, António; CARDOSO, Fernando e ROTHES, Luís Areal.	<i>História 9, 2003.</i>	29	26	3	1	6	3		2			1	8	3	1	1
NEVES, Pedro Almiro, MAIA, Cristina e BAPTISTA, Dalila.	<i>Clube de História 9, 2001.</i>	28	20	8		2	1	1	5			1	7	1	1	1
OLIVEIRA, Ana Rodrigues; CANTANHEDE, Francisco, e MENDONÇA, Maria Olávia.	<i>História, 9, 2003,</i>	15	9	6		2	1		4				2			
TOTAL	6	148	116	32	1	24	12	3	20	1		11	28	10	4	2

Legenda: T = Total; I = Imagens; M = Mapas; A = Apartheid; S = Subdesenvolvimento/Miséria; G/M = Guerras e Massacres; D = Doenças; IA = Independências Africanas; GL = Guerras de Libertação; GC = Guerra Colonial; PR = Portugueses Retornados

Tabela 12 - Lista dos manuais escolares analisados com abordagens sobre a História da África entre os séculos XIX-XXI.

ANEXO V

IMAGEM 01



Mesquita em Djenné.
(Júnior, 2002: 189).

IMAGEM 03



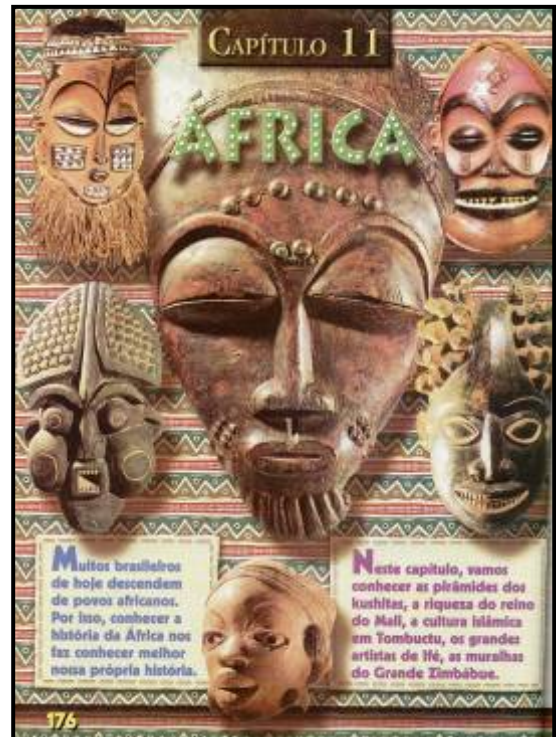
Estatuária iorubá.
(Dreguer e Toledo, 2001: 66).

IMAGEM 02



Fotografia da cidade de Kano, na Nigéria.
(Macedo e Oliveira, 1999: 197).

IMAGEM 04



Representações de máscaras africanas.
(Schmidt, 2002: 176).

IMAGEM 05



Fotografia de uma das muralhas do grande Zimbabwe (Schmidt, 2002: 182).

IMAGEM 06



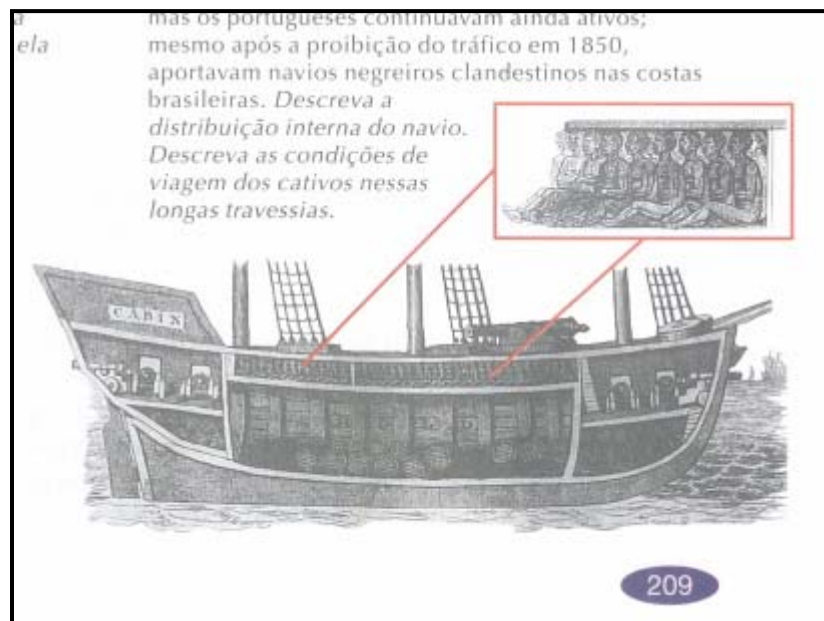
Peça em terracota, Nigéria. (Apolinário, 2002: 32).

IMAGEM 07



Estátua africana representando aos portugueses, século XVI. (Maranhão e Antunes, 2000: 211).

IMAGEM 08



Reprodução de um navio negreiro.
(Rodrigue, 2003: 209).

IMAGEM 09

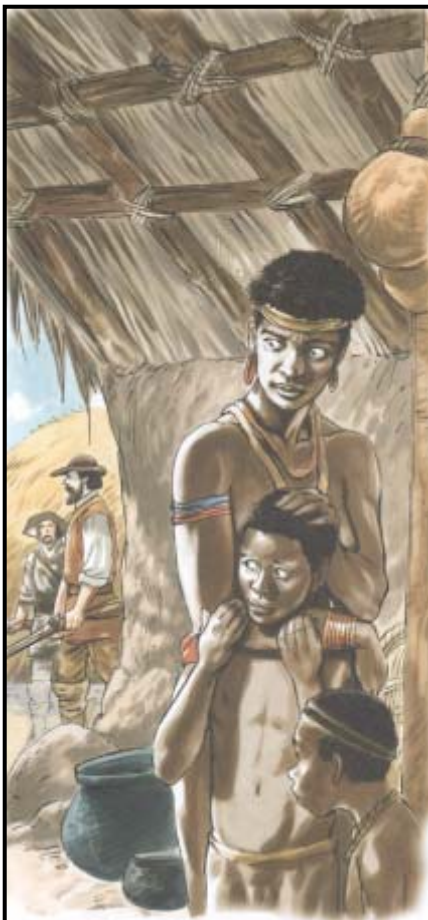


Figura reproduzindo família africana
diante de traficantes portugueses.
(Júnior, 2003: 200).

IMAGEM 10



Africanos escravizados.
(Mozer e Telles, 2002: 199).

IMAGEM 11



Figura reproduzindo conflito entre grupos africanos.
(Montellato, Cabrini e Catelli, 2000: 167)

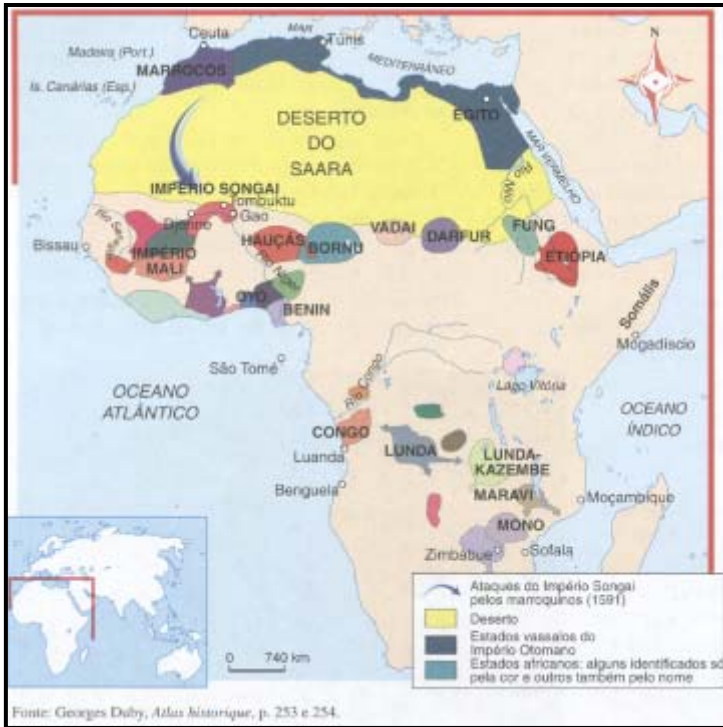
IMAGEM 12



Grupo de homens da tribo Tjimba ouvindo um contador de histórias às margens do rio Cunene, Namíbia, c. 1970-1990.

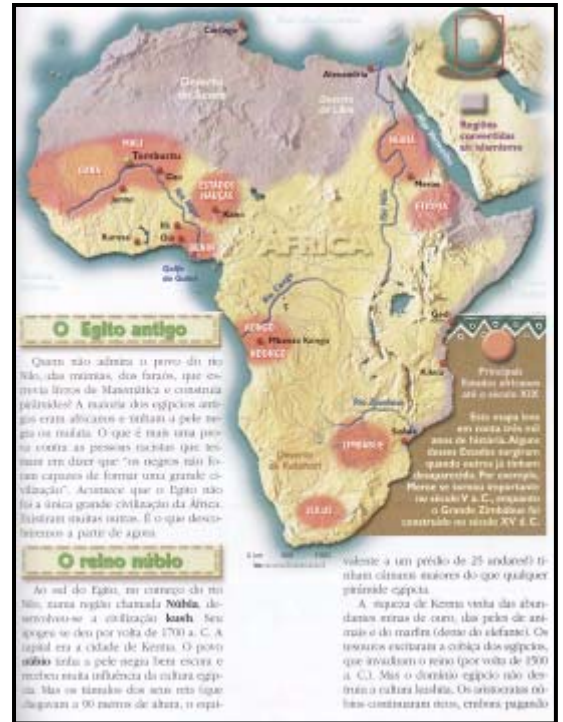
Homens da “tribo” Tjimba.
(Campos et al, 2002: 32).

IMAGEM 13



Mapa reproduzindo algumas das formações políticas em África.
(Maranhão e Antunes, 1999: 214).

IMAGEM 14



Mapa reproduzindo algumas das formações políticas em África.
(Schmidt, 2002: 177).

IMAGEM 15



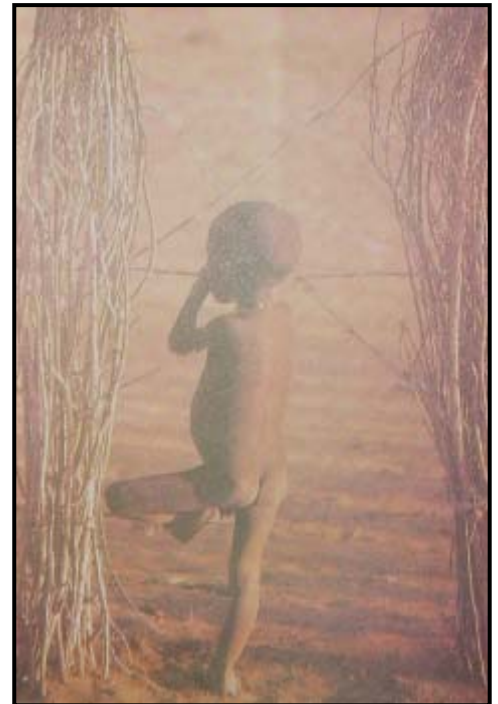
O Imperialismo europeu na África.
(Schmidt, 2002 b: 238).

IMAGEM 16



Imagens associadas ao *apartheid*.
(Campos et al, 2002: 212).

IMAGEM 17



A miséria na África.
(Piletti e Piletti, 2002 c: 216).

IMAGEM 18



A resistência africana ao imperialismo.
(Rodrigue, 2000: 55).

IMAGEM 19



As Guerras de Independência da África.
(Schmidt, 2002 c: 184).

IMAGEM 20

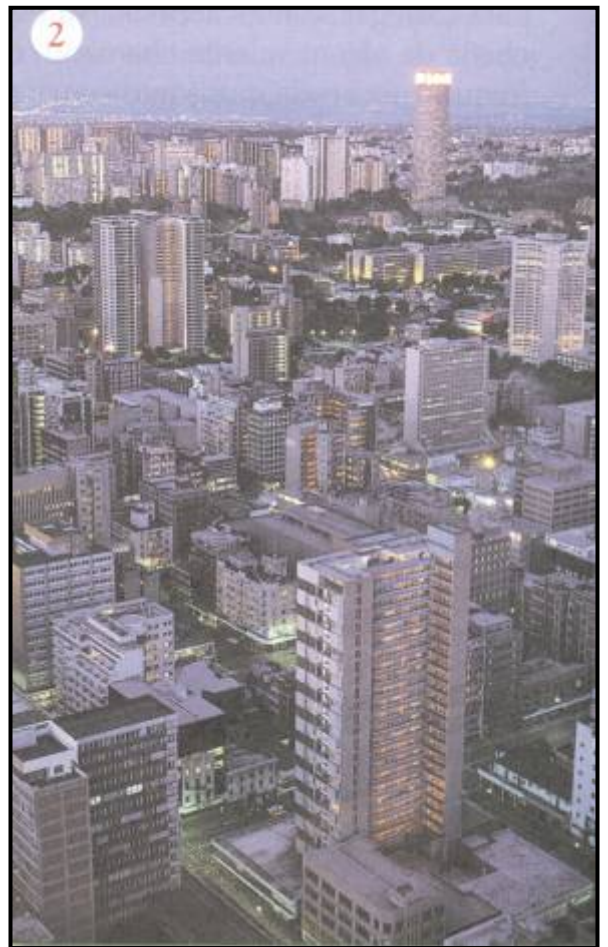



Imagem de Joanesburgo, nos anos 1990.
(Campos et al, 2002: 24).

ANEXO VI

IMAGEM 01



4. Processo primitivo de produzir o fogo.
Muitos povos, como estes habitantes do interior da África, utilizam ainda hoje a fricção de dois bocados de madeira para produzir o fogo.

1 Enumera algumas tarefas que pudessem ser realizadas com o auxílio dos bifaces (doc. 1).

2 Relaciona o domínio do fogo com a expansão do «Homo erectus» pela Europa e a Ásia (doc. 2).



17

Africanos atuais comparados aos “homens primitivos”.
(Diniz, Tavares e Caldeira, 2002: 17).

IMAGEM 02

3. A mulher no Paleolítico Superior.
Esta pequena estatueta com cerca de 12 cm — a «Vénus» de Willendorf (Áustria) — é uma das muitas figurinhas de mulher, feitas no Paleolítico Superior, em que se punham em relevo os caracteres da maternidade.

4. A mulher, mãe e recolectora.
Numa aldeia de Bosquímanes, mãe e filho preparam os tubérculos que aprofundam na floresta.



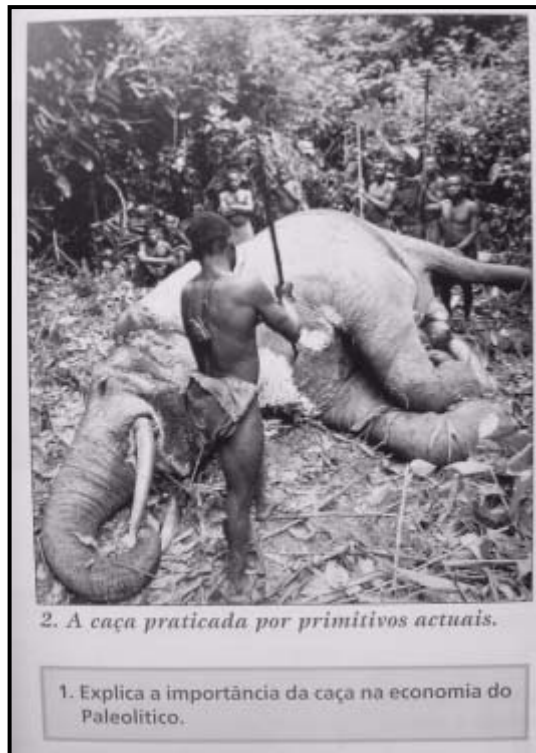
1 Podem encontrar-se na América vestígios do «Homo habilis» e do «Homo erectus»? Justifica a tua resposta, com base no doc. 2.

2 Com base nos docs. 3 e 4, mostra a importância da mulher nas sociedades de caçadores-recolectores.

23

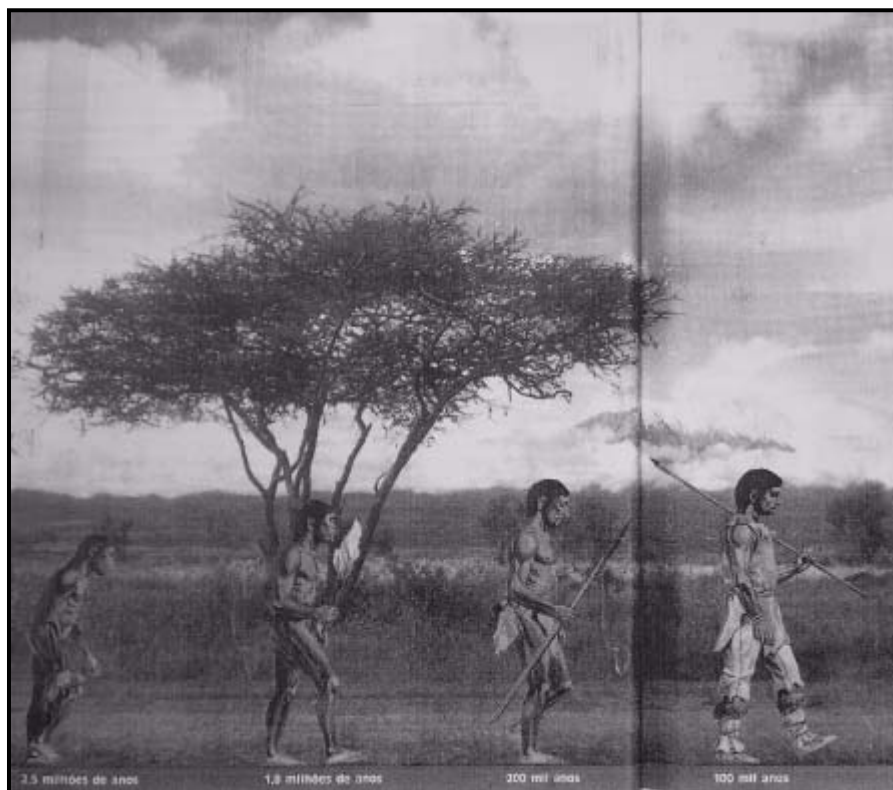
Associação entre mulher africana e “mulher no Paleolítico Superior”.
(Oliveira, Cantanhede e Mendonça, 2002: 23).

IMAGEM 03



“A caça praticada por primitivos actuais”.
(Rebelo e Lopes, 2002: 17).

IMAGEM 04



Infográfico representando a evolução da humanidade. Há 100 mil anos, o homem branco nas savanas africanas.

(Diniz, Tavares e Caldeira, 2002: 11).

IMAGEM 05

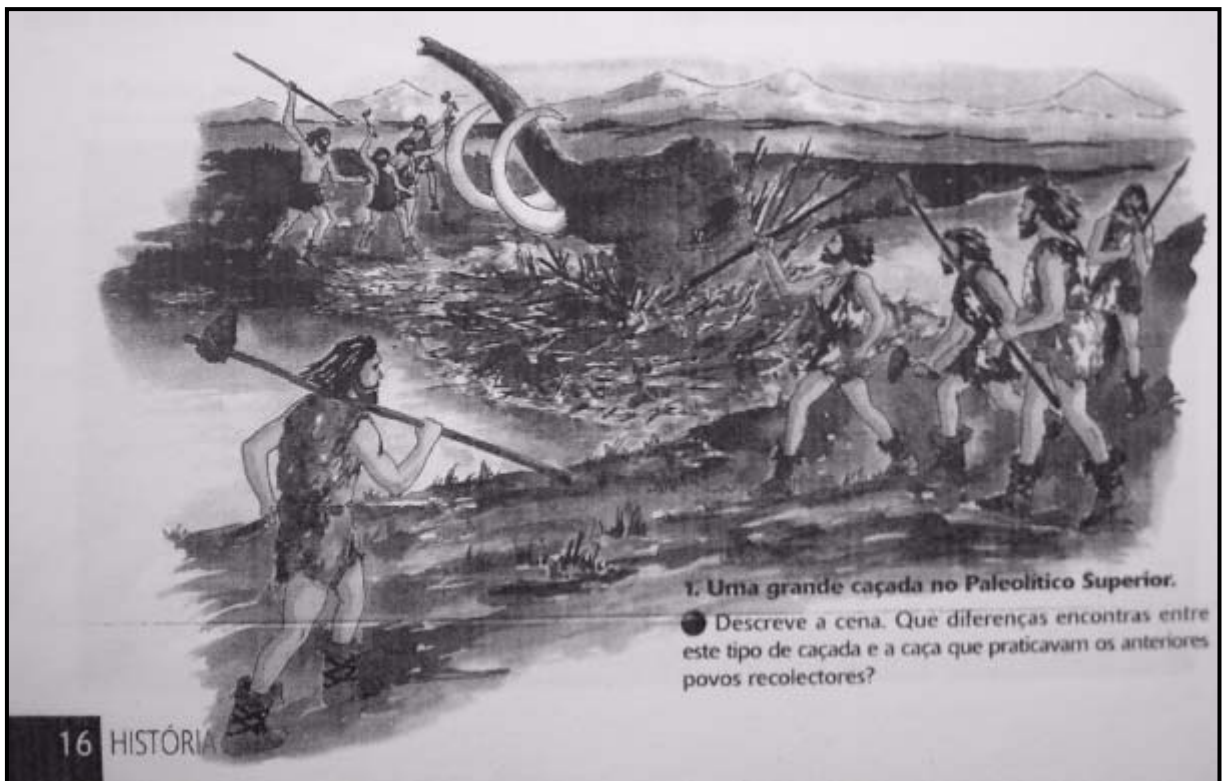


Figura representando a caça entre os homens do Paleolítico.
(Diniz, Tavares e Caldeira, 2002: 16).

IMAGEM 06



Imagem das práticas cotidianas de grupo humano no Paleolítico.
(Rebelo e Lopes, 2002: 17).

IMAGEM 07



Figura representando o comércio entre portugueses e africanos.
(Griné, Griné e Rua, 2000: 84).

IMAGEM 08



“Indígenas do Congo” retratados como canibais.
(Marinho, Cardoso e Rothes, 1999: 37).

IMAGEM 09



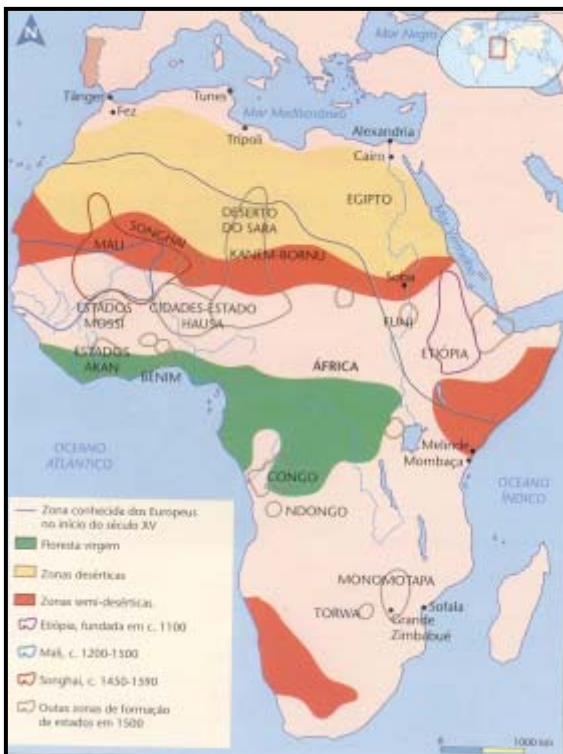
Figura reproduzindo “africano actual”.
(Oliveira, Cantanhede e Mendonça, 1999: 16).

IMAGEM 10



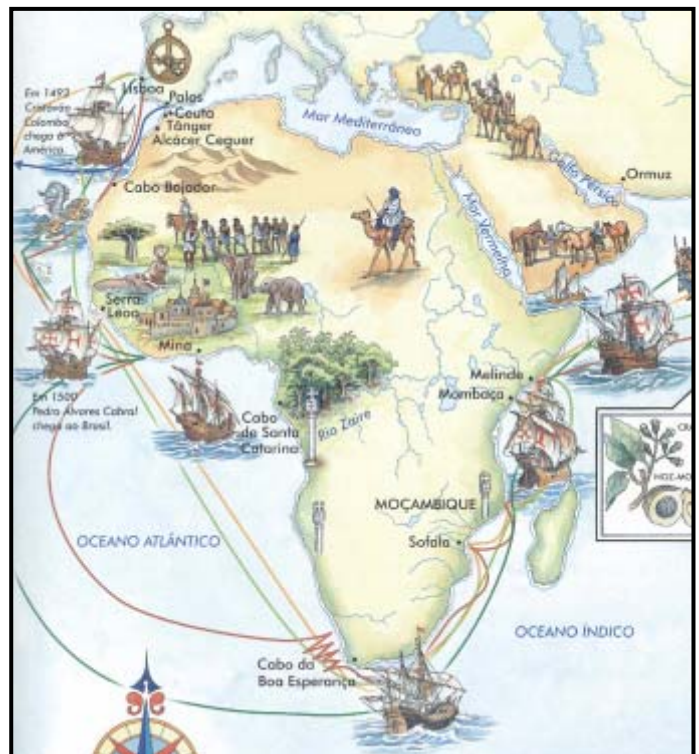
Africanos escravizados.
(Griné, Griné e Rua, 2000: 85).

IMAGEM 11



Mapa reproduzindo algumas das formações políticas africanas. (Griné, Griné e Rua, 2000: 82).

IMAGEM 12



Mapa da África, marcado pelas representações. (Oliveira, Cantanhede e Mendonça, 1999: 13).

IMAGEM 13



Fortaleza de São Jorge da Mina. (Barreira e Moreira, 2003: 22).

IMAGEM 14



Estatuária no Benin. (Azevedo, 1990: 37).

IMAGEM 15



As expedições europeias devassam a África.
(Diniz, Tavares e Caldeira, 2003: 14)

IMAGEM 16



As lutas de resistência na África.
(Barreira e Moreira, 2004: 18).

IMAGEM 17



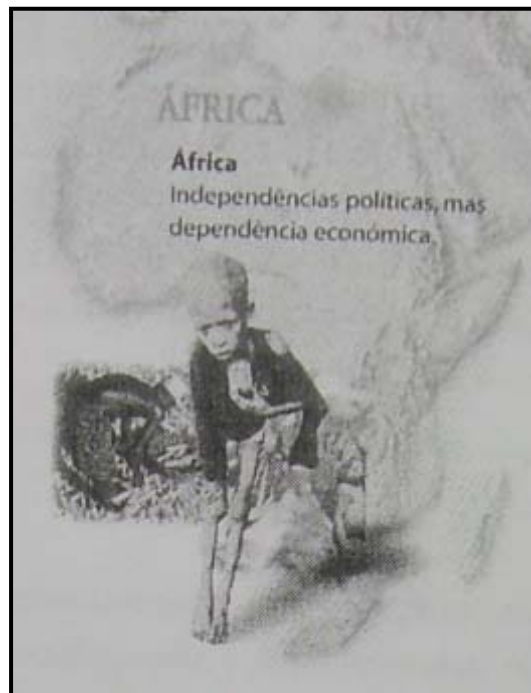
A propaganda do Estado Novo.
(Diniz, Tavares e Caldeira, 2003:234).

IMAGEM 18



A Guerra Colonial.
(Diniz, Tavares e Caldeira, 2003:235).

IMAGEM 19



A África arrasada.
(Marinho, Cardoso e Rothes, 2003: 187).