



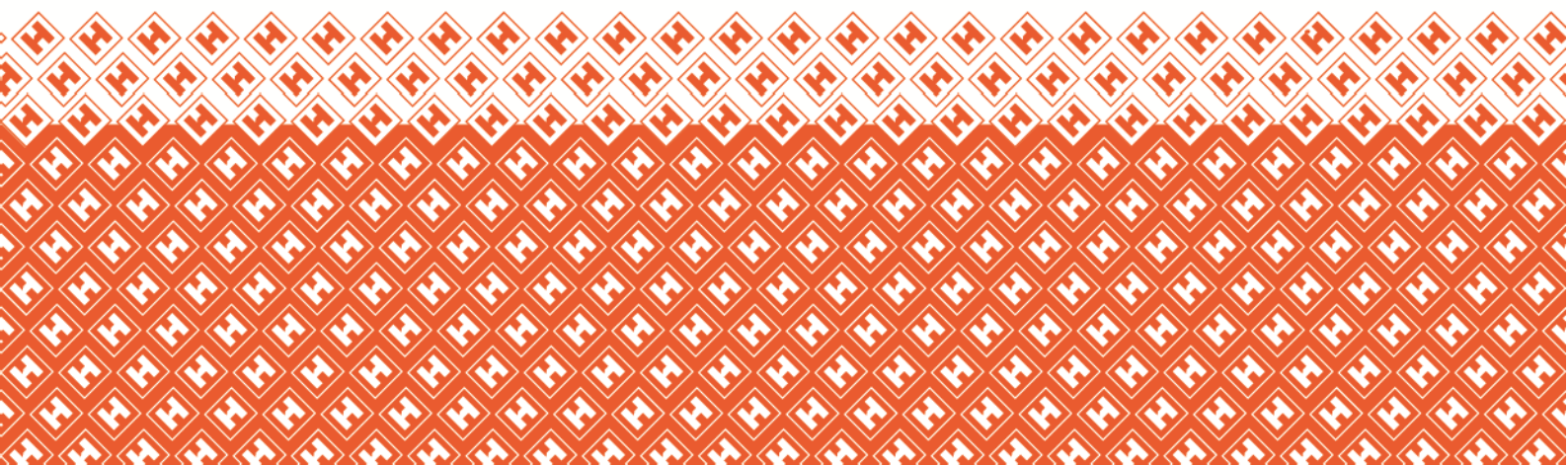
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ANA PAULA DA CONCEIÇÃO NASCIMENTO

ÁFRICAS IMAGINADAS: TRAJETÓRIAS DE MULHERES DA ÁFRICA CENTRAL OCIDENTAL E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO FUNDAMENTAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)
Abril / 2024



ÁFRICAS IMAGINADAS: TRAJETÓRIAS DE MULHERES DA ÁFRICA CENTRAL OCIDENTAL E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO FUNDAMENTAL

ANA PAULA DA CONCEIÇÃO NASCIMENTO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Warley da Costa

RIO DE JANEIRO
2024

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada por:

Prof. Dr^a Warley da Costa – UFRJ (Orientadora)

Prof. Dr^a Selma Alves Pantoja - UFRJ

Prof^o. Dr^a Érika Elizabeth Vieira Frazão

CIP - Catalogação na Publicação

N244? NASCIMENTO , Ana Paula da Conceição
ÁFRICAS IMAGINADAS: TRAJETÓRIAS DE MULHERES DA
ÁFRICA CENTRAL OCIDENTAL E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS
ANOS INICIAIS DO FUNDAMENTAL / Ana Paula da
Conceição NASCIMENTO . -- Rio de Janeiro, 2024.
200 f.

Orientadora: Warley da Costa.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de
Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional,
2024.

1. Ensino de História da África Central
Occidental. 2. Trajetórias de mulheres negras. 3.
Identidades. 4. Prática de Representação. 5. Educação
Antirracista e Decolonial. I. Costa, Warley da,
orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

Às memórias de minha mãe, Maria José e à de Luquinhas, meu sobrinho.

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento das confissões. O momento de expor os fios que nos enlaçam, que nos conectam e que muitas vezes nos colocam em rota de colisão. Agradecer é antes de tudo ter coragem. É semear dentro de si um lindo canteiro que só pode dar bons frutos. Mas como ser grata num cenário tão adverso, onde todos parecem querer devorarem-se mutuamente? Numa cidade barulhenta e extremamente violenta. O som dos tiros ecoa matinalmente batendo ponto e implicando dizer que algumas vidas parecem ser menos importantes que outras. Do alto, somos filmados por helicópteros, parece que nem assim nos enxergam. Falo com os pés enterrados num quilombo urbano, numa favela. Da Chacrinha e de São Marciano.

Ao conversar com os meus alunos, eles contam sobre as cenas de violência. Da imagem que não é metonímica, porque não veem somente o sangue esparramado ao chão. Eles veem os corpos vazios, usurpados de toda e qualquer humanidade. Como criar gratidão nesse cenário tão violento? Da morte aos cinquenta anos, por não ter atendimento básico de saúde. Da morte aos quinze anos pela entrada no crime. E a gente vai destituindo do corpo a fome pela vida. Tentando convencer aos sentidos de que é só mais uma operação, de que é só mais um tiro. De que é só mais um nome. Esforçando-nos para atribuir caracteres de máquina ao que na verdade é de carne, que sangra, que sente dor, que sente frio, que é feito de mistérios, de memória, de magia. Não somos feitos só de matéria. Somos energia. E por isso mesmo, pensando na origem semântica da palavra gratidão, recolho aqui alguns nomes que proporcionaram a mim o gesto da acolhida, restituindo o que por vezes esforçava-me por obnubilar.

Por isso, agradeço aqui aos meus guias, às forças sobrenaturais que me acolhem, à despeito dos meus erros, das minhas faltas. Agradeço às forças indizíveis e incompreensíveis, que estão para além do tempo, do espaço e da razão.

Num tom de lamento, as velhas carpideiras anunciam. Os meninos que conheci são avistados numa barca. Não sabem ainda que estão a ir embora, esvanecendo na densa névoa. A figura de uma mãe com um corpo nos braços. O céu brilha com os traçantes formando uma coroa de espinhos que ornamentam sua cabeça. Ela sobe até a elevação mais alta a fim de tratar das chagas do corpo que jaz frio. Num lamento inenarrável, ela pergunta como vai viver agora nesse mundo. A essa mulher, cuja coroa de espinhos representado pela perda de um filho que lhe penetram até as entranhas, expresso meus sentimentos. Aos silêncios, às palavras não ditas. Usando essas poucas linhas, semeio uma flor no canteiro da gratidão

oferecendo-a à carne de minha carne, versão mais explosiva de mim mesma, ao meu oposto, a minha irmã Andrea da Conceição Nascimento. No mesmo canteiro, semeio outras rosas, regando-as e preparando-as para ofertar aos meus outros três camaradas, que compartilharam comigo a mesma casa. Não tão somente àquela de madeira dos tempos da Penha e muito menos a de alvenaria da Praça Seca, mas ao templo sagrado manifesto no coração de nossa mãe. Assim, mais três rosas desabroçam e as oferto aos meus irmãos Guilherme, Stephanie e Gilmara, todos com o mesmo sobrenome da Conceição.

Dobro meus joelhos sobre a terra, curvando minha cabeça num tom de profundo respeito. Nesse canteiro avisto uma árvore frondosa, mas com marcas indeléveis do tempo, concedendo-lhes as expressões e traços próprios de quem exerce o posto de matriarca. Por isso, à minha avó, ofereço-lhe uma rosa semeada no meu jardim e que gostaria muito de vê-la brotar na casa que já foi do meu bisavô. A mesma casa que maravilhosamente subjaz com um tronco de árvore de mais de cem anos fincado em sua cozinha, sendo usado ainda hoje para pilar os grãos torrados de café. A essa mulher de notável trajetória, à minha avó Maria dos Anjos. Aproveito mais essas linhas para expressar meus agradecimentos ao homem por trás do bigode, ao servente de pedreiro. Ao homem que fugiu da aridez do nordeste e construiu boa parte do Rio de Janeiro, mas que não tem entrada em nenhum desses espaços. Ao homem que parece rocha, mas no fundo é ainda o mesmo menino que maravilhou-se ao ver pela primeira vez uma escada rolante.

Agradeço aqui, aos meus parentes-amigos. À Roberta Rodrigues, que apesar dos meus erros, continua olhando por mim e sendo solidária a todos aos meus pedidos. Diante de suas orações, conselhos e advertências, oferto-lhes esta rosa que cultivei no meu jardim da gratidão. Ainda entre os antigos e velhos conhecidos, desde a quinta série, retribuo por meio de flores de diferentes matizes aos mais do que amigos, à rede tecida com os romances fornecidos pelo CIEP Carlos Drummond de Andrade, Laís Magalhães, Pâmela Rodrigues, Douglas Ferreira e à minha eterna mestra Maria Angélica Lopes Mendes. Ainda mais longa é minha amizade com a ilustradora Jéssica Nascimento, aproximadas pela matrícula na mesma escola Municipal de nome Maria da Silva França, datando desde a primeira série. Ao meu querido e melhor amigo, Alexandre Reis Rocha expresso meu eterno agradecimento pelo cuidado cotidiano.

Do mesmo modo, devo fazer jus às pessoas que foram essenciais nessa minha trajetória tão recente. Agradeço aos meus amigos Aleteia Maria e Wallace Silva pela oferta generosa de seus textos e mais do que isso, ao ceder solidários seus ouvidos para que as

minhas palavras pudessem ecoar e assim suavizar as aflições que trazia no peito. Do mesmo modo sou grata às boas conversas que tive nas adjacências do prédio do IFCS com a amiga Daiani Barbosa.

Revolvendo a terra, deparo-me com um solo fértil representado pelo grupo de estudos GECCID coordenado pela professora Dr.^a Warley da Costa. A todos os seus integrantes e pelas boas discussões que viemos costurando até aqui, meu muito obrigada.

Ainda em termos institucionais, devo agradecer à UFRJ, casa onde realizei minha graduação e cujas paredes presenciaram meu amadurecimento intelectual. Do mesmo modo, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da mesma instituição (PPGEH- UFRJ) que permitiu que eu chegasse até aqui, contribuindo para a minha formação. Mas principalmente, reservo um canteiro inteiro a esse Programa por ele ter exercido notável repercussão em minha vida, não apenas pela formação em si, mas por reconhecer que a minha aprovação num concurso Público (SME-SP) não coincidentemente se deu no momento de maior dedicação aos estudos voltados ao Mestrado. Ao Programa, dedico um roseiral inteiro.

Volto-me para os tecidos finos constituídos por meio da UFRJ e para além dela. Aproveito essas linhas para agradecer às leituras e recomendações das professoras Mariana Bracks Fonseca e Priscila Henriques Lima por meio de conversas informais. Da mesma forma, ao ingressar no mestrado fui bem recepcionada pelos professores responsáveis pelas disciplinas que acompanhei. As discussões e leituras constituem-me agora como sujeito e reconhecimento, depois delas, já não sou a mesma de outrora!

Igualmente recolho algumas rosas a fim de ofertar seu agradável perfume às mulheres que generosamente realizaram uma leitura crítica, mas ao mesmo tempo compreensiva do meu texto de qualificação. Meu muito obrigada às professoras Érika Frazão e Mônica Lima. Suas vozes ecoaram durante longos períodos em minha cabeça. Por isso, expresso minha gratidão frente às excelentes contribuições que propiciaram a tecitura desse texto que agora escrevo. Reconhecendo que toda e qualquer incorreção são de minha exclusiva responsabilidade.

Agradeço também à professora Selma Pantoja pelo aceite em compor a banca de defesa. Para além de sua presença física, a sua contribuição se manifesta aqui por meio das referências bibliográficas de sua autoria utilizadas aqui para referendar a pesquisa. Além da gratidão, expresso minha admiração.

Com o coração apertado, morrendo de saudades escrevo expressando não tão

somente a gratidão, mas também meu amor aos meus queridos alunos. Inclino-me a dizer que as minhas turmas de 4º ano do ano Letivo de 2023 foram as mais apaixonantes em toda a minha não tão extensa trajetória profissional. Meus queridos alunos, a todos e a cada um agradeço por terem sido pessoas tão especiais nessa minha caminhada como eterna aluna-professora de História.

Ao final do trabalho de semeadura nesses canteiros, permitindo o desabrochar dos botões de rosas, tenho que evidenciar as pesadas ferramentas empregadas nesse processo. O trabalho foi árduo e somente possível devido à paciente orientação da mestra Dr.^a Warley da Costa. A pesquisa expressa nessas páginas foi elaborada através de uma intensa labuta, tornada menos fatigante graças à amizade e aos ensinamentos ofertados pela querida professora-orientadora. Expresso aqui minha eterna dívida intelectual e em contrapartida, oferto-lhe mais um roseiral como agradecimento.

RESUMO

A presente dissertação aborda a temática do Ensino de História da África para os anos iniciais do ensino fundamental, contemplando as trajetórias de mulheres oriundas da região Central Ocidental entre os séculos XVI ao XIX. Nosso objetivo é analisar os processos relativos à articulação de narrativas sobre trajetórias de mulheres da África Central Ocidental em diálogo com a complexa dinâmica de construção das subjetividades e identidades por parte de alunos e alunas do 4º ano do ensino fundamental. Buscamos contemplar as questões sobre como, no âmbito do projeto intitulado “Áfricas imaginadas”, as crianças representaram as mulheres negras oriundas da região Central Ocidental; quais elementos subjetivos foram mobilizados e de que forma esse processo pode contribuir para uma educação intercultural crítica, decolonial e antirracista. Nosso foco diz respeito à prática da representação e do uso da imaginação por parte das crianças no processo de apropriação das trajetórias de mulheres no âmbito do Ensino de História voltado para os anos iniciais. Como aporte teórico, privilegiei autores alinhados às perspectivas decoloniais refletindo sobre as dimensões da colonialidade do poder (Quijano, 2005), do saber (Catro-Gomes, 2005), concedendo especial atenção às dimensões do “ser” (Césaire [1955] 2020; Fanon [1952]2022; Maldonado-Torres, 2007) e do “ver” (Barriandos, 2019). Por pensarmos a partir dos processos relativos ao Ensino de História, nos alinhamos às perspectivas de uma pedagogia crítica e decolonial tal como alentadas por Freire ([1996] 2022; 1997) e por Catherine Walsh (Walsh, 2009) no sentido de não apenas refletir, mas combater a “subalternização ontológica” decorrente das relações de colonialidade. Ainda nesse âmbito, as identidades são pensadas enquanto inscritas em processos de permanente instabilidade e matizados a partir de dinâmicas relacionais (López, 2001; Hall, 2022; Silva; Hall; Woodward, 2014; Silva, 1999). Por lidarmos com crianças, a dimensão da ludicidade e da imaginação também são elementos centrais nesse estudos (Sarmiento, 2003; Fortuna, 2011; 2018). Ademais, procuramos argumentar em favor da importância do Ensino de História dos processos relativos ao continente africano por meio dos saberes de referência, isto é, propriamente históricos, afastando-se de uma abordagem genérica e puramente culturalista. Por isso, a proposição didática procura contemplar, por meio das trajetórias de treze mulheres centro-africanas as especificidades temporais e geográficas.

Palavras-chave: **Ensino de História da África Central Ocidental; Trajetórias de mulheres negras; Identidades; Imaginação; Prática de representação; Educação Antirracista e Decolonial.**

ABSTRACT

This dissertation addresses the theme of Teaching African History for the initial years of elementary school, contemplating the trajectories of women from the Central-West regions of Africa between the 16th and 19th centuries. Our objective is to analyze the processes related to the articulation of narratives about the trajectories of women from said locations in conjunction with the complex dynamics of the construction of subjectivities and identities by male and female students in the 4th year of elementary school. We seek to contemplate questions about how, within the scope of the project entitled “Imagined Africas”, children represented black women from the Central-West region, which subjective elements were mobilized and how this process can contribute to a critical, decolonial, and intercultural anti-racist sort of education. Our focus concerns the practice of representation and the use of imagination by children in the process of appropriating women's trajectories within the scope of History Teaching aimed at the early years. As a theoretical contribution, we focus on authors aligned with decolonial perspectives, reflecting on the dimensions of the coloniality of power (Quijano, 2005), of knowledge (Catro-Gomes, 2005), paying special attention to the dimensions of “being” (Césaire [1955] 2020; Fanon [1952] 2022; Maldonado-Torres, 2007) and “seeing” (Barriendos, 2019). Because we think from the processes related to History Teaching, we align ourselves with the perspectives of a critical and decolonial pedagogy as encouraged by Freire ([1996]2022; 1997) and by Catherine Walsh (Walsh, 2009) in the sense of not only reflecting, but combating the “ontological subalternation” resulting from relations of coloniality. Still in this context, identities are thought of as inscribed in processes of permanent instability and nuanced based on relational dynamics (López, 2001; Hall, 2022; Silva; Hall; Woodward, 2014; Silva, 1999). Because we deal with children, the dimension of playfulness and imagination are also central elements in these studies (Sarmiento, 2003; Fortuna, 2011; 2018). Furthermore, we seek to argue in favor of the importance of teaching the History of the processes related to the African continent through the knowledge of the field we refer to, that is, properly historical, moving away from a generic and purely culturalist approach. Therefore, the didactic proposition seeks to contemplate, through the trajectories of thirteen Central African women, temporal and geographic specificities.

Keywords: Teaching History of West Central Africa; Trajectories of Black Women; Identities; Imagination; Representation practice; Anti-Racist and Decolonial Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

ECA - ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

LDB - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

GECCID – GRUPO DE ESTUDOS CURRÍCULO, CULTURA, IDENTIDADE E DIFERENÇA

PNLD – PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

UFRJ – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 – Localização do Reino Ngoyo no continente africano (Séc. XV)	34
MAPA 2 – Povos lunda.....	35
MAPA 3 – África Centro-ocidental e as correntes marítimas.....	37
MAPA 4 – Benguela e seu interior.....	42
MAPA 5 – Iorubás e Bantos (Séculos XII-XVI)	98
MAPA 6 – Planisfério político.....	178
MAPA 7 – Províncias de Angola.....	179
MAPA 8 – África Central.....	180
MAPA 9 – África Centro-ocidental, 1850.....	181

LISTA DE FIGURAS/ IMAGENS

Imagem 1 – Aluna do 4º ano do ensino fundamental realizando a leitura da história em quadrinhos sobre a rainha Jinga.....	19
Imagem 2 – Partes de um navio negreiro, de R. Walsh, 1830.....	43
Imagem 3 – História – 4º ano, unidades temáticas e objetos de conhecimento (BNCC)....	89
Imagem 4 – História – 4º ano, Habilidades (BNCC).....	90
Imagem 5 – Captura de tela do material didático digital Unoi Santillana.....	101
Imagem 6 – Atividade didática extraída do material didático Unoi Santillana.....	102
Imagem 7 – Mulher do Congo (1861)	121
Imagem 8: Representação da rainha Nzinga partir das biografias escolhidas pelos alunos do 4º ano.....	127
Imagem 9: Um Capuchinho na África Negra no Século XVII.....	127
Imagem 10: Njinga.....	128
Imagem 11. Retrato Rainha Nzinga.....	128
Imagem 12: Representação de Páscoa Vieira, aluna A4.....	130
Imagem 13: Representação de Páscoa Vieira, aluna V1.....	131
Imagem 14: Representação de Páscoa Vieira, aluno M7.....	131
Imagem 15: Representação de Páscoa Vieira, aluno N1.....	132
Imagem 16: História em Quadrinhos. Representação de Páscoa Vieira, aluno M7.....	133
Imagem 17: História em Quadrinhos. Representação de Páscoa Vieira, aluno N1.....	134
Imagem 18: Representação de Ana Joaquina dos Santos Silva, aluna L1.....	138
Imagem 19: História em Quadrinhos. Representação de Ana Joaquina dos Santos, aluna L1.....	139
Imagem 20: Representação de Luzia Pinta, aluno C2.....	141
Imagem 21: História em Quadrinhos. Representação de Luzia Pinta, aluno A5.....	142

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos componentes curriculares das turmas de 4º ano no ano base de 2023.....	110
Gráfico 1: Identificação das biografias escolhidas pelos alunos do 4º ano dos turnos da manhã e tarde referente ao ano base de 2023.....	120
Tabela 2: Identificação biografias escolhidas pelos alunos do 4º ano do turno da manhã referente ao ano base de 2023.....	124
Tabela 3: Identificação das biografias escolhidas pelos alunos do 4º ano do turno da tarde referente ao ano base de 2023.....	125
Tabela 4: Lista de mulheres da região Centro-Occidental.....	152

Sumário

INTRODUÇÃO.....	16
Diário de uma detentora de conhecimento. Uma breve nota pessoal.....	17
Em um mundo povoado por mulheres, nasce um tema.....	19
Das escolhas, metodologias e capítulos.....	26
CAPÍTULO 1: DESLIZANDO A CANOA ENTRE NARRATIVAS E REPRESENTAÇÕES DO CONTINENTE AFRICANO.....	29
1.1. Delimitação geográfica e histórica da África Central Ocidental.....	31
1.2. Testemunhando o “malungo” atravessar a “Kalunga Grande” e recriar mundo originais. Os estudos e o ensino da África no Brasil a partir da temática da escravidão	43
1.3. Ressacas insurgentes. Um ensino da história da África a partir de uma perspectiva decolonial	52
1.4. Na ecologia das áreas pantanosas: a sala de aula como lugar de tensão e criação	58
CAPÍTULO 2: REMANDO EM UM TERRITÓRIO EM DISPUTA: O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA ENTRE O CURRÍCULO E A IDENTIDADE	64
2.1. O Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	65
2.2. Ensino de História da África na BNCC para os anos iniciais.....	81
2.3. A África, os africanos e africanas em um material didático de 4º ano do ensino fundamental.....	93
CAPÍTULO 3: NAVEGANDO EM ÁFRICAS IMAGINADAS POR MEIO DA TRAJETÓRIA DE MULHERES.....	107
3.1. O “onde” e o “quando” de um punhado de canoas: descrição densa do local de desenvolvimento do projeto “Áfricas imaginadas.....	109
3.2. O “como” da viagem de um punhado de canoas: descrição densa do desenvolvimento do projeto “Áfricas imaginadas”	114
3.3. Análise das narrativas produzidas pelos alunos.....	126
3.4. Da proposição didática. Lançando remos para crianças em suas canoas.....	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165
APÊNDICE.....	176

INTRODUÇÃO

Tinha sete anos apenas,
apenas sete anos,
Que sete anos!
Não chegava nem a cinco!
De repente umas vozes na rua
me gritaram Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
“Por acaso sou negra?” – me disse
SIM!
“Que coisa é ser negra?”
Negra!
E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia.
Negra!
E me senti negra,
Negra!
Como eles diziam
Negra!
E retrocedi
Negra!
Como eles queriam
Negra!
E odiei meus cabelos e meus lábios grossos
e mirei apenas minha carne tostada
E retrocedi
Negra!
E retrocedi . . .
(...)
De hoje em diante não quero
alisar meu cabelo
Não quero
E vou rir daqueles,
que por evitar – segundo eles –
que por evitar-nos algum disabor
Chamam aos negros de gente de cor
E de que cor!
NEGRA
E como soa lindo!
NEGRO
E que ritmo tem!
(...)
E já compreendi
AFINAL
Já tenho a chave!
(...)
(CRUZ, 1960, s/p).¹

¹ Universidade Livre Feminista. Me gritaram negra, poema de Victoria Santa Cruz. Disponível em: Disponível em <https://feminismo.org.br/2015/03/21/me-gritaram-negra-poema-de-victoria-santa-cruz/>. Acesso em 03 de agosto de 2023.

Diário de uma detentora de conhecimento. Uma breve nota pessoal.

Rio de Janeiro, de algum mês do ano provável de 1999.

Segure a minha mão. Caso você não se sinta confortável, por favor apenas escute as minhas palavras e utilize a sua imaginação. Acione elementos visuais a sua disposição para construir esse cenário narrado por mim. Peço licença aos intelectuais mais ortodoxos, assim como aos professores e colegas mais ciosos de suas formalidades acadêmicas. Quero falar um pouco mais da minha experiência pessoal. Acredito que ela é quem concede forma, cheiro, sabor – qualquer outro aspecto relacionado ao campo das sensações – ao que me mobiliza no sentido de investigar o assunto que ora se encerra nessas curtas e comedidas linhas.

Compartilho aqui um aspecto da minha memória pessoal de quando frequentava uma escola Municipal da cidade do Rio de Janeiro, localizada no bairro Valqueire. Como boa historiadora, cumpro a tarefa básica que é assinalar a data e o local. Mas minha memória falha. Talvez fossem os idos – ou seriam vindos, tendo em vista o exercício de rememorar – dos anos de 1990. A imagem está meio embaçada. Mas vejo uma menina sentada em um balanço. Ela é pálida, branca e se esmera num livro com personagens loiros do período medieval. Ela rumina aquele objeto e se entretém solitária, revolvendo as frases, imagens e as páginas que ora insistem em se deslocar desajeitadas ao chão. As crianças da turma são do ensino fundamental; a série, por seu turno, não me recordo com certeza. Estariam na segunda ou terceira série, o que corresponderia ao 3º ou 4º ano do ensino fundamental para os dias atuais.²

Outra menina se aproxima. Sua tez é negra como a noite. Na cabeça vejo duas tranças que procuram sustentar seus cabelos crespos que fugiam rebeldes. Seu nome, por alguma ironia martela na minha cabeça e a despeito do tempo, sinto confortavelmente que não estou enganada, pois gritam alto as crianças: Maria³ tem piolho! Maria tem piolho!

Maria também estava sozinha, mas não por vontade própria. Não havia nenhum livro que a envolvesse em suas dores e as crianças sorradeiras caçoavam de sua condição. Mais um dia estava Maria sob olhar recriminante de outras meninas, tendo sua alma, sua identidade e sua autopercepção esvaída por não ser igual às demais. Separada por

² Para um maior entendimento das etapas previstas para a educação básica ver Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo esse documento, o ensino fundamental é a etapa mais longa da educação, sendo ainda segmentada em anos iniciais e finais. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

³ Uso aqui um nome fictício no sentido de não expor a identidade da pessoa mencionada no relato de minha memória pessoal.

muralhas invisíveis, mas que ganhavam conotações de intransponíveis.

Sou tomada por um sentimento de empatia por ela, mas não poderia me aproximar, uma vez que os piolhos que eu já tinha se somariam aos dela. Maquino sem entender muito o motivo real, pois é bem sabido que todos nós comungávamos desses mesmos dilemas invisíveis a olho nu.

Pergunto à outra menina o motivo de não ser permitido aproximar-se de Maria. Ela responde sussurrando que o pai da dita menina era carroceiro e que todos de sua família eram muito pobres. Essa imagem também reverbera na minha mente. O pai da dita menina em maltrapilhos a buscando na escola em sua carroça.

Maria é atravessada por uma imensa tristeza. Não disponho de instrumentos científicos para averiguar a sombra que se apossou de seu coração, mas acho que consigo me aproximar por meio da imaginação e empatia. Pouco tempo depois, Maria sumiu. Desapareceu. Poderia ter abandonado a escola em virtude da rejeição de seus colegas, ou sua família teria se mudado? Talvez eu tenha simplesmente fechado os olhos, ignorado seu choro, sua solidão.

Volta e meia era interpelada por essa cena que se aproximava zumbindo em meu ouvido e suspendendo a realidade por alguns instantes para eu poder ver mais uma vez e sentir. Mas reiteradamente só me esmerava na menina de cabelos longos cacheados no seu mundo fantástico cheio de livros, desenhos, histórias ...

Por onde andas, Maria? Será que está viva? Será que ingressou no ensino superior? Será que ainda habita entre nós com a mesma expressão inócua, de quem pede ajuda apenas com os olhos? Não reclamou, porque não havia a quem expressar a sua dor. Não havia também um livro que a amparasse em sua solidão, que pudesse refletir como um espelho os seus traços, esses, negros.

Se você não segurou a minha mão, peço que a estenda para Maria. Ampare a menina de cabelos negros trançados e tantas outras meninas, mulheres que vivenciaram a mesma experiência traumática; em algumas situações de maneira silenciosa, em outras barulhenta, mas quase sempre de maneira sistemática.

Essa foi uma das muitas cenas que presenciei. Mas talvez e por algum motivo a experiência relatada tenha se transmutado em uma matéria líquida, tornando possível que escorresse para as camadas mais porosas do meu intelecto. Estava em alguma parte do que chamo de eu. Estava na minha experiência, na forma como me relaciono com os meus alunos, na profissão que exerço enquanto uma mulher branca, professora de História dos

anos iniciais e finais do ensino fundamental. Essa experiência explodiu em mim, quando realizei uma das atividades que planejava para o meu trabalho sobre História da África para alunos de turmas do 4º ano do ensino fundamental, como podemos verificar na cena em que uma aluna realiza a leitura de uma obra em formato de história em quadrinhos sobre a rainha Nzinga.



Imagem 1 – Registro de atividade no âmbito do projeto Áfricas imaginadas. Imagem 1 – Aluna do 4º ano do ensino fundamental realizando a leitura da história em quadrinhos sobre a rainha Jinga. (Registro por Ana Paula Nascimento, 15 de junho de 2023).

Em um mundo povoado por mulheres, nasce um tema.

O tema desenvolvido nesta pesquisa se volta para um esforço no sentido de entender os processos relacionados ao ensino de História da África para turmas de ensino fundamental, anos iniciais nos espaços escolares. O recorte temático diz respeito a turmas do 4º ano do ensino fundamental, compostas por crianças⁴ em média de nove anos de idade. Elegemos o cotidiano de uma escola particular localizada na Praça Seca, bairro do município do Rio de Janeiro, como cerne de nossas investigações. O tema mais amplo – Ensino de História da África para os anos iniciais – foi sendo reduzido ou melhor apreciado em virtude das demandas dos próprios alunos. A partir do questionamento inicial sobre como se ensina História da África para os alunos dos anos iniciais e de que forma esse conteúdo ou temática

⁴ O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece o seguinte: “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.” (BRASIL, 1990)

se relaciona com a formação das identidades individuais dos alunos, fomos atravessados por questões próprias do mundo infantil.

Incluo aqui uma informação importante sobre a dinâmica interna do Mestrado Profissional de História, programa ao qual me vinculo. Isto porque, além da dissertação o programa requer dos seus pesquisadores que desenvolvam uma espécie de proposição didática ou material didático que possa ser apropriado por outros profissionais da educação ou pela comunidade em geral.

Exasperada por essas demandas, aproveitei um tempo ocioso nas minhas aulas de História e lancei-me ao chão da escola, juntamente com os alunos no sentido de me aproximar de seus mundos e entender um pouco mais de seus gostos e preferências. Aquele contexto, em finais do ano de 2022, foi marcado pela Copa do Mundo de Futebol Masculino⁵. Por isso, era muito comum que os alunos trocassem entre si, num afã típico de crianças enredadas por uma atividade ou brincadeira, as tão almejadas figurinhas⁶ dos jogadores que participavam do evento esportivo mundial. As trocas eram intercaladas por uma ação muito simples, pelo menos aos meus olhos, que consistia em bater as figurinhas de modo que virasse a maior quantidade possível. Esta brincadeira – que segundo os alunos demanda o domínio de variadas e apuradas técnicas – era denominada de “bafo”.

As rodas envolvendo as figurinhas eram recheadas de emoções, mas logo notei que a figura masculina era predominante. Mesmo assim, tinha definido inicialmente que a proposição didática seria um álbum de figurinhas composto por personagens africanos, contemplando as diferentes trajetórias e agências.⁷

A ideia inicial do álbum de figurinhas foi substituída pela proposição de um “livro-arte” contendo ilustrações e biografias curtas de 13 mulheres nascidas na porção Central Ocidental do continente africano. O objetivo seria desenvolver este livro de biografias-curtas, “aplicá-lo” em duas turmas do 4º ano do ensino fundamental da instituição escolar onde atuava e procurar entender as repercussões, possivelmente positivas, no processo de construção de suas identidades. Entretanto, no âmbito do presente estudo, analisamos as

⁵ Evento esportivo de Futebol masculino, realizado a cada quatro anos.

⁶ O álbum e as figurinhas relacionadas ao evento da Copa do Mundo de futebol masculino são produtos comerciais que desde a década de 1970, repercutem entre o público infantil e adultos no Brasil. Em geral os álbuns são distribuídos gratuitamente e as figurinhas são adquiridas em pacotes contendo cerca de cinco figurinhas em geral com imagens de jogadores.

⁷ A opção do álbum de figurinhas foi substituída pela proposição de um “livro-arte”, uma vez que o material utilizado na confecção desse suporte demanda maiores recursos, tal como um papel específico para impressão. O “livro-arte”, por sua vez, pode circular exclusivamente no formato online, permitindo maior divulgação e acesso, tanto por alunos, quanto professores e público em geral.

produções dos alunos a partir de onze biografias de mulheres da região da África Central Ocidental entre os séculos XVI ao XIX, em virtude de a proposição didática ter sido finalizada em período posterior ao da implementação do projeto.

Importa aqui comentar que essa iniciativa também foi pensada a partir dos “desencontros” manifestos em resultados em desacordo com o que era esperado pela pesquisa. Isto porque, ao longo da minha atuação como professora de História nas escolas de Educação Básica, o que se verificava era muitas vezes a construção imagética do ser híbrido escravo-africano. Reiteradamente, o ensino sobre a escravidão na África foi sequestrado ou suspenso por sentimentos de inadequação ou constrangimento por parte dos alunos negros. Sobre essa temática, Anderson Oliva em seu artigo “A invenção da África no Brasil: os africanos diante dos imaginários e discursos brasileiros dos séculos XIX e XX” traz algumas reflexões que nos acompanham ao longo dessas inquietações experimentadas em sala de aula (Oliva, 2009).

Ademais, verificamos a circulação de imagens negativas que representam a população do continente africano solapada unicamente por fome e guerra. Diante dessa construção imagética que objetifica e esvazia os sujeitos históricos de suas agências é urgente a necessidade em se estabelecer um ensino de História da África, dos africanos e africanas, bem como de seus descendentes no Brasil a partir de uma perspectiva “outra”, que contemple suas agências. Uma estratégia importante diz respeito a estreitar as relações entre amigas⁸, que muitas vezes parecem andar brigadas, mas que devem nutrir relações de boa vizinhança entre os saberes produzidos nos espaços escolares e na academia⁹.

Pensar a relação entre academia e saberes produzidos em sala de aula é um aspecto importante dessa pesquisa, pois procuramos mobilizar algumas das estratégias e metodologias dessa primeira esfera, articulando-as às demandas e saberes próprios do ensino escolar. Sobre esse aspecto, nos amparamos em Ana Maria Monteiro que propõe a perspectiva de que o Ensino de História ocupa “um lugar de fronteira”. Nas palavras da autora: “Fronteira no sentido de ‘border’, lugar de marcação de diferenças, mas que também permite o encontro, as trocas; zona híbrida onde os contatos se pulverizam e se ordenam segundo micro-hierarquias, zona de imensas possibilidades de criação cultural” (Monteiro,

⁸ Tomamos de empréstimo o título de Lilia SCHWARCZ, intitulado “Entre amigas: Relações de boa vizinhança”, que trata do diálogo entre Antropologia e história. Schwarcz, L. K. M. (1994). Entre amigas: relações de boa vizinhança. *Revista USP*, (23), 68-75. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i23p68-75>

⁹ Os saberes históricos produzidos no âmbito da academia relacionam-se com a historiografia e apresentam objetivos, bem como públicos e linguagens diferentes daqueles estabelecidos nos espaços escolares. Segundo o dicionário Aulete “academia” é o “estabelecimento de ensino superior”. (AULETE, Caldas, 2011)

2007a, p.05). Ainda sobre essa concepção do ensino escolar como ocupando um lugar, Monteiro explica o seguinte:

Nas aulas, os professores trabalham com a história conhecimento escolar, de constituição híbrida, que incorpora subsídios oriundos da historiografia – tanto do ponto de vista teórico como dos novos conhecimentos produzidos – reelaborados para a mediação didática, os saberes (representações, referências, memórias) dos alunos, saberes, experiências referências e valores dos professores, da cultura escolar e outros saberes que circulam na sociedade de forma ampla. (Idem, 2007b, p. 08)

Ao mesmo tempo que reconhece essa especificidade do conhecimento escolar que dialoga com múltiplos vetores sociais oriundos desde a historiografia, assim como saberes da experiência e mesmo da cultura mais ampla, Monteiro também sinaliza para a ação do professor ou da professora de História. Estes últimos, atuando em específico para a desnaturalização dos processos sociais, teria a potencialidade de fazer os alunos incorporarem a crítica na sua vivência. Mas essa postura, alerta Monteiro não se constitui como definitiva e única. O ensino de História poderia ser utilizado também como instrumento “de legitimação de poderes instituídos”. Acrescenta ainda que: “*As definições e opções dos professores no seu fazer são fundamentais para marcar e orientar diferentes abordagens e encaminhamentos*”. (Ibidem p. 08.)

Tendo em vista esses elementos, tomamos partido da primeira postura delineada acima que evidencia a potencialidade do Ensino de História, inscrito numa cultura mais ampla, de problematizar as relações sociais assimétricas entre homens e mulheres no passado e no presente. Ao mesmo tempo, reconhecendo que a História enquanto saber a ser ensinado apresenta-se como “ponta de lança” no tratamento das questões raciais que se agudizam nas manifestações de racismo veladas ou explícitas, é que iniciamos o nosso primeiro movimento de delimitação dessa pesquisa.

Assim, com o objetivo inicial de montar o álbum de figurinhas composto por trajetórias de africanos ao longo da História percebemos pelo menos duas interdições. O fato do material ser predominantemente consumido por homens ou meninos, bem como por ter uma representação exclusivamente masculina. Ao mesmo tempo, no levantamento das trajetórias de indivíduos que nasceram no continente africano verificamos que em diversas sociedades daquele continente, em diferentes temporalidades, as mulheres assumiram um papel de destaque, seja na ação política, militar, comercial ou no exercício das funções religiosas. (Candido, 2013; 2021; Candido; Jones, 2019; Candido; Rodrigues, 2015;

Oliveira, 2018; 2019; Fonseca, 2015; 2021; Pantoja, 1996; 2001; Havik, 1996; 2001; Rodrigues, 2017; Almeida, 2013; Heywood, 2019; Farias, 2021). A questão das mulheres no continente africano foi alvo de um adensamento teórico por meio dos questionamentos formulados sobre o predomínio de uma perspectiva ocidentalizada, que por sua vez inventou algo que não existia em sociedades africanas antes da colonização (Oyěwùmi, 2021).

A partir do diálogo com essas pesquisas, realizamos dois movimentos no sentido de circunscrever melhor os protagonistas das nossas aulas sobre a História da África. A primeira questão refere-se à insistência das crianças em identificarem a África como um todo homogêneo, isso, à despeito da implementação de um plano didático com o objetivo de contemplar o seu caráter diverso. A partir dessa dificuldade, entendi ser necessário refinar a metodologia de ensino, circunscrevendo o tempo e o lugar. Partindo da realidade do Brasil em diálogo com a historiografia que sinaliza a importância numérica dos grupos da África Central Ocidental que foram deslocados de suas sociedades de origem pelo movimento predatório do tráfico transatlântico de escravos, optamos por fazer também esse recorte em nossa ação pedagógica em sala de aula. (Alencastro, 2000; Florentino, 2014; Miller, 2013)

Tendo em vista os aspectos supracitados, somados a outras de caráter prático—questões relativas ao material de suporte e divulgação—definimos que ao invés de um álbum de figurinhas, o mais apropriado seria a elaboração de uma espécie de livro-arte¹⁰ composto por representações imagéticas de treze mulheres nascidas na região Central Ocidental no período entre os séculos XVI ao XIX. As representações iconográficas seriam articuladas a textos sobre a trajetória e agência das mulheres, escrito em linguagem acessível voltado para crianças do Ensino Fundamental.

Por lidarmos com a análise de fontes iconográficas e ilustrações, recorreremos a autores que problematizam o uso de imagens como fontes históricas, trazendo à baila as suas múltiplas dimensões, bem como limites e potencialidades (Paiva, 2015). No que diz respeito ao uso de imagens no ensino de história, travamos um diálogo com as proposições elaboradas por autores como Warley da Costa (Costa, 2006) e Anderson Oliva (Oliva, 2003). As representações visuais também são problematizadas tendo em vista questões relativas às relações de colonialidade/modernidade. Para tal, estreitamos o diálogo com Joaquín Barriandos, por meio do conceito de “colonialidade do ver” (Barriandos, 2019).

¹⁰ A proposição de material didático foi inspirada no livro-arte intitulado *Poderosas rainhas africanas* de autoria de Mariana Bracks da Fonseca. (Fonseca, 2021)

Analisar textos e imagens com os alunos de ensino fundamental a respeito das trajetórias de mulheres nascidas no continente africano e que atuaram entre os séculos XVI e XIX fornecem importantes subsídios para a reflexão que aqui propomos realizar. Assim, as representações imagéticas – extraídas de livros em formato histórias em quadrinhos, representações iconográficas de diferentes períodos históricos, e por fim ilustrações produzidas especificamente para um livro-arte – seriam contempladas enquanto fontes históricas com fins didáticos, demandando por este motivo uma leitura crítica (Bittencourt, 2008; 2021). Não assumiriam meramente a posição de ilustrações, mas sim enquanto elementos no sentido de subsidiar as reflexões sobre os processos históricos do passado e do presente, entrelaçados com a perspectiva de outros futuros possíveis. Futuros esses que estejam sensíveis a construção de um olhar mais terno e humano sobre os “outros”, assim como sobre si mesmos e sobre as suas individualidades negras. (Pereira, 2021, pp. 49-76)

Retomemos o registro de uma dessas aulas de História sobre a África Central Ocidental por meio de trajetórias e agências de mulheres (Imagem 1, p. 19). Na imagem verificamos três meninas do 4º ano do ensino fundamental, que após a leitura em roda da História em quadrinhos sobre a trajetória da rainha Jinga, lançam mão de diferentes adornos disponibilizados pela professora. As três meninas se unem, se cuidam e se enxergam no livro de autoria de Mariana Bracks Fonseca intitulado “Rainha Ginga. Guerreira de Angola” (Fonseca, 2016). O livro nessa cena fulgura como um espelho, servindo de suporte no interior do movimento de construção das próprias individualidades dessas meninas.

Mas oh, engana-se quem visualiza um espelho fixo, duro em sua concretude. Aqui os reflexos espelhados são tão moventes quanto aqueles fios de água dos rios, mares e oceanos. Às vezes somos, ou achamos que somos, pois nossas características são logo alvo dos movimentos aparentemente atáxicos das moléculas. Seguem princípios, é verdade, mas não podemos afirmar peremptoriamente que somos, mas sim, que estamos diante dos matizes que se projetam a partir do entorno. É um eterno movimento, que nunca cessa. Envolve construção, mas também boas doses de destruição para que então o novo possa surgir. Essa interpretação da construção das identidades dialoga com uma profícua literatura que evoca o caráter relacional e, portanto, complexo da elaboração das identidades (Silva, 2014; Hall, 2022; López, 2001).

Mas onde estão os meninos? E as crianças brancas, indígenas, asiáticas? Essas aulas também são para eles e elas? A resposta deve soar enérgica em sentido positivo. No processo de formação, a narrativa de múltiplas trajetórias é como um banquete que alimenta

e nutre o espírito de todos e todas. Mas por que então não incluir outras pessoas, outros homens, mulheres, meninos, meninas, indígenas, nobres, europeus, e tantas outras identidades?

Diante desse questionamento elaborado e enunciado pelos próprios meninos, afirmamos aqui em registro escrito uma formulação que também ecoou no espaço escolar, argumentando a professora de que as mulheres foram invisibilizadas na história oficial. É claro que em sala de aula falei de outro modo. Iniciei com uma pergunta sobre quantas mulheres eles conheciam e a resposta foi automática, afirmando que eram muitas. Ao que na interrogação seguinte mantiveram-se emudecidos diante de um fato que não haviam se atentado: Quantas mulheres presidentes do Brasil eles conheciam? Eles gritaram um único nome. Aos que ainda não estavam convencidos lancei a eles como espinhos algumas questões sobre o álbum de figurinhas de jogadores e sobre a Copa de Futebol. No ano de 2023, a Copa de futebol feminina estava se aproximando, mas nenhum daqueles meninos e meninas haviam sucumbido ao frenesi experimentado no ano anterior no sentido de adquirir álbuns e suas respectivas figurinhas de jogadores. Alguns ainda insistiram afirmando ingenuamente que nos seus álbuns figuravam algumas imagens de mulheres, meio turvas, algumas sombras esmaecidas.

Diante do exposto acima, aproveito essa margem para explicar aqui as escolhas das quais não expresse a certeza de que fui eu quem as exercitou. Fui sendo levada, guiada por clamores, sussurros, assovios de mulheres que transitam/transitaram no nosso dia a dia, mas que não são estampadas nas histórias contadas pelos livros, jornais, novelas e outros meios de comunicação. As mulheres escolhidas para serem analisadas pelos alunos e alunas do 4º ano do ensino fundamental compõem um verdadeiro caleidoscópio. São africanas, isto é certo. Mas talvez essa informação não seja tão acertada assim, pois algumas identificaram-se ou foram identificadas mais como benguela, congo, outras como rainha de Ndongo e Matamba. Há ainda aquelas que experimentaram os dissabores da escravidão, mas ao invés disso foram lembradas pelos alunos como bígama, outra era a “velhota” e uma aluna ainda enfatizava o fato de considerar uma das mulheres estudadas como uma pessoa “muito bonita”.

Entende que essas múltiplas identidades projetadas sobre as trajetórias de mulheres nascidas no continente africano, em específico na região Central Ocidental foram construídas pelos alunos a partir de elementos semânticos distintos? Quero dizer com isso

que não são apenas africanas livres, escravas¹¹ e libertas. As imagens construídas pelos alunos também não eram de mulheres da África como uma realidade dada e fixa. Ao invés disso, lançaram mão de textos para construir suas próprias narrativas, com boas doses de imaginação sobre quem eram, foram e são essas mulheres, no passado e no presente.

Para melhor entendimento da proposta aqui apresentada, lanço mão de mais algumas linhas dessa introdução para esclarecer as escolhas ou apostas nesse trabalho que enlaço em meus braços com tanto afeto e carinho.

Das escolhas, metodologias e capítulos

Neste estudo são mobilizadas fontes iconográficas e biografias sucintas que contemplam a vida de treze mulheres nascidas no continente africano. O objeto de análise diz respeito à especificidade do ensino de História da África da porção Central Ocidental para turmas do 4º ano do ensino fundamental dos anos iniciais, destacando seus limites e possibilidades em termos de construção das identidades e representações por parte dos alunos. Estabelecemos um diálogo com as produções teóricas do grupo “Modernidade/Colonialidade”, sobretudo aqueles que versam sobre produção de saberes, relações de poder e construção da identidade e representações – ser e ver – no âmbito da educação a fim de entender os processos relativos ao Ensino de História da África nos Anos iniciais, e mais especificamente no 4º ano do Ensino Fundamental e explorando o “lado oculto da modernidade” refletida nas práticas desenvolvidas nesse segmento de ensino.

Destacamos como objeto de análise as construções de imaginários e representações sobre o continente africano e como estes processos afetam ou são mobilizados por meio das construções identitárias dos discentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, buscamos investigar as dimensões do lúdico e do exercício de imaginação por meio da análise de imagens e re-elaboração de narrativas sobre a História da África, em geral, e em específico, da região Central Ocidental, por meio da trajetória de mulheres em África e na diáspora e de que forma esse movimento se articula à formação das identidades individuais dos discentes dos anos iniciais.

A partir desse mote, estruturamos a dissertação em três capítulos, no qual o primeiro busca realizar uma delimitação geográfica e aproximação da região Central Ocidental contemplada nesse estudo, para em seguida iniciar uma breve incursão sobre as

¹¹ Reconhecemos a importância semântica, sobretudo nos espaços que lidam com a publicização dos saberes de utilizar o termo “escravizados” ao invés de simplesmente “escravos”. No entanto, a frase foi utilizada justamente no sentido de indicar que a metodologia aqui desenvolvida não se restringe à essa ideia de escravo, enquanto objeto encerrado em sua própria existência.

representações do continente africano e de sua população em diferentes canais midiáticos, mas com ênfase no âmbito do ensino de História. Para tal, reconhecemos a importância das produções no campo da pesquisa e ensino da História Social da Escravidão, do tráfico transatlântico e das agências individuais no processo de consolidação desse campo. Em seguida e ao mesmo tempo, adotamos a postura crítica em torno da “colonialidade do poder” (Quijano, 2005), “colonialidade do saber” (Castro-Gomez, 2005) e principalmente no âmbito da colonialidade do “ser” (Cesaire [1955]2020; Fanon, [1952]2022; [1961] 2022; Maldonado-Torres,2007) e do “ver” (Barriendos, 2019) em diálogo com as produções no âmbito de uma pedagogia crítica (Freire[1996] 2022; 1997) decolonial e intercultural (Walsh, 2009).

No segundo capítulo, intitulado “Remando em um território em disputa: o ensino de história da África entre Currículo e a Identidade” buscamos, inicialmente, construir um mapeamento geral sobre o Ensino de História nos Anos Iniciais, em diálogo com a bibliografia sobre o tema e por meio da minha própria experiência como professora de História nos Anos Iniciais. Contruído esse quadro sintético, analisamos em seguida o Ensino de História da África, concedendo especial atenção à representação das mulheres nos anos iniciais e mais especificamente no 4º ano do ensino fundamental por meio do Currículo expresso na BNCC e nos livros didáticos. Para tal análise, buscamos suporte teórico em Tomaz Tadeu Silva (1999), Miguel Arroyo (2013) e Sarmiento (2003), de forma a estabelecer uma melhor demilitação da especificidade do ensino de História na infância. A partir disso, enfatizamos as potencialidades do ensino de História da África nesse segmento e procuramos criticar a mera inclusão de conteúdos a partir do que Walsh (2009) denomina de Multiculturalismo funcional. Em contrapartida, sustentamos a importância de um ensino Intercultural crítico.

Em seguida, somos encaminhados para o terceiro capítulo intitulado “Navegando em Áfricas imaginadas por meio de trajetórias de mulheres”. Refletindo sobre o ensino de História da África nos anos iniciais a partir de uma abordagem mais circunscrita e não banalizada, desenvolvemos uma análise do projeto implementado em turmas de 4º ano do ensino fundamental de uma escola particular, localizada no Bairro da Praça Seca, Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. Em virtude disso, iniciamos o capítulo com uma análise do contexto onde o projeto foi desenvolvido, seguido pela explicação densa em relação aos aspectos metodológicos. Feito este mapeamento necessário, realizamos em seguida um

mergulho nas produções dos alunos no âmbito do projeto “Áfricas imaginadas”, desenvolvido no ano de 2023.

Por último, ainda no terceiro capítulo apresentamos a proposição didática, consituindo-se em uma “livro-arte” tecido por treze trajetórias de mulheres centro-africanas que atuaram entre os séculos XVI a XIX. Buscamos antes de apresentar o material em si, composto por um texto sintético, acompanhado de uma ilustração para cada trajetória que segue na seção anexos, caracterizar de modo geral quem eram essas trezes mulheres e porquê foram aqui prestigiadas.

Por fim, acreditamos ser fundamental refletir sobre a importância das questões relacionadas ao Ensino de História da África para crianças no espaço escolar. Assim como no poema musicado por Victoria Santa Cruz, reconhecemos que muitas outras crianças negras experimentam um processo de identificação de sua cor e raça, que se não for devidamente abordado nos espaços escolares, pode se converter em uma experiência traumática em circunstância da manifestação e reprodução de práticas racistas. Por isso, abrimos o presente trabalho conclamando sobre a relevância da temática que ora se encerra nas próximas páginas, pensando que ao invés das crianças serem interpeladas externamente, tal como o poema de “gritaram-me negra”, seria mais convidativo que encontrassem espelhos possibilitando, assim a construção interna de suas múltiplas identidades. Nesse processo, o Ensino da História da África por meio de trajetórias de mulheres assume um caráter de catalisador potencial, gerando impactos mais do que positivos, por eles serem fundamentais.

CAPÍTULO 1 – DESLIZANDO A CANOA ENTRE NARRATIVAS E REPRESENTAÇÕES DO CONTINENTE AFRICANO

Olele, olele moliba makasi
Olele Mboka na ye, mboka, mboka kasai-ĩ
Mboka na ye, mboka na ye, mboka, mboka, kasai-ĩ
Olele, olele moliba makasi
Eeo, eeeeo,
Benguela aya
Oya oya, oya oya...
Olele, olele moliba makasi
Canção tradicional do Congo disponível em <https://lyricstranslate.com/pt-br/childrens-songs-olele-moliba-makasi-lyrics.html>. Acesso em 23 de julho de 2023.

Olelê, Olelê, A correnteza está forte
Ei barqueiro. Pegue seus remos
E empurre a água para atrás de você
Olelê, Olelê, Olelê. A correnteza está forte
Olelê, Olelê, Olelê. A correnteza está forte

Barqueiro! Você rema forte!
Você rema rápido!
Sua canoa desliza na água!

Olelê, Olelê, Olelê. A correnteza está forte
Olelê, Olelê, Olelê. A correnteza está forte

Barqueiro, você ainda está de pé
Vamos, reme
Vamos a Kinshasa**

Olelê, Olelê, Olelê. A correnteza está forte

*Tradução da língua lingala

**Kinshasa: Capital da República Democrática do Congo

Tradução extraída de <https://emefceualvarenga.blogspot.com/2019/11/estamos-iniciando-um-trabalho-com-os.html>. Acesso em 23 de julho de 2023.

Numa das aulas de História no ano de 2022, em finais do mês de junho desenvolvendo a temática sobre “Os povos que vieram da África” por meio do material didático voltado para turmas do 4º ano do ensino fundamental, eu, na função de professora de História, propus aos alunos que assistissem a um vídeo. Tratava-se de uma canção tradicional do Congo, expressa em língua Lingala.¹² Como a unidade e as avaliações já haviam sido encerradas, a canção era apenas um convite para que os alunos mergulhassem naquela atmosfera e se arriscassem a cantar em outra língua. Finda a aula, enfileirei todos os alunos encaminhando-os para o recreio. Combinamos para que todos descessem as escadas cantando a canção. Estavam jubilosos de sua nova habilidade e ansiosos para demonstrar sua cantoria!

A música inicia-se com os sons de passarinhos que ecoam macios, sendo conduzidos pelo leve sussurrar da água corrente. Emerge dessa orquestra quase sobrenatural a voz de um infante, cujo timbre sereno emoldura as palavras dizendo; “Olele, olele moliba makasi”. Suas palavras escorrem tranquilas, que não parecem condizer muito com a gravidade da situação. Isto pois, no vídeo que acompanha a música figura um menino, enfiado numa canoa, entoando a reclamação de que “a correnteza está muito forte”. Dentro da embarcação há um recipiente cheio de peixinhos. O menino continua remando e sua voz é substituída por um timbre masculino mais velho, que faz imaginar tratar-se de um sábio, responsável por orientar o pequeno garoto. Em outra versão, ritmada pelo som de palmas e tambores, numa cadência mais movimentada, agora uma guia adverte: “Ei barqueiro, pegue seus remos e empurre a água para atrás de você”. Diante de um trabalho exitoso, a voz elogia, dizendo: “Barqueiro você rema forte! Você rema rápido! Sua canoa desliza na água!”.¹³

Inspirados pela música, abrimos esse primeiro capítulo da dissertação marcando o tom de abordagem dos capítulos. Primeiro, inspirada pelo texto de Helenice Rocha (2009) que enfatiza os conhecimentos prévios e experiências que os alunos trazem para a sala de aula por meio da metáfora da “bagagem” que eles carregam, utilizamos aqui paralelamente, a narrativa que se desenvolve a partir da metáfora de “canoas” que navegam. Considerando como protagonistas desse enredo não só as trajetórias das mulheres estudadas, mas também as experiências e conhecimentos dos alunos e alunas, articulados com o da professora.

¹² Olélé Moliba Makasi - Berceuse Africaine avec paroles. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wIeM4PM7aZw>. Acesso em 23 de julho de 2023.

¹³ Olélé moliba makasi - Chanson africaine pour les enfants (avec paroles). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kd6ZTyIHUx4&t=40s>. Acesso em 23 de julho de 2023.

Por isso, nesse primeiro capítulo nos debruçamos em pelo menos quatro objetivos, seguindo o som de “Olelê Moliba Makasi”. O primeiro percurso é o de reconhecimento do território geográfico. No preâmbulo do capítulo, buscamos precisar o significado de África Central Ocidental, trazendo alguns elementos geográficos, bem como históricos, amarrando por uma definição mais fechada proposta pelo “Dicionário de História da África” de autoria de Rivair Macedo e Nei Lopes (2022).

Por isso, após as primeiras aproximações, o segundo movimento no primeiro capítulo esforça-se no sentido de situar o processo de institucionalização dos estudos africanistas no Brasil, em termos de ensino e pesquisa. Nesse ínterim, nos esforçamos em articular um breve panorama dos estudos africanistas no Brasil, já delimitando a importância da temática da escravidão e do tráfico transatlântico. Outro movimento importante diz respeito à implementação de Leis como a 10.639/2003 (Brasil, 2003), ampliada pela 11.645/2008 (Brasil, 2008). Nesse plano é importante não apenas falar de Leis, mas assinalar estas como decorrentes dos movimentos sociais, notadamente movimento negro e como fator de transformações pujantes no âmbito do ensino e pesquisa tanto nos espaços acadêmicos, como também e principalmente nos escolares.

No terceiro tópico deste primeiro capítulo, delimitamos com maior ênfase a perspectiva decolonial, estendendo esta temática para o quarto tópico, que enfoca os processos de ensino-aprendizagem no Brasil. No geral, buscamos demonstrar que muitos avanços podem ser verificados tanto no campo da historiografia, cuja temática seja o continente africano e a sua população, como também no ensino voltado para a educação básica.

No entanto, como queremos deixar claro nessa primeira aproximação da temática é que o processo ainda está em curso e que se lidamos com transformações resultantes de movimento e luta, não podemos contar com uma causa ganha, pois estamos num território em permanente disputa, poderíamos até dizer pantanoso. Por isso, lanço mais uma vez o convite para que, assim como a criança da canção da terra de Cassai, adentremos essa “canoa” e rememos contra a pesada correnteza.

1.1.Delimitação geográfica e histórica da África Central Ocidental

No ano de 2022, implementei um projeto interdisciplinar envolvendo as disciplinas de Matemática e História por meio de jogos africanos. No entanto, não observei, a partir do projeto mencionado, resultados claros acerca da potencialidade do tema. Diante deste

primeiro “desencontro”, lancei mão da canção africana destinada às crianças, intitulada “Olelé Molibá Makasi” para encerrar uma atividade e ao final da aula fui surpreendida pela vitalidade dos alunos. Este evento colaborou para que eu escrevesse aqui este tema e não outro.

Assim, revisitamos a canção acima, pois ela embalou o fechamento de um trabalho com as turmas do 4º ano do ensino fundamental, no ano letivo de 2022. Seguindo o adágio próprio da língua vernacular que afirma que “os últimos serão os primeiros”, iniciamos aqui a nossa análise embalados ao som de “Olele, moliba makasi”. Escolhemos a versão com maior ânimo para criar coragem e enfrentar a forte correnteza que nos surpreende.

Utilizamos aqui também essa obra para situar o local que pretendemos analisar. Ambas as versões acima pinceladas trazem elementos do lado de lá do Atlântico. A língua entoada é o Lingala. Sobre essa última, recorremos ao “Dicionário de História da África. Séculos XVI e XIX” de autoria de Nei Lopes e José Rivair Macedo que a definem da seguinte forma:

Língua do grupo banto falada no Congo-Brazzaville e na República Democrática do Congo (Congo- Quinxassa), bem como áreas vizinhas próximas ao rio Congo, onde serve como língua veicular entre falantes de outros idiomas. Seus falantes originais foram provavelmente os ancestrais do povo ngala ou bengala. Ver Imbangalas. (LINGALA. Lopes; Macedo, 2022. p. 302)

Como um fio puxa outro, somos encaminhados pelo próprio autor de que essa definição é alimentada pelo vocábulo Imbangala, (Mbangala), que por sua vez diz respeito ao “*povo banto pertencente ao grupo linguístico ambundo falante do quimbundo, localizado no território da atual Angola*” (Idem. p. 257). Vão surgindo muitos outros nomes e vocábulos que ajudam a nos entrosarmos um pouco mais com os códigos, elementos semânticos e geográficos/naturais daquelas paragens.

Retornemos à música. Ela nos indica pelo menos três aspectos da geografia do lugar de seu nascimento e circulação. Fala de Benguela, de Kasai e na segunda versão mais ritmada, da capital Kinshasa ou Quinxassa, localizada na República Democrática do Congo. Kasai é um dos rios da África Central, nascendo em Angola e desaguando no Rio Congo, que é um dos mais importantes da região denominada como Central Ocidental.

Na canção, o guia informa “Mboka na ye, mboka na ye, mboka, mboka, kasai-i”, isto é, segundo a tradução em francês que consta no vídeo, a origem desses barqueiros é no país

de Cassai. Com auxílio do Mapa 1, intitulado “Localização do reino Ngoyo no continente africano (Século XV)” somos convidados a vidrar nossos olhos na porção Central Ocidental, voltada para o Atlântico. Nessa representação, é possível localizar o Rio Cassai, conectado umbilicalmente ao majestoso Rio Congo, também conhecido como Zaire.

Na mesma representação, a presença de uma seta indica o tema recortado pelo autor Carlos Serrano em sua obra “Os senhores da terra e os homens do mar. Antropologia política de um reino africano”¹⁴ (Serrano, 1983). Investigando o Reino de Ngoyo (Cabinda), Serrano descreve os elementos naturais com base nos registros que os agentes coloniais deixaram sobre a região, em finais dos séculos XIX. Acrescenta que as suas leituras nas disciplinas de Antropologia, Sociologia e História, bem como os relatos de viajantes e fontes da tradição oral também enriqueceram o seu esforço em delimitar o que ele intitulou como “Ngoyo Vana”, isto é, o “Ngoyo onde e quando”. No tópico denominado de “situação geográfica e características ecológicas”, o autor explica:

O clima é tropical chuvoso com exceção do sudoeste que é seco de estepe, sendo o país bem irrigado por cursos d’água, havendo regiões cobertas de pântanos. Os rios principais desta região são o Lulondo ao Norte separando o país Ngoyo do país Cacongo, o Lucola junto à cidade de Cabinda (antiga Tchioua) que a abastece e, a Este, o Luibe que corre para o Zaire. Entre as lagoas podemos destacar a do Lumbu, de Tunze, do Malombo, do Sango. O caudal dos rios assim como o nível das lagoas é muito variado segundo as épocas dos anos, ou seja, segundo a distribuição das chuvas durante o ano. A estação das chuvas tem uma duração levemente inferior a sete meses (de princípio de outubro a princípio de maio). O período seco ou “cacimbo” tem uma duração de cerca e quatro meses – junho a setembro (Serrano, 1983, p. 33).

Além dos elementos naturais descritos acima, Serrano reforça em sua obra a importância dos movimentos humanos na composição específica do Reino de Ngoyo. O território teria sido ocupado por uma leva de migrantes saídos do Reino do Congo e que foram se estabelecendo na região. Da última leva de grupos nômades oriundos do Congo, segundo reforço dos indícios originários da tradição oral, surgiu o Reino do Ngoyo, que por sua vez era ocupado por um povo identificado por Serrano por Bawoyo. Outro elemento que consideramos importante destacado por Serrano, diz respeito ao impacto exercido pela ação

¹⁴ Aproveitamos também o diálogo com essa obra, justamente porque o título se apresenta como um contraponto ao que propomos nesse trabalho, uma vez que o autor falar de “senhores e homens”.

[illegible]

No século XVI, porém, a geografia da localidade foi ocupada por grupos organizados de forma mais centralizada. O termo utilizado por Pantoja é o de um Império, que segundo a tradição oral teria sido forjado a partir da ação de um herói de nome Tshibinda Ilunga. Concomitante ao fortalecimento do Império, observou-se também a complexificação do sistema administrativo, que teria que se esforçar para dar conta de uma grande diversidade de línguas e culturas. O que nos interessa é principalmente o envolvimento dos governantes do Império Lunda na circulação de produtos, e por conseguinte, também, na circulação de seres humanos em situação de cativeiro em direção ao Atlântico. Mas sua ação era mediada por outros povos, indicando que eles não tinham contato direto com os agentes externos. Segundo a mesma autora desde de 1756, os imbangala é que exerciam monopólio na trata do comércio de escravizados em direção à demanda do fluxo Atlântico. Por isso mesmo, os europeus não tiveram acesso direto a capital do Império Lunda, Mussumba até pelo menos o século XIX. (Ibidem. pp. 30-40)

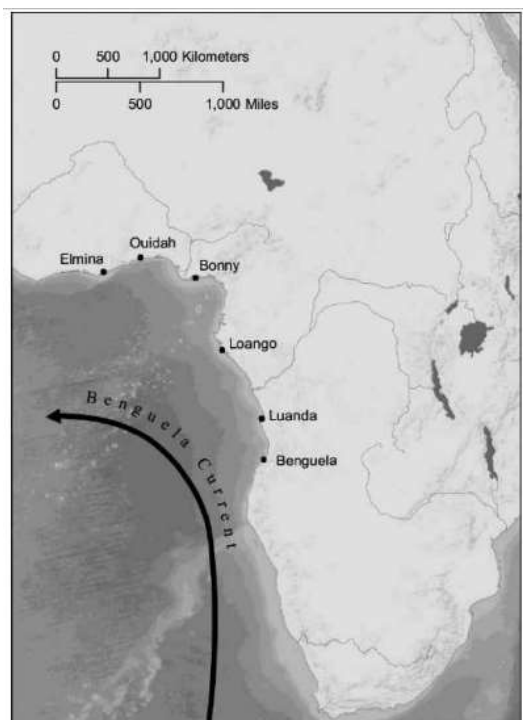
Outra organização política importante dessa região Central Ocidental foi o reino do Congo. Segundo a explicação de Ynaê Lopes dos Santos: “*Fundado no final do século XIII, o reino do Congo, localizado no sudoeste do continente, chegou a abranger parte dos atuais países de Angola, Cabinda, República Democrática do Congo e Gabão*” (Santos, 2020, p. 111). O reino do Congo era chefiado por uma autoridade centralizada denominada de “manicongo”, que teve grande protagonismo no processo de articulação das relações entre europeus e a população local do reino em face de sua conversão ao cristianismo no final do século XV. Em virtude da presença dos europeus que invadiram a embocadura do Rio Zaire naquele período e estabeleceram os primeiros contatos, verificou-se profundas alterações na organização social, sobretudo no que diz respeito ao escravismo. Com o avanço dessa prática, sua transformação e intensificação, podemos destacar inclusive os laços da população do reino do Congo em relação ao que podemos denominar atualmente de história do Brasil, em virtude da vinda de uma leva considerável de pessoas daquela região para essas paragens (Souza, 2002 ;2018).

Nas terras ao sul do Reino do Congo, também se observava a articulação de sociedades estruturadas, cuja autoridade local era protagonizada por homens e também mulheres com o título de soba. Tanto em Angola, quanto naquele (reino do Congo), podemos considerar o protagonismo da população local em relação a ação dos portugueses desde o século XVI até meados do século XIX (Alfagali, 2018; 2021, pp. 369- 398; Candido, 2013a, Thornton, 2004).

Para melhor caracterização, Marina de Melo e Souza nos auxilia na delimitação geográfica, explicando que: “*A região compreendida pelos rios Bengo, ao norte, e Cuanza, ao sul, chegando até onde o rio Lucala deságua no Cuanza, foi chamada de Dongo (Ndongo) nas fontes portuguesas*”. Complementa destacando as semelhanças entre o reino de Ndongo e Congo em termos de economia em função da importância da agricultura, criação de gado, e presença de outras atividades como caça, pesca e troca de produtos (Souza, op. Cit, p. 86).

Refletindo sobre o Congo e Angola, notamos que a canção já é finda, mas insistimos em ouvi-la mais uma vez. Como já estamos fatigados, retomemos a versão mais serena. Nessa última, um coro que acompanha o ancião ou mentor ecoa uníssono clamando por “Benguela”. Palavra esta, que ao mesmo tempo que trata dos rios, faz lembrar das águas salgadas, pois quando na primeira vez fala de Benguela, possivelmente relaciona-a ao movimento serpenteado das águas. Explico melhor.

Nesta paisagem, um importante elemento natural que ganhou relevo no interior da literatura sobre a articulação do tráfico transatlântico de escravos, figura a corrente marítima de Benguela. Essa última deslocava-se do Sul em direção ao Norte, fazendo, portanto, com que o movimento inverso fosse bastante dificultado. Característica essa que, segundo Mariana Candido, teria contribuído para a integração econômica da região à economia Atlântica, pois os comerciantes seriam muitas vezes obrigados a realizarem paradas naquele ponto (Candido, 2013a. p. 6).



MAPA 3 - África Centro-ocidental e as correntes marítimas. West Central Africa and the ocean currents. Map by Tsering Wangyal Shawa, Princeton's GIS and Map Librarian. Extraído de CANDIDO, Mariana P. An African Slavin Port and the Atlantic World: Benguela and its hinterland. Cambridge UP 2013a.

Por meio de uma simples composição, somos convidados a navegar nessas histórias. Conseguimos nos aproximar de alguns elementos geográficos, que nos são apresentados a partir de experiências que foram vivenciadas por meio da música e imaginação no ambiente escolar. Imaginamos, por meio da obra popular, mobilizada na introdução desse primeiro capítulo, que o transporte fluvial e marítimo assumia um caráter, se não central, ao menos importante no dia a dia das pessoas que lá residiam.

É claro, havia entre os residentes daquela região, o que poderíamos chamar de população local e agentes estrangeiros, no período que abrange o contemplado nesse estudo. Entre os séculos XVII a XIX, a região Central Ocidental do continente africano foi profundamente alterada pela ação dos agentes externos, vinculados à economia mercantil, sobretudo àquela do tráfico transatlântico de escravos. Mas consideramos essas transformações articuladas e reverberando em múltiplos vetores, criando sociedades e culturas originais resultantes do contato entre europeus e africanos (Candido, op. Cit; Ferreira, 2012; Lovejoy, 2002).

Diante da pluralidade de histórias mobilizadas cabe precisar melhor o que se entende por África Central Ocidental. Segundo o Dicionário de História da África para África Central e Centro-Ocidental:

Denominação da porção do continente africano historicamente habitada, principalmente, por povos do grupo etnolinguístico Banto. Compreende as atuais áreas políticas de Angola, Congo (Brazzaville), Congo (ex- Zaire), Gabão, Camarões, República Centro-Africana e Zâmbia. Sobre essa ampla região, observe-se que, antes de 1680, os europeus interessados no tráfico negreiro para as Américas não dispensavam maiores atenções às potencialidades da faixa litorânea entre os atuais territórios de Angola e Camarões, e que só com a desorganização política e a derrocada econômica do Reino do Congo é que eles dirigiram seus interesses, em termos de tráfico negreiro para a região (Lopes; Macedo, 2022, p. 32).

A definição elaborada por Lopes e Macedo nos ajuda na melhor delimitação geográfica, mas ao mesmo tempo nos adverte dos perigos de uma generalização. Isto porque, o que se verifica predominantemente no ensino da História da África sobre a vigência do tráfico transatlântico de escravizados é a oposição entre dois grandes grupos, a saber, os bantos acima mencionados, individualizados em oposição circunstancial aos iorubás.

Para além da divisão em bantos e iorubás, podemos instrumentalizar essa delimitação que leva em consideração aspectos etnolinguísticos, para então precisar melhor as regiões,

grupos e principalmente trajetórias individuais de mulheres que atuaram não apenas na região Central Ocidental do continente africano, mas também no movimento de diáspora. Analisando as especificidades, possibilitadas por meio da investigação e aproximação de história individuais, somos convidados a entrar numa canoa que balança bastante, mas tem a potencialidade de ofertar bons frutos, ou seria melhor dizer, uma salutar pescaria. Pensando nesses aspectos, Mariana Candido, escrevendo sobre o porto de Benguela no período do tráfico transatlântico de escravizados, nos fornece importantes informações sobre as formas como os grupos estavam organizados. Segundo a mesma;

Os habitantes de Benguela e do seu interior viam-se como Ndombe, Kakonda, Kilengues e Viye, entre outros, mas não como africanos. O trabalho de missionários e antropólogos ajudou a criar identidades estáveis que não refletiam a forma como as pessoas se identificavam nas décadas e séculos anteriores. O colonialismo do século XX, seguido pelas guerras anticoloniais e civis, ajudou a solidificar a forma como as pessoas se identificam em Angola. A ideia de que uma etnia Ovimbundu existia desde os primeiros tempos moldou a forma como os políticos, angolanos e historiadores encararam e continuam a ler o passado (Candido, 2013a, p. 242, Tradução livre).¹⁵

Vale a pena endossar o argumento sustentado por Mariana Candido sobre a ausência de uma identidade comum e genérica entre os grupos dispostos no que chamamos hoje de continente africano em sua porção Central Ocidental. Além de não se identificarem como Ovimbundu, tampouco se viam como africanos que no imaginário dos intérpretes posteriores julgava-os como algozes de seu próprio destino em vista de supostamente escravizarem “seus próprios irmãos”. Para tal, ao invés de trabalharmos exclusivamente com mapas genéricos, cabe contemplar as especificidades das regiões (Ver mapa 4), bem como das experiências e agências protagonizadas por mulheres como por exemplo o de Aguida Gonçalves, uma próspera comerciante que atuou em finais do século XVIII até meados do século XIX (Candido, 2017).

Para finalizar essa primeira aproximação da região que procuramos delimitar em termos geográficos e históricos – África Central Ocidental entre os séculos XVI e XIX –

¹⁵ “Inhabitants of Benguela and its hinterlands saw themselves as Ndombe, Kakonda, Kilengues, and Viye, among others, but not as Africans. The work of missionaries and anthropologists helped to create stable identities that did not reflect how people had identified themselves in the previous decades and centuries. Twentieth-century colonialism, followed by the anticolonial and civil wars, helped to solidify how people identify themselves in Angola. The idea that an Ovimbundu ethnicity had existed since early times has shaped the way that politicians, Angolans, and historians have viewed and continue to read the past” (Candido, 2013a, p. 242)

destacamos a importância das mulheres enquanto agentes, atuando em múltiplos espaços, mas também devemos estar atentos à vulnerabilidade a que estavam expostas, sobretudo em virtude do comércio transatlântico de escravizados.

Algumas características podem ser verificadas em outras partes do continente africano em sua porção ocidental, destacando-se as questões relativas ao acesso a propriedade, bem como a vulnerabilidade e à mobilidade social protagonizada por mulheres. Essa é uma questão desenvolvida na obra organizada por Mariana Candido e Adam Jones, intitulada *“Mulheres no Mundo Atlântico. Propriedade, vulnerabilidade e mobilidade, 1660-1880”*¹⁶ (2019), na qual por meio de uma série de artigos somos convidados a acompanhar as trajetórias de mulheres, bem como representações e olhares enviesados sobre práticas que as envolviam.

Nesse último e em outros estudos, as trajetórias das mulheres são contempladas em termos de um mundo Atlântico, profundamente influenciado pelo comércio de escravizados e pelas relações com os grupos europeus. Nas sociedades atlânticas que estavam a ser gestadas, as mulheres adquirem o papel de protagonistas, isto considerando-se não só as “reais, mas também as inventadas”, considerando-se o imaginário e os referenciais europeus (Henriques, 2004).

Assim, dialogamos com trabalhos nos quais as mulheres são investigadas a partir de sua própria agência, não as reduzindo a cifras numéricas ou muito menos enquanto somente vítimas das relações sociais nas quais estavam envolvidas. Ao invés disso, contemplam as múltiplas trajetórias das mulheres, não ignorando a situação de vulnerabilidade a que muito frequentemente estavam expostas. Mas reforço aqui o que nos interessa, junto e apesar dessa situação de vulnerabilidade os múltiplos autores identificaram experiências de mulheres enquanto proprietárias, esposas, líderes políticas e/ou religiosas, entre outras funções que elas poderiam exercer, para além do quadro estigmatizante circunscrito à africana escravizada que apenas se submete. Para as regiões de Luanda e Benguela temos excelentes estudos sobre o protagonismo das mulheres no mundo comercial, enquanto fornecedoras de alimentos e outros gêneros, proprietárias tanto de terras quanto de escravizados ou ainda a partir de uma abordagem das “relações de gênero” com enfoque nas interações entre europeus e as mulheres locais (Pantoja, 1996; 2001; Candido, 2012; 2013b; 2019; 2021; Oliveira, 2015; 2016; 2018; 2019; Salas, 2019).

¹⁶ Tradução livre. CANDIDO, Mariana P.; JONES, Adam. African Women in the Atlantic World PROPERTY, VULNERABILITY & MOBILITY, 1660–1880

Na tecitura da sociedade Afro-Atlântica, as mulheres que estabeleciam relações com os agentes coloniais, inscrevendo-se nos circuitos mercantis, garantindo prestígio, poder e riqueza eram reconhecidas como “Donas” (Candido, 2013b). Nesse sentido, suas trajetórias rompem com uma imagem estereotipada de que todas as mulheres compartilhavam os mesmos desígnios, possibilidades e inserção social. O recorte de gênero deve ser articulado às questões raciais, bem como em virtude das especificidades socioeconômicas, tal como evidenciado pelas trajetórias das comerciantes.

Mas nem mesmo as tais “Donas” estavam a salvo dos perigos da escravização. Situação compartilhada por trajetórias em outras partes do Atlântico, como por exemplo a história de Dona Esperança, investigada por meio de densa documentação pela historiadora Colleen Kriger (2019). Em resumo, o estudo lança luzes sobre a trajetória de uma criança e mais tarde mulher, chamada Esperança que é apresentada inicialmente na situação de escravizada, conquistando posteriormente a sua liberdade, juntamente com uma herança legada por seu antigo proprietário. Doravante, acompanha toda a saga da mulher para reaver os seus bens e se reestabelecer e ainda esquivar-se da possibilidade de reescravização. Trata assim da mobilidade experimentada por mulheres africanas, sem isentá-las da permanente ameaça da reescravização e, portanto, da vulnerabilidade a que as mulheres africanas estavam expostas durante a égide do comércio transatlântico de escravizados.

Por tudo isso, verificamos diversos estudos em torno do protagonismo das mulheres nas sociedades Atlânticas, seja em solo africano ou no movimento de diáspora. A questão que nos interessa aqui diz respeito ao tratamento dessa temática com crianças em seus nove anos de idade a partir de uma abordagem atenta às especificidades históricas e geográficas, delimitando com maior acuidade os sujeitos em suas agências para então conseguir aproximar-se dos aspectos gerais e compartilhados. A partir dessa primeira aproximação, um aspecto que devemos contemplar com maior cuidado diz respeito ao “como” a questão da escravidão é abordada e quais são os seus limites e possibilidades na prática de Ensino de História da África Central Ocidental voltado para os anos iniciais. E mais do que isso, de que forma isso impacta nas subjetividades e construções de “eu” por parte dos alunos.

meninas analisam detidamente seus rostos, a forma como estão desumanamente empilhados. Antes de presenciar com os próprios olhos o tumbeiro passar, falamos de escravidão na África e de suas especificidades. De como a instituição foi transformada a partir da ação dos europeus.

Esse é um momento de maior tensão. Meninos e meninas negras voltam seus olhos para baixo, como se uma parte de si estivesse sendo amarrada àquela embarcação que atravessa a Kalunga grande. Questão problemática que não deve ser excluída dos saberes a serem didatizados, mas que também demandam maior esforço de práticas heterodoxas para que se evite a reprodução de violências do passado no presente. Antes de falar da questão do ensino propriamente dita, é importante explicar que as tradições sobre estudo da História da África no Brasil se vinculam fortemente à temática da escravidão. Essa última, por sua vez, em sua dimensão de ensino, manifesta-se enquanto um passado sensível gerando profundas repercussões segundo a forma como é abordada.

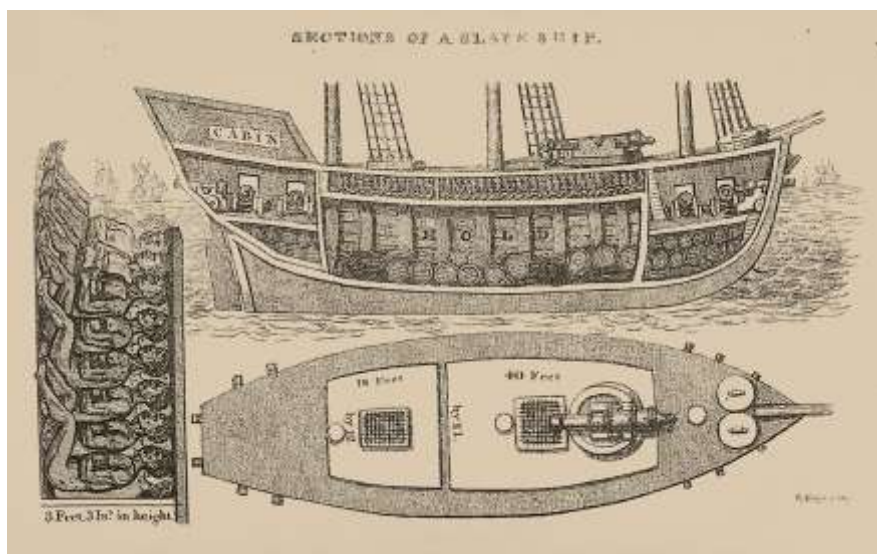


IMAGEM 2 – Partes de um navio negreiro, de R. Walsh, 1830, gravura que mostra um pouco das condições degradantes às quais as pessoas escravizadas eram expostas. Extraído do sistema apostilado UNOi Santillana.

Lancemos então o diálogo com alguns autores que escreveram sobre a temática, buscando uma sistematização sobre a produção. O primeiro é o de autoria de Beatriz Mamigonian. No texto intitulado “África no Brasil: mapa de uma área em expansão” (2004) a autora identifica uma renovação dos estudos sobre escravidão, com destaque para o papel

protagonizado pelos africanos e seus descendentes nos estudos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros e estrangeiros na passagem da década de 1970 para 1980. Nesse último ano é que teria se verificado temas inovadores, dispersos em investigações sobre diversos aspectos da vida daqueles que experimentaram os dissabores da escravidão. No que tange a esse aspecto citamos principalmente as obras de Robert Slenes sobre a família constituída entre os africanos em situação de escravidão em sua obra “Na senzala uma flor. Esperanças e recordações na formação da família escrava. Brasil Sudeste, século XIX” (1999) e ainda o artigo que inspira o título desse tópico intitulado “Malungu, ngoma vem! África coberta e descoberta no Brasil” (1992). Ambos os escritos são desenvolvidos no âmbito da História Social da Escravidão a partir de uma análise das tradições e culturas próprias dos centro-africanos, reinventadas na porção Sudeste do Brasil no século XIX. Outra obra paradigmática desenvolvida sobre a instituição escravista no Brasil e mais especificamente de como ela foi experienciada em solo brasileiro a partir da amálgama de tradições africanas, rearticuladas na forma de resistência foi o de Joao José Reis por meio da obra intitulada “Rebelião escrava no Brasil. A História do levante dos Malês em 1835” (2003).

Outro recorte dentro da questão da escravidão foi o tráfico em si, seus fluxos e influxos. Daí mobilizaram-se grandes recursos para a investigação que envolvia cifras assombrosas. O resultado foi e ainda repercute no ensino e pesquisa sobre escravidão no Brasil e também sobre a História da África e dos africanos em específico. Sobre as principais rotas delineadas pelos estudos a partir de uma análise quantitativa, Mamigonian explica que os africanos que aportavam no Brasil, em sua maioria, vinham de regiões localizadas na Costa Ocidental, África Centro-Ocidental (Angola-Congo) e da Costa Oriental, representado principalmente pelo que entendemos hoje como Moçambique (Mamigonian, 2004). Em relação aos estudos sobre tráfico transatlântico de escravizados, destaque para as obras de Pierre Verger intitulada “Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos” (2002) e a posterior obra de autoria de Luiz Felipe de Alencastro sob o título de “O trato dos viventes. Formação do Brasil no Atlântico Sul”. Este último traz a importante contribuição de explicar que a formação das terras brasileiras se deu em função dos processos que se desenvolveram nas costas da África Central, mais especificamente em Angola sob a égide do tráfico transatlântico no período da modernidade (2000).

Sobre essas duas obras, Lucilene Reginaldo e Roquinaldo Ferreira, num esforço de sistematização dos principais estudos historiográficos e da difusão da História da África,

explicam que ambos os títulos redimensionavam o papel dos africanos nos estudos da formação da sociedade brasileira. O movimento foi marcado pelo redirecionamento, saindo do campo circunscrito exclusivamente pelos ditames das sociedades europeias em favor de uma análise mais ampla, contemplando os fluxos através do Atlântico sob influência africana. Nas palavras dos autores: “*Na obra de Verger, tais relações ganham contornos mais dinâmicos que não se restringiam puramente ao campo econômico e moldavam toda uma série de relações culturais, religiosas e sociais através do Atlântico*” (Reginaldo; Ferreira, 2021, p. 18)

Para além da dinâmica do comércio transatlântico de pessoas escravizadas, o que mais nos chama a atenção em termos de avanços, diz respeito aos movimentos mais recentes de seguir os rastros e vestígios deixados por pessoas escravizadas. Homens e mulheres em situação de escravidão, há algumas décadas eram interpretados como aqueles situados em níveis infra-humanos, contabilizados apenas enquanto “fatores de produção”, destituídos de vontades, de saberes, de querer e principalmente de agências (Novais, 1989). Na historiografia mais recente, focalizando a diáspora africana, verificamos uma maior aproximação com os mundos e trajetórias de homens e mulheres, a partir de uma abordagem que enfatiza o protagonismo e formas criativas de resistência (Sweet, 2003). A partir de uma abordagem de mundos particulares, nomes, sobrenomes e experiências individuais vão sendo rearticuladas à História do mundo Atlântico, com renovação da abordagem da experiência específica de mulheres (Candido; Jones, 2019).

Esse mesmo aspecto é ressaltado por Schwartz no capítulo intitulado “A historiografia recente da escravidão brasileira”, onde ele explica o seguinte:

Um dos progressos mais importantes foi a capacidade de elevar indivíduos africanos e afro-brasileiros da categoria generalizada de escravos e apresentá-los como figuras históricas maduras e extraordinárias. Essa foi a meta de Rosa Egypciaca, uma santa africana no Brasil, de Luiz Mott, que acompanhou a vida dessa mulher da escravidão em Minas Gerais, da prostituição até finalmente chegar à liberdade e ser conhecida como profetiza popular no Rio de Janeiro do século XVIII. Objetivo semelhante fundamenta a biografia de autoria de Eduardo Silva (1993) de um excêntrico liberto que se proclamou africano no Rio de Janeiro de fins do século XIX. Apesar do fato de tais figuras, bem como as apresentadas por Grinburg (1994), Laudelane Graham (2001) e nos documentos publicados por Verger (1992), talvez serem atípicas, essas biografias começam a reconhecer a individualidade e a historicidade dos escravos e de seus descendentes como pessoas e agentes históricos e, ao fazê-lo, superar sua redução a categorias sociológicas (Schwartz, 2001, pp. 54).

No extenso trecho que reproduzimos acima, verificamos alguns pontos já expressos anteriormente ao longo desse texto, em diálogo com outros autores. Mas o que nos chama a atenção é a adjetivação meio desajeitada que o autor lança mão para descrever esse movimento ao encontro das trajetórias individuais. Para nós é problemático definir essas trajetórias como “extraordinárias”, uma vez que muitas vezes se cria a imagem de personagens históricos “fora de seu tempo”, pois fulgura a marca indelével da extraordinariedade. Questão que é mais bem tratada por Charlotte de Castelnau-L’Estoile” na obra “Páscoa Vieira diante da inquisição”, afirmando sem meias-voltas de que Páscoa em grande medida, foi uma africana “ordinária”, isto é, era uma mulher de seu tempo. Inscrita nos quadros sociais da época, lutava com os artifícios dos quais lhes eram acessíveis. Se foi evidenciada na História, isso se deu, em virtude de boas doses decorrentes da fortuna ou acaso dos eventos (Castelnau-L’Estoile, 2020).

Contrapondo-se a essas histórias mais “ordinárias”, alguns historiadores, citados por Schwartz, entre outros que não estão na lista acima, se interessam por aqueles que se apresentaram enquanto “excêntricos” e “atípicos”. Acrescentamos que boa parte do que foi preservado sobre essas pessoas, muito provavelmente se deu em virtude desse caráter de “ineditismo” e “exotismo”. Esses elementos são importantes quando refletimos sobre ensino de História. Imagine o efeito danoso em selecionar apenas a trajetórias da Rosa Egípcia e imaginar que todas as mulheres africanas exercitaram de forma equivalente vontades, desejos, sonhos, na mesma medida em que supostamente teriam experimentado os mesmos desígnios. Outro perigo é o de reduzir ao binômio “africano-escravo”. Questão que decididamente não pretendemos reproduzir!

Essa problemática foi tratada em obras de autoria de Anderson Oliva. O autor evidencia a persistência de um imaginário que insiste na construção e reprodução de uma imagem híbrida reducionista e estigmatizante que projeta invariavelmente os africanos enquanto escravos. No cenário brasileiro, os artífices dessa representação foram os intelectuais atuantes em finais do século XIX e início do XX, como por exemplo Nina Rodrigues e Silvio Romero. Cita também Castro Alves, mas se limita a avaliar que mesmo as produções do poeta estavam repletas de incorreções e generalizações (Oliva, 2009). Analisando mais especificamente a “A História da África nos bancos escolares”, Oliva explica que:

Quase sempre a África aparece em óbvias passagens da História do Brasil ou Geral, ligada à escravidão, ao domínio colonial do século XIX, ao processo de independência e às graves crises sociais, étnicas, econômicas e políticas em que mergulhou grande parte dos países africanos formados no século XX. A África torna-se um apêndice ou um complemento. São poucos os livros que dão destaque à História da África (Oliva, 2003, p. 443).

Do trecho acima, destacamos que o estudo foi contemporâneo à implementação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003). Desde a sua publicação muitos avanços foram conquistados, sobretudo no que diz respeito a ampliação da História e Cultura africana no Ensino básico no Brasil, inclusive manifesto nos livros didáticos. De qualquer forma, na análise de Oliva sobre os livros utilizados como material de consulta e estudo nos ambientes escolares, o autor destaca o predomínio do ensino da História da África a partir da perspectiva da escravidão. Esta não é elencada como a única problemática no que tange a divulgação da História da África, mas reconhecemos nela uma centralidade que não pode ser negligenciada.

Nas palavras de Robert Slenes sobre a importância da história africana no âmbito das Ciências Humanas (2010), ele explicita que os estudos se iniciaram a partir de uma perspectiva europeia, identificando os africanos em situação de escravidão como elementos centrais para entender o processo de expansão da instituição escravista. É claro que não se debruçaram apenas sobre o aspecto da escravidão, mas o que importa destacar é que a África e os africanos eram abordados por uma tradição anterior como elementos marginais para se entender o cerne de um processo protagonizado por europeus.

A partir da mudança de paradigmas na área de História, observa-se uma perspectiva que contempla as vivências dos grupos marginalizados como por exemplo pessoas em situação de escravidão no passado, indígenas e trabalhadores. Segundo a argumentação do autor; “(...) *não são mais vistos como gente marginalizada do processo histórico – anômica, alienada, vitimada ao ponto de não ter capacidade de agir “politicamente” para frear, desafiar ou compactuar com os grupos dominantes*” (Slenes, 2010, p. 28).

Essa mudança de perspectiva alentada por Slenes no campo historiográfico reflete-se também no campo de ensino, que demanda estratégias específicas e boas doses de cautela por parte dos professores ao desenvolver a temática da diáspora africana no âmbito do tráfico transatlântico. Sobre esse assunto, Alberti enfatiza a importância em se trabalhar efetivamente com a diversidade, identificando nomes, grupos, etnias e processos sociais e históricos circunscritos. Esta postura afastaria o professor de uma abordagem simplista e

generalizante que esvazia os africanos de sua agência e protagonismo. Outro elemento destacado em seu texto sobre “algumas estratégias para o ensino” é o de não explorar a dinâmica do castigo enquanto algo exclusivamente do escravizado africano. Para além disso, enfatiza a importância da utilização de fontes históricas no sentido de construir narrativas que reforcem que os “africanos e seus descendentes não eram vítimas passivas” (Alberti, 2013, p. 45).

A partir de tudo o que foi exposto, torna-se incontornável elaborar algumas considerações sobre o Ensino de História da África voltado para o Ensino Básico após a aprovação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) ¹⁸. A mesma altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira nos currículos voltados para a educação básica. Anos depois, essa mesma Lei foi modificada por meio da implementação da Lei 11. 645/2008. (Brasil, 2008).

Primeiramente é importante deixar claro que não se trata de uma determinação imposta de cima para baixo. Elas são expressões de um histórico movimento social, sobretudo encabeçado pelo Movimento Negro Contemporâneo, como também pelo Movimento Indígena, engrossando o coro em torno da aprovação da Lei 11.645/2008. Portanto, é expressão das lutas dos segmentos sociais, atentos às demandas mais urgentes da população.

Ao mesmo tempo, concordamos com a ponderação elaborada por Mônica Lima quando afirma que a tradição dos estudos no Brasil sobre África, africanos e seus descendentes é bem mais longa, portanto, não se circunscrevendo ao nascimento da Lei. Outrossim, sendo uma expressão das demandas e ação efetiva dos movimentos sociais e “militância”, conforme emprega a autora, a Lei e os seus “aditivos” – como pareceres, orientações, sugestões, com destaque aos DCNs – devem ser entendidos como grandes avanços, representando potencialidade para uma transformação concreta e estabelecimento de uma sociedade que se almeja construir. Os problemas existentes nos textos legais são entendidos não como lacunas, mas como brechas para que a ação dos educadores e integrantes do movimento social continuem agindo (Lima, 2009).

Outro trabalho que se lança nas águas agitadas das Leis e resoluções, a partir de uma perspectiva crítica sobre o Currículo é o de Warley da Costa. A autora analisa mais

¹⁸ § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

detidamente as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2004) e as Resoluções do CNE de 2010 enfocando as narrativas e criação de sentidos em torno da identidade negra. Nessa cadeia analítica opera com os movimentos sociais, assim como os debates em torno do Currículo e sua expressão no cotidiano escolar, por meio da didatização dos conhecimentos. Segundo a argumentação da autora “(...) *através das narrativas curriculares, as identidades são construídas e significadas tanto quanto são questionadas, contestadas e disputadas em meio à complexidade do social*” (Costa, 2013, p. 229).

Convergimos aqui no sentido de reconhecer as potencialidades dos textos legais, uma vez que conforme a autora acima afirma, é expressão também de “*narrativas subversivas ao que está posto*” (Idem, p. 244). Nesse jogo de movimentos silenciosos e barulhentos, não esqueçamos que as disputas se travam em reação às políticas neoliberais, que escamoteiam ações de exploração e violência por meio da política multicultural funcional.

Por isso, contrariando o ditado resgatado pelas autoras Hebe Mattos e Martha Abreu que relembra que “não é bom perguntar como são feitas as leis e as salsichas”, somos convidados a inspecionar com maior cautela não apenas suas ausências, mas também e principalmente as brechas que estão sendo ocupadas pelos segmentos sociais e pelos principais envolvidos nesse processo, a saber professores e alunos. Nesse aspecto é importante afirmar que a questão racial é catapultada do tratamento invisibilizado ou pelo menos silenciado e passa a ter um tratamento de protagonista no movimento de entender as bases do próprio país ao longo de seu processo histórico de formação. Quebra-se aos poucos a falsa ideia de um Brasil homogêneo, gestado em bases de uma suposta democracia racial e se envereda pelo debate crítico em torno das violências e resistências, sobretudo aquelas agenciadas pela população africana e seus descendentes ao longo da História do país. (Mattos; Abreu, 2008) Explicam melhor esse aspecto, argumentando que:

Se concordamos com as “Diretrizes” no sentido de que é importante ‘*acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira*’ (Brasil, 2004: 18), não podemos criar a expectativa de existência de culturas cristalizadas no tempo ou preservadas intactas ao longo de tantas gerações. A diversidade cultural brasileira, e sua tão propalada pluriculturalidade, deve ser pensada levando-se em consideração os intercâmbios e as trocas culturais, de forma a colocar em evidência a pluralidade da própria experiência negra no país (Mattos; Abreu, 2008, p. 17).

Reforcemos o que argumenta as autoras em torno da problemática de enunciar o protagonismo de africanos ao longo dos processos históricos, mas, em contrapartida e cautelosamente não cair nos discursos esvaziados em torno de culturas intactas e autocentradas. Deve-se expressar as múltiplas trajetórias, enlevando sobretudo o caráter necessário da dinâmica social e cultural que é antes de tudo marcada pela hibridização, troca mútua e enriquecimento das experiências. Nada é o mesmo depois do contato, por isso a transformação e identificação é sempre mutante e muitas vezes insondável.

Pensando nesse aspecto, somos então conclamados a refletir sobre a construção de narrativas hegemônicas e os seus mecanismos de produção e reprodução. Mas não tão somente, pois necessitamos daquelas outras narrativas que visam a produção de rachaduras nas imagens cristalizadas, irrigadas pelo discurso eurocentrado e racista. Pensando ainda na dimensão das Leis, o autor Amilcar Pereira nos ajuda a entrar nessa empreitada, afirmando que:

A lei 10.639/03 e suas Diretrizes são instrumentos fundamentais para levar a sociedade brasileira a conhecer a ‘pluralidade de passados’ das populações negras e indígenas, o que, segundo Octavio Paz, tornaria plausível a ‘pluralidade de futuros’. Inclusive futuros sem racismo (Pereira, 2021, p. 75)!

Portanto, cumpre delimitar aqui a encruzilhada em que nos encontramos. Primeiro, conforme indicando pelos autores supracitados que refletiram sobre o impacto das Leis no âmbito do ensino, não se pode colocar em dúvida o protagonismo dos movimentos sociais. Segundo, que as narrativas em torno do protagonismo da população negra, destacando-se a nível dessa pesquisa da história da África e dos africanos, com destaque para a agência de mulheres, articula processos pretéritos, muitas vezes sensíveis em relação ao presente que tecemos cotidianamente. Muito dessa labuta é refletida aqui no âmbito dos espaços escolares, considerando-se a especificidade do ensino voltado para os anos iniciais, mais especificamente para alunos e alunas do 4º ano do Ensino fundamental.

Para tanto, antes de nos debruçarmos sobre a temática do Ensino de História da África para os anos iniciais por meio da trajetória de mulheres da região denominada de Central Ocidental entre os séculos XVI ao XIX, cumpre aqui amarrar o campo teórico a qual nos alicerçamos. A saber, aquele inspirado pela Interculturalidade crítica que enfoca não apenas o âmbito dos discursos, mas preocupa-se com a produção de novas perspectivas, abrindo-se

à margem da potencialidade dos “amanhãs”, sintetizado na reflexão de Octavio Paz e refletida por Amílcar Pereira.

1.3.Ressacas insurgentes: Um ensino da história da África a partir de uma perspectiva decolonial

Conforme visto no tópico anterior, os estudos sobre História da África em sua dimensão historiográfica e de ensino foram amplamente influenciados pelos estudos atentos a questão da escravidão. Essa perspectiva é endossada pelo artigo de Ynaê Lopes dos Santos no qual analisa as abordagens desenvolvidas sobre tráfico transatlântico de escravizados em diferentes livros didáticos. Ao longo de sua abordagem, elabora considerações sobre as ausências, generalizações e principalmente sobre a construção imagética desumanizadora dos africanos e seus descendentes em situação de cativeiro. Dialogando com Chimamanda Adichie, a autora alerta para os “perigos de uma história única” que esvazia trajetórias humanas por meio da propagação de ideias que não são necessariamente falsas, mas carregam em sua essência incompletudes. Segundo as explicações da própria autora, analisando como a temática foi abordada nos livros didáticos, procurou entender “*como parte dessas complexas análises chegaram aos estudantes brasileiros por meio dos livros didáticos, e em que medida o estudo do tráfico permite uma aproximação menos estereotipada com as histórias do continente africano*” (Santos, 2021, p. 546).

A reflexão de Ynaê Lopes dos Santos é importante aqui para pensarmos sobre como a História da África foi sendo construída no Brasil, sobretudo no que diz respeito ao ensino. Enfoquemos a questão da parcialidade, expressa na dimensão de uma única versão sobre o continente africano, voltado para a face mais desumanizadora da experiência histórica dos africanos. Por isso, é importante refletir um pouco mais detidamente sobre as limitações que o ensino da História da África por meio do tráfico de escravizados tem que lidar, a saber a sublimação de uma dimensão histórica muito mais ampla e complexa, resultante de milhares de anos e múltiplas experiências a apenas um evento datado historicamente e que foi influenciado indelevelmente pelos agentes europeus.

Nesse sentido, estamos atentos aos riscos em reproduzir uma história estigmatizante dos africanos se nos restringirmos a essa temática em específico. Contudo, uma abordagem das múltiplas experiências e principalmente das agências protagonizadas por sujeitos que fogem do perfil cristalizado pela modernidade – pautada no homem branco, heteronormativo

e europeu – possui grande potencial de garantir subsídios para a representação positivada das outras subjetividades que fogem do paradigma estabelecido pela racionalidade moderna.

Para pensar essa temática em sua dimensão do ensino, procuramos estabelecer diálogo com os teóricos que refletem sobre o que concordaram em denominar como relações de colonialidade. É importante explicar, que um grupo de intelectuais comprometidos em refletir sobre as relações assimétricas de poder, mas também expressas em outras instâncias da dinâmica social se articularam no sentido de teorizar, mas principalmente no sentido de buscar alternativas e mudanças frente ao processo que está em curso expresso na globalização.

Sobre o conceito de colonialidade, o seu teórico articulador, Aníbal Quijano (2005) explicita alguns pontos fundamentais para um plano de desnaturalização das relações sociais, históricas e políticas e da consecutiva articulação de projetos alternativos ao que está posto. Nesse sentido, explica que a geopolítica atual se desenrola na trama social de forma muitas vezes escamoteada, mas que tem ampla relação com o recorte racial. Trata-se, portanto, de um processo extremamente complexo, mas que possui uma raiz histórica relativa aos primeiros encontros entre europeus e populações ameríndias no contexto do que se convencionou chamar de modernidade. Nesse contexto, datado historicamente em meados do século XVI verificou-se o estabelecimento de relações entre grupos sociais e culturais distintos, diferenciando-se por meio do recorte cultural, étnico e principalmente racial – esta última em construção no período da modernidade.

Aqui importa explicar que se estabeleceu, segundo a abordagem teórica do autor, relações de dominação, exploração e violências a partir de forças políticas concretas, denominadas de colonialismo. Este processo é datado historicamente, inclusive findado por meio da articulação de movimentos sociais que lutaram contra diversas formas de opressão e exploração. Porém, para além da dimensão concreta da exploração, a dimensão simbólica circunscrita às relações colonialistas, mas não restritas a elas, subsistiram mesmo a despeito de seu extermínio. E importa dizer que essas relações se baseiam grandemente em um tipo de racionalidade específica centrada no modelo europeu que se pressupõe, a partir do seu projeto de poder enquanto universal. A persistência desses padrões de poder, que se estendem para outras dimensões da dinâmica social indicariam um fenômeno, nas palavras de Quijano “*mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido*”, acrescentando que: “*Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico*” (Quijano, 2005, p. 107).

De forma complementar e simultânea, a colonialidade do poder fortalece dispositivos no sentido de articular desequilíbrios no campo da epistêmes, incorrendo no fortalecimento de padrões dicotômicos e assimétricos em favor de uma dita racionalidade, pretensamente universal própria dos grupos europeus. Por isso, Santiago Castro-Gomez (2005) teoriza sobre a colonialidade do saber, entendido como a outra face do projeto da modernidade, recuperando os mecanismos de valorização de determinados saberes em desfavor de outros, por meio de uma sedução e interiorização de valores vindos de fora. Assim, compreende que essas relações não se davam apenas no âmbito da violência física, mas também por meio de um aparelho refinado atuando no nível simbólico e ideológico. A partir e por meio deste é que as ciências sociais e um dito conhecimento pretensamente universal, mas localizado e próprio de certos grupos sociais e culturais foram sendo legitimados, em detrimento de várias outras formas de pensar o mundo. E cabe reforçar que esse paradigma se estruturou em base de dicotomias que rivalizavam e subalternizavam certos grupos racializados. Ademais, explica o autor:

Esta imagem do ‘homem racional’, dizíamos, obteve-se contrafaticamente mediante o estudo do ‘outro da razão’: o louco, o índio, o negro, o desadaptado, o preso, o homossexual, o indigente. A construção do perfil de subjetividade que requeria tal projeto moderno exigia a então a supressão de todas estas diferenças (Castro-Gomez, 2005, p. 85).

O trecho acima é bastante representativo da dimensão violenta perpetrada sobre os “outros” grupos que não se enquadravam no padrão da dita modernidade. Violência esta que penetrava nas dimensões mais subterrâneas, incluindo o nível do simbólico e do imaginário. E isto não apenas na dimensão do poder, mas conforme explicitado acima, também e de forma simultânea a nível da episteme. O desprezo pela forma de pensar que não fosse aquela pretensamente racional e cartesiana caía em completa deslegitimação e desvalorização. Nesse âmbito, podemos citar os saberes dos povos africanos que foram durante muitos anos ignorados e mesmo apropriados – ou seria melhor dizer saqueados – pela dita racionalidade europeia.

Outro autor que traz importantes considerações sobre a dimensão da colonialidade do poder expressa em sua dimensão simbólica é Walter Mignolo (2005). O autor salienta os processos históricos relativos ao colonialismo e sua manifestação no âmbito racial. Para isso, explica que a dinâmica em questão não se circunscrevia isoladamente à relação entre

europeus e populações ameríndias. Expressava-se nas sociedades Atlânticas modernas com os mestiços decorrentes da presença de africanos em situação de escravidão, bem como de brancos europeus vindos em sua maioria voluntariamente para as Américas. Centraliza então a dimensão da “raça” no âmbito da colonialidade do poder por meio da construção de “imaginários”. Sobre tal aspecto considera o seguinte:

“Que a etno-racialidade seja o ponto de articulação do imaginário construído no e a partir do circuito comercial do Atlântico, não exclui os aspectos de classes, os quais estavam dados desde o começo nas fases e na transformação pela qual passou a escravidão, em relação a como era conhecida no Mediterrâneo, a partir de 1517, quando se transportaram da África os primeiros quinze mil escravos. E tampouco nega os aspectos de gênero sexual e de sexualidade que analisou Tressler recentemente. Só que a etno-racialidade transformou-se na engrenagem da diferença colonial configurada a partir da expulsão dos mouros e dos judeus, dos debates sobre o lugar dos ameríndios na economia da cristandade e, por último, pela exploração e silenciamento dos escravos africanos. Foi com - e a partir do - circuito comercial do Atlântico que a escravidão se tornou sinônimo de negritude” (Mignolo, 2005, p. 35).

Reconhecendo, portanto, a centralidade da categoria “raça- etnia” no processo acima descrito, por outro lado, não o isola, trabalhando dialogicamente com outras instâncias tais como classe e gênero. No caso acima, Mignolo trata mais detidamente de processos relativos ao Atlântico na sua porção americana, pensando os africanos na categoria de escravizados. Apesar de não contemplar aspectos próprios do continente africano, tal como estamos interessados, o trabalho acima nos auxilia a pensar sobre a construção do que o autor denomina como “imaginário” e na sua articulação com a operação de “apagamento de memórias”, o que poderíamos chamar de invisibilização de histórias “outras”, fora do padrão estabelecido pela “modernidade- colonialidade” (Idem, p. 37- 38).

Refinando ainda mais o debate em torno da colonialidade, Mignolo teoriza também sobre a dimensão da colonialidade do ser (2020). Apensar de Luciana Ballestrin indicar uma suposta resistência ou menor adesão a esta dimensão da colonialidade do ser (Ballestrin, 2013), verificamos o desenvolvimento do conceito mesmo em Maldonado-Torres (2007) e ainda em Catherine Walsh em diálogo com uma pedagogia decolonial e intercultural crítica (2009; 2019). Maldonado- Torres explica que *“O surgimento do conceito de ‘colonialidade do ser’ responde, pois, a necessidade de aclarar a pergunta sobre os efeitos da colonialidade*

sobre a experiência vivida, e não somente na mente dos sujeitos subalternos”.¹⁹ (Idem, p. 130, tradução minha) Explica também que a principal fonte de inspiração para o desenvolvimento deste tipo de abordagem foram as obras de Frantz Fanon ([1952] 2020; [1961] 2022).

Sementes malditas que não cansam de se reproduzir, lançadas em solo americano na época dos chamados “Grandes Descobrimentos” e que na verdade traduzem-se nos monumentos das invasões. A modernidade estruturou-se na perspectiva da Reconquista, que em terras alhures significavam desprezar, perseguir e anular o diferente. Este processo é que estrutura os pilares de um sistema muito delicado e de profunda complexidade. Não diz respeito somente ao que mais tarde ficou conhecido como Brasil, mas compõem uma das bases do sistema global que experimentamos na contemporaneidade.

Reflexões como essas foram articuladas por intelectuais de assustadora sensibilidade. Foram capazes de capturar as ondas infravermelhas e infrassônicas do racismo ao sentirem seus efeitos como queimaduras no próprio corpo, pois o racismo é invisível apenas para aqueles que não são suas vítimas diretas. Seus intelectos foram enlaçados por essas questões, pois sentiram na pele, ou melhor, em todos os elementos que constituem sua existência, as garras afiadas do racismo que estruturam o sistema capitalista de acumulação. Falamos aqui da obra magistral e paradigmática intitulada “Pele Negra, máscaras brancas” de Frantz Fanon, (2020 [1952]) que não apenas sintetiza, mas corporifica a experiência dilacerante do racismo e do colonialismo. Em suas palavras: “*Sentimento de inferioridade? Não, sentimento de inexistência. O pecado é negro como a virtude é branca. Todos esses brancos, reunidos de revólver na mão, não podem estar errados. Eu sou culpado. Não sei de que, mas sinto que sou um miserável*” (Fanon, 2020, p. 152).

O autor procurava responder a demandas internas, mas reconhecia que aquele sentimento de vulnerabilidade estava fincado em estruturas mais complexas. Nesse sentido, atentou-se para as dimensões culturais e psicológicas das relações desiguais entre antigas colônias e metrópoles e que se refletiam nas relações hierarquizadas entre seres humanos de cores, origens, raças e culturas diferentes. Portanto, o racismo que abalava tão friamente a crença em uma existência individual digna, também se desenrolava sub-repticiamente por meio de estruturas herdeiras do colonialismo.

¹⁹ “El surgimiento del concepto “colonialidad del ser” responde, pues, a la necesidad de aclarar la pregunta sobre los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida, y no sólo en la mente de sujetos subalternos.” Tradução livre.

A mesma acuidade intelectual pode ser verificada nas reflexões elaboradas por Aimé Césaire na obra “Discurso sobre o colonialismo” (2020 [1955]). Em tom denunciativo, o autor aponta para a ação fratricida da Europa Ocidental e mais próximo a sua contemporaneidade, protagonizado pelos norte-americanos. E esse tom de denúncia é enfático, pois desnuda relações assimétricas de poder que nada possuem de natural.

Dito de outra forma, as relações de dominação e violência perpetrados pelas nações europeias foram gestadas paulatinamente no decorrer de um longo processo histórico. E por esse mesmo motivo, ao se estabelecer por meio das ações humanas, o suposto caráter de natural superioridade racial, étnica e cultural advogada tão vigorosamente pelos protagonistas da ação violenta não estão inscritas em um processo universal e teleológico rumo ao progresso. O pressuposto de universalidade e progresso não compunham uma paisagem natural, mas ao invés disso, foi um quadro pintado pelos intelectuais europeus e reforçado pelo colonialismo, mas Césaire aponta e denuncia:

Ouçó a tempestade. Falam-me do progresso, das “realizações”, das doenças curadas e dos níveis de vida elevados além de si mesmos.
Mas eu falo das sociedades esvaziadas de si mesmas, culturas pisoteadas, instituições solapadas, terras confiscadas, religiões assassinadas, magnificências artísticas destruídas, possibilidades extraordinárias suprimidas.
Eles me jogam na cara os fatos, as estatísticas, os quilômetros de estradas, canais e ferrovias.
(....) Estou falando de milhões de homens em que foram inteligentemente inculcados o medo, complexo de inferioridade, o tremor, o ajoelhar-se, o desespero, o servilismo (Césaire, [1955]2020, p. 24-25).

Césaire ouviu a tempestade e assim, suas palavras transubstanciaram-se em trovões, avisando que a chuva estava a se abater sobre sua gente e por isso mesmo, seria necessário abrigar-se. Encontrar não só um guarda-chuva que pudesse dar conta de suas identidades culturais, diante da face cruel do colonialismo e do racismo é preciso mais! Além de resguarda-se é necessária uma ação de valorização e solidariedade para com os outros na mesma situação. Construção de abrigos, moradias e não apenas guarda-chuvas identitários.²⁰

Essas dinâmicas complexas que se desenrolam no âmbito da cultura são fundamentais para a nossa reflexão sobre o impacto do racismo na nossa sociedade e

²⁰ Termo muito utilizado por historiadores da escravidão que investigam as dinâmicas culturais de escravizados de origem africana e seus descendentes. Sobre a dinâmica na Bahia, ver especialmente João José Reis, *Rebelião escrava no Brasil* e REIS, *Identidade e Diversidade Étnicas nas Irmandades Negras no Tempo da Escravidão*.

principalmente as formas de reação e resistência. A educação, concebida aqui no seu aspecto formal – para a presente reflexão, principalmente as escolas – são concebidas como centrais para o fortalecimento de uma luta antirracista. Primeiramente pela enunciação de que não estamos em paz!

“Paz sem voz, não é paz, é medo”²¹ enunciada por uma música de autoria de Marcelo Yuka ilustra bem o atual cenário que experimentamos na atualidade e pode ser recuperado para refletirmos sobre os espaços escolares. Isto porque, muitas instituições primam pelo multiculturalismo, mas enfatizam a perspectiva de escamotear os conflitos existentes no interior desses espaços. Mais especificamente nas aulas de história, enfatizam com certo tom ufanista e triunfante de que nosso país foi fruto da união de três principais grupos: caucasiano, de origem europeia, o negro de origem africana e por fim o elemento autóctone, indígena.

Nessas aulas – aparentemente pacíficas – a violência, ou paz se dá no nível da episteme, pois são negados os direitos sobre os saberes, tradições, história e cultura de origem africana. Nega-se o entendimento sobre as violências perpetradas pelo suposto elemento colonizador. Os ecos trovejantes enunciados por Césaire ainda na década de 1950 são abafados, e poucas vezes transpõem as paredes duras dos espaços escolares. E ainda, quando os africanos são contemplados, evidencia-se apenas seus corpos desnudos, maltrapilhos, em completa sub-humanidade. Em níveis infra-humanos, emolduram-se as imagens de africanos escravos. Criam-se hortas e ao invés de cultivarem conhecimento crítico, pluralidade de saberes, coisificam o “elemento servil de origem africana”, germinando silenciosas monoculturas sustentadas pelo racismo.

Por esse mesmo motivo, nas aulas de história sobre os africanos no seu continente de origem, bem como no movimento diaspórico para as Américas é categórico e urgente o ensino crítico que contemple suas agências. A história do Brasil circunscreve-se ao do continente africano, isto porque não apenas as mãos negras construíram a América portuguesa e mais tarde o Império e a República, mas também e principalmente porque nossa alma e nossa origem remontam a esse continente.

²¹ *Minha Alma (A Paz que Eu Não Quero)* é uma música de autoria de Marcelo Yuka em parceria com outros autores e interpretada pela banda musical de nome “O Rappa”, disponível <https://www.letras.mus.br/o-rappa/28945/>

1.4. Na ecologia das áreas pantanosas: a sala de aula como lugar de tensão e criação

Os apontamentos elaborados por diferentes pesquisas sobre o ensino de história nos anos iniciais, bem como as demandas por parte dos professores em relação à implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, justificam a relevância desta pesquisa. Assim, este trabalho procura contribuir para o ensino de História da África, dos africanos e de seus descendentes no Brasil, em especial voltado para os anos iniciais. Procuramos dialogar não apenas com a comunidade acadêmica, mas temos como objetivo geral a valorização e divulgação da história e cultura negra, que por sua vez, é cara à formação do Brasil em suas estruturas mais profundas.

Assim, a partir da minha prática docente em diálogo com as produções sobre o ensino de História da África, dos africanos e seus descendentes na diáspora negra bem como do movimento negro, (Gomes, 2021; Thomaz, 2021; Santos, 2021; Souza, 2009; Alberti, 2013; Kaly, 2013; Costa, 2013; Lima, 2009; Munanga, 2015; Abreu; Mattos, 2008) verificamos as dificuldades e principalmente as potencialidades relativas a essa temática.

Apesar dos avanços das análises refinadas desenvolvidas no âmbito do ensino e pesquisa de História, observamos ainda práticas que apesar de bem intencionada, reforçam um ensino multiculturalista, mas sem o componente crítico. Contudo vai muito além do que a superfície parece indicar. Isto porque, conforme salientado por Cinthia Araujo há ainda a manutenção de uma concepção eurocêntrica no ensino de História, signatária da organização cronológica linear estruturada na cronologia quadripartite (Araujo, 2013).

Mesmo assim, os autores com os quais dialogamos insistem em acenar para as mudanças. Essas, demandam intensa reflexão e principalmente ação. Essa é a perspectiva sustentada por Vera Maria Candau e Luiz Fernando Oliveira no artigo intitulado Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Concordamos com a análise dos autores que analisando o parecer do CNE (Conselho Nacional de Educação) reforça que o movimento supera a simples inclusão de conteúdo, mas antes e principalmente compromete-se com estabelecimento de novos enfoques e perspectivas (Candau; Oliveira, 2010, p. 33).

Contrabalanceando os avanços, os autores ressaltam que as lutas ainda estão em curso, sobretudo no que diz respeito ao predomínio de uma perspectiva que alenta relações construídas harmoniosamente entre os diferentes grupos raciais/culturais no Brasil por meio do mito da “democracia racial”. Essa perspectiva ainda enraizada no ensino e nas relações sociais, segundo os autores “estabelece, silenciosamente um padrão branco de identidade e

a necessidade de se ter referenciais eurocêntricos para o reconhecimento social e cultural” (Idem, p. 37).

Por isso mesmo, argumentamos em favor da importância em se realizar um estudo sobre o ensino de História da África voltado para os anos iniciais, em diálogo com uma pedagogia intercultural crítica. Para tal, torna-se necessário empreender uma incursão profunda no currículo, expresso na BNCC e ainda nos livros didáticos. Nossa análise reflete não apenas criticamente sobre os limites do que está posto, tendo como perspectiva a crítica ao multiculturalismo funcional, tal como alentado por Walsh (2009), mas também e principalmente nos posicionamos vigorosamente em direção a uma perspectiva intercultural crítica, firmada na pedagogia decolonial.

Por fim, diante dos diálogos aqui travados, salientamos a potencialidade das reflexões mobilizadas pela presente investigação. O tema escolhido aqui decorre da prática em sala de aula. Mas além disso, o diálogo com outras obras sobre a temática reforçou a necessidade de apurar o debate sobre o ensino de História nos anos iniciais. E além do aprofundamento, é imperiosa a divulgação de práticas e suportes educacionais comprometidos com o ensino-aprendizado calcado no caráter formativo e não no mero treinamento técnico.

Continuando ainda nosso diálogo com Catherine Walsh (2019), a autora, tratando mais especificamente sobre os movimentos indígenas, reflete sobre a articulação de uma crítica ao discurso hegemônico, ao mesmo tempo que incita a práxis renovadora. Por isso, alinhar-se a uma pedagogia decolonial pressupõe o compromisso com a transformação das realidades dos alunos, buscando a melhoria de suas condições de vida. E mais, estamos atentos às revoluções internas que podem ser incendiárias e transformadoras, não apenas nos mundos internos dos alunos, mas no mundo externo em que vivem e atuam.

Por isso, estamos comprometidos, do ponto de vista da educação decolonial voltada para o ensino de História da África nos anos iniciais do ensino fundamental, com uma autêntica revolução nos mundos internos dos alunos, buscando o combate aos discursos racistas e hegemônicos, calcados no homem branco europeu, supostamente civilizado. Nosso enfoque, portanto, estabelece diálogo com as obras de Paulo Freire, sobretudo à medida que o autor pressupõe respeito aos saberes dos educandos e posto dessa forma, também concebe a educação como um processo de criação e zelo pela autonomia estabelecendo-se uma prática libertadora. E se o componente da criticidade se faz presente, articula-o às sensibilidades (Freire, [1996]2022).

Continuando nosso diálogo com Freire, é importante estabelecer que os teóricos e profissionais da educação devem manterem-se permanentemente alertas sobre a coexistência muitas vezes conflituosa das diferenças. Nas palavras do autor:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres (Freire, [1996]2022, p. 37).

Estamos, portanto, atentos não apenas a dimensão cultural dos alunos no ambiente escolar, mas também e principalmente às suas identidades considerando os recortes de raça e gênero. Nesta pesquisa, falamos de uma realidade datada temporalmente e circunscrita geograficamente, a saber a Praça Seca, bairro do subúrbio carioca, onde o projeto “Áfricas imaginadas” foi gestado, desenvolvido e implementado ao longo do ano de 2023. Esse contexto, de dimensões locais e aparentemente invisível, está permanentemente sendo informado por práticas neoliberais que muitas vezes procuram elaborar moldes homogeneizantes, afirmando que todos são iguais e merecem os mesmos destaques. Falamos aqui portanto, de uma educação que esteja comprometida com o reconhecimento das tensões inerentes a qualquer dinâmica humana, mas que, explorando a autonomia e diferenças em suas dimensões críticas, tem o potencial de contribuir para uma sociedade mais plural e democrática. E não falamos apenas à nível de sociedade, mas das dimensões internas e subjacentes a cada um dos alunos que sentam nos bancos escolares.

Pensando ainda no nosso diálogo com a “colonialidade do ser”, agarramo-nos ao discurso e a prática alentada por Freire que reforça a dimensão da humanização. Segundo o mesmo, refletindo sobre suas obras anteriores, sobretudo “A pedagogia do oprimido”, explica que:

“O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, é sempre devir, passa pelas rupturas das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que estão nos condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz” (Freire, 1997 p. 51).

No clamar acima, pois expressa um tom de manifesto, Freire enuncia o papel primordial de uma educação libertadora, a saber, o seu compromisso com o que denomina

de “sonho”, sendo também denominada de utopia. Essa mesma perspectiva pode ser encontrada nas reflexões do grupo de pensadores, principalmente em Catherine Walsh, comprometidos com enunciação dos mecanismos de exploração e subalternização atrelados ao capitalismo em sua versão mais feroz, mas também e principalmente em sua vocação de clamar e lutar pela mudança.

Por isso, Catherine Walsh (2009) dialogando com Fanon, Césaire e o próprio pensador acima convocado, Paulo Freire, articulando com as reflexões sobre interculturalidade crítica, afirma o seguinte:

Partir do problema estrutural-colonial-racial e dirigir-se para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais e a construção de condições radicalmente distintas, a interculturalidade crítica – como prática política – desenha outro caminho muito distinto do que traça a interculturalidade funcional. Mas tal caminho não se limita às esferas políticas, sociais e culturais; também se cruza com as do saber e do ser. Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação (Walsh, 2009, p. 23).

A citação é longa, mas serve como bússola que guia as nossas canoas nas áreas pantanosas do ensino. Revisitando o cenário metafórico, recuperamos aqui o entendimento de que o Ensino de História é marcado por um grande potencial para desnaturalizar as relações sociais, recuperando a sua dimensão histórica. Isto é, o que está posto não é inexorável, mas antes uma construção decorrente de disputas que se desenrolam em vários níveis. No âmbito escolar, mais recentemente pesquisadores como Ana Maria Monteiro destacam a dinâmica própria dos saberes escolarizados, através da operação denominada de “transposição didática”. Esse aspecto é importante para a nossa reflexão, sobretudo no que diz respeito a construção de narrativas históricas em sua dimensão de ensino (Monteiro, 2007; 2011).

Isto posto, colocamos em diálogo Monteiro e Catherine Walsh quando refletimos sobre o ensino de História em seu caráter de construir narrativas “outras” que procurem desnaturalizar os processos sociais que são muitas vezes introjetados como etéreos, universais e atemporais. Nessa mesma perspectiva, Warley da Costa também traz importantes reflexões sobre os processos relativos ao Currículo, construção de narrativas no Ensino de História e os sentidos criados em torno da identidade negra no ambiente escolar.

Considerando os fluxos de sentido construídos no e pelo processo de transposição didática, a autora interpreta enquanto um movimento marcado pela instabilidade em meio a uma acirrada disputa (Costa, 2019).

Por fim, podemos afirmar que há uma relação íntima entre um ensino de história da África crítico a partir da interculturalidade com a proposição de relações sociais e raciais menos conflituosas, mas mantendo a sua dimensão de tensão construtiva. Isto é, o ensino das temáticas relacionadas ao continente africano e sobre as populações africanas, desde que tratadas de maneira crítica com o respeito aos próprios saberes dos alunos, possui um efetivo caráter de transformação à nível de revoluções, externas e internas.

Procuramos até aqui sustentar por meio do diálogo com a bibliografia no campo da educação e mais especificamente sobre ensino e pesquisa da História da África e dos africanos em sua diáspora – contemplando também em certa medida os estudos sobre a escravidão visto sua relação com este primeiro – que ela conserva o caráter de construção de novos mundos internos. Interessamos- nos, aqui, não somente pelos processos do passado, mas como, por meio das aulas de história, eles podem configurar os novos presentes e principalmente forjar múltiplas possibilidades de potência subjetivas num futuro possível e imaginável. Até aqui, conversamos predominantemente com estudos que contemplam a educação de forma geral. Cabe, nos próximos capítulos, uma maior aproximação com a temática do Ensino de História, e mais especificamente da publicização dos processos relativos ao continente africano por meio das trajetórias de mulheres voltada para os alunos e alunas dos anos iniciais.

CAPÍTULO 2: REMANDO EM UM TERRITÓRIO EM DISPUTA: O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA ENTRE O CURRÍCULO E A IDENTIDADE

Numa sala de aula, a professora que ministra aulas de História para turmas do 4º ano do ensino fundamental se vê envolvida em planejamentos escolares que demandam uma série de atitudes. Entre elas, a de implementar projetos, articular aulas denominadas como “ativas” e lúdicas, ao mesmo tempo em que as demandas externas, notadamente das famílias, relembram permanentemente a necessidade de fixar as datas das avaliações, interpretadas quase inexoravelmente como provas escritas. E muitas destas últimas são feitas a partir da resposta ao item. Este cenário baseia-se na minha própria experiência como professora de História dos anos iniciais (4º e 5º ano do ensino fundamental), mas possivelmente apresentasse como familiar para muitos outros professores que atuam na educação básica, inclusive nos anos iniciais.

A questão que apresentamos aqui refere-se à presença da História da África nos currículos escolares no geral e mais especificamente para os anos iniciais. Aproximamo-nos do assunto por meio das repercussões em torno da implementação das Leis 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008. Como visto anteriormente por meio de apontamentos de outros estudos, reconhecemos que os processos ainda estão em curso.

Por isso, é importante realizar incursões no ambiente da sala de aula para entender como isso vem se desenvolvendo. Sobre como o Ensino da História da África apresenta-se nos anos iniciais. Isso pode ser realizado por meio da análise dos Currículos prescritos e os chamados currículos em ação, relacionados a prática docente em sala de aula. Retomemos então à imagem das crianças, bem como da professora, metidas em suas canoas, que a todo momento são remexidas pelas ondulações que se aproximam. Essas forças cinéticas são oriundas de intensas disputas que vêm e vão em diferentes direções, bem como de um cenário em que estão postos diferentes interesses.

Por tudo isso, nesse segundo capítulo, procuramos contemplar o ensino de História da África nos anos iniciais a partir de três movimentos. As ondas vão subindo e vamos nos esforçando para que a embarcação não vire. O primeiro movimento é o de realizar um mapeamento das características gerais que foram observadas a partir da bibliografia corrente sobre o tema, mas permanentemente confrontadas com um posicionamento crítico, balizado também pela minha própria experiência enquanto professora de História que atua nos anos iniciais.

A segunda onda causa maiores reverses no barco, pois trata-se de uma temática que enseja um posicionamento crítico, isto é, falamos do currículo. Não nos demoramos muito nessa onda, mas seu choque é tão violento que nos derruba na água, levando-nos ao terceiro tópico. Esse último navega ao longo de um material didático de História voltado para os anos iniciais e trabalhado em sala de aula no estudo de caso aqui contemplado, desenvolvido numa escola particular de pequeno porte na Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro. E não custa lembrar, o tema aqui proposto diz respeito ao Ensino de História da África por meio da trajetória de mulheres voltado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que contempla as especificidades do continente em sua dimensão histórica, pensando sobre como esse ensino repercute nos processos subjacentes às individualidades dos alunos e alunas. Para tal, buscamos a proposta da análise de trajetórias de mulheres de uma região específica do continente africano, imaginada como Central Ocidental e que não se restringe a uma “pseudoidentidade étnica”, tal como representada muitas vezes nos livros escolares e mesmo historiográficos.

Por isso, é importante se lançar nessas águas, mas não sem antes estabelecer uma conversa sobre Ensino de História nos Anos Iniciais, expresso nos currículos e livros didáticos. Assunto tratado no tópico a seguir.

2.1. O Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Nosso enfoque diz respeito ao Ensino de História da África e dos africanos e africanas voltado para um público específico, a saber alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Ademais, reforçamos que o enfoque se encaminhou para uma metodologia baseada na construção e reapropriação de narrativas sobre trajetórias de mulheres. Entre elas, um aspecto em comum; “coroadas pelo título de africanas”; isto é, mulheres reduzidas a essa mesma categoria identitária elaborada externamente, com registros datados entre os séculos XVI ao XIX. O elo entre as trajetórias selecionadas circunscreve-se à porção Central Ocidental do Continente, mas a partir de uma abordagem que contemple também os movimentos diaspóricos, considerando a atuação dessas mulheres em solo americano e mesmo europeu, como poderemos verificar no terceiro capítulo por meio das histórias sobre Páscoa Vieira.

Nesse quadro, é importante reconhecer que enfoque concedido ao protagonismo de mulheres não se configura enquanto um caminho inédito. Encontramos farta literatura nesse sentido, inclusive com um salutar diálogo com o grande público e mais especificamente

voltado para o público infantil (Fonseca, 2014; 2021). Produções voltadas para o Ensino de História contemplando as agências de mulheres também se multiplicam e geram novos e bons resultados (Santos, 2021).

Por outro lado, é importante definir as especificidades do que aqui se pretende realizar. Isto porque, muito do que foi pensado nessas linhas comunga com as reflexões em torno da pesquisa sobre o Ensino de História da África, enfocando também a dimensão da escravidão. Mas são ainda poucas as investigações que se debruçam sobre as questões postas pelo – movimentos internos – e para – movimentos externos – o ensino de História da África e dos africanos nos Anos Iniciais.

De modo geral, as produções sobre Ensino de História nos Anos Iniciais distribuem-se em capítulos de livros, participação de simpósios e publicação em revistas eletrônicas (Vedovoto, 2021). No que diz respeito às produções no âmbito do mestrado profissional, Tatiana da Costa esboça um mapeamento interessante, incorporando em seu balanço de produções, obras que também são analisadas no presente trabalho. Nas considerações do seu balanço de produções científicas no Mestrado Profissional de História, a autora sinaliza o predomínio de temáticas referentes à História Local e educação patrimonial (Costa, 2021, pp. 183- 194).

Outro aspecto importante a ser considerado aqui diz respeito aos motivos do relativo desinteresse pelo tema, visto que os trabalhos estão em geral dispersos. Empregamos o termo relativo, porque não realizamos aqui uma projeção exaustiva e sistematizada sobre as produções que versam sobre o Ensino de História nos Anos Iniciais, mas a dinâmica de apresentação em eventos científicos, bem como os poucos livros publicados exclusivamente sobre o tema são para nós sintomas indiciários. O relativo desinteresse pode estar relacionado ao tipo de profissional que ministram as aulas em turmas dos Anos Iniciais. Não queremos dizer aqui que não possuem competências. Pelo contrário, engendram toda uma potencialidade e interesse sobre assuntos relativos à educação. Mas como já é muito sabido, no Brasil as aulas nos Anos Iniciais são predominantemente ministradas por docentes com formação no curso de graduação de Pedagogia. Há ainda profissionais com formação nos chamados cursos normais, por isso o Ensino de História acaba por diluir-se em meio a outras tantas temáticas igualmente importantes e legítimas.

Nos espaços escolares, vemos atuar ainda outro centro de gravitação, que se não faz declinar, ao mesmo exerce pressão sobre os docentes, dificultando a implementação de projetos sobre o Ensino de História da África e dos africanos e africanas nos Anos Iniciais.

Essa força de ordem externa diz respeito às avaliações externas que priorizam as disciplinas de Português e Matemática. Essa realidade tão próxima, cumpre afirmar, notadamente influenciadas pelas políticas Neoliberais comprometidas com os interesses das instituições financeiras e do capital (Silva, 2016).

Dos trabalhos aqui mencionados com os quais procuramos dialogar sobre o tema do Ensino de História nos anos iniciais, podemos evidenciar alguns consensos. Contudo, é importante sublinhar que não necessariamente alinhamos este trabalho com o que já foi explorado e insistentemente reproduzido. Isto é, verifica-se uma abordagem crítica que em geral aponta as dificuldades, carências, atrasos e mesmo ausências.

Este é o caso do artigo de autoria de Kátia Maria Abud, intitulado “O Ensino de História nos anos iniciais; como se pensa, como se faz.” A autora costura o texto em torno de críticas em relação à maneira com o qual o Ensino de História era conduzido nos anos iniciais até o contexto em que desenvolveu sua análise (2012). Baseando sua análise nos relatórios de estágios de alunos da graduação do curso de Pedagogia na disciplina de Metodologia do Ensino de História, elabora uma perspectiva no geral pouco otimista. Essas análises também se encontram dispersas nos discursos correntes que muito frequentemente elegem o professor como um fator importante na operação que conjuga educação e resultados abaixo daqueles projetados como satisfatórios. Em torno dessas problemáticas, Abud, assim como outros autores, enfatiza o predomínio das disciplinas de Português e Matemática nas aulas ministradas nos anos iniciais, ocupando a História um papel secundário. Outrossim, quando contemplada, restringia-se a situações pontuais em virtude de comemorações e datas cívicas. Além de uma desconfiança no que diz respeito à falta de regularidade no ensino de História, destaca que a sua presença parcimoniosa estaria ainda fortemente irrigada por concepções advindas da história factual, ancorada em uma abordagem patriótica e nacionalista.

Outro aspecto levantado por estudos que sinalizam a necessidade de ajustes de percurso, e isto não restrito aos anos iniciais, diz respeito ao Ensino de História Indígena, Africana e Afro-brasileira a partir de uma abordagem mais próxima de aspectos culturais do que propriamente históricos. Quanto a isso, vale a pena destacar o estudo desenvolvido por Lorene dos Santos que, por meio de grupos focais evidenciou uma das percepções dos professores sobre o ensino da temática em questão e do modo que estava sendo desenvolvido. Segundo a autora, os próprios docentes ressentem-se do fato de que o ensino tem “(...) *resvalado para uma espetacularização das manifestações culturais afro-*

brasileiras, esvaziando-as não apenas de conteúdo histórico, mas de qualquer conhecimento sistematizado sobre o tema” (Santos, 2013, p. 75).

Interessante apontar que importantes estudos foram desenvolvidos a partir de uma metodologia que privilegia os saberes docentes. Este é o caso, por exemplo do artigo de autoria de Sandra Regina Ferreira de Oliveira que procura apresentar resultados parciais de sua tese de doutorado, então em desenvolvimento naquele contexto (2003). Em “Ensino de História nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre história e pedagogia”, há um esforço no sentido de compreender as práticas docentes nos anos iniciais no processo de ensino-aprendizagem dos saberes históricos. A autora elaborou suas perguntas em um cenário marcado por transformações, a saber, a retomada do Ensino de História em sua individualidade, separado da Geografia. Isto porque, conforme justificado pela autora, a partir do ano de 2004 ficou determinado que os livros de Estudos Sociais não seriam mais contemplados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (Oliveira, 2003).

No olho do furacão, Oliveira, assim como Abud, destacou a importância do Ensino de História nos anos iniciais desvinculado de outras disciplinas, que por outro lado esteve submetido a uma espécie de “camisa de forças” representada pelos Estudos Sociais. Nesse sentido, a disciplina que apaga as idiossincrasias das outras é vista como algo negativo. Com isso, não pretendiam reforçar um suposto purismo disciplinar, mas sim ressaltar a importância do saber histórico em sua potencialidade, buscando a partir disso uma articulação interdisciplinar. Essa articulação, por sua vez, deve estar atenta não apenas ao que é implementado nas disciplinas “vizinhas”, mas nas diversas áreas do conhecimento, sem desconsiderar o que é próprio de cada saber de referência (Idem).

Tendo em vista os elementos abordados acima, cumpre explicar algumas questões importantes sobre o Ensino de forma geral nos anos iniciais. O primeiro é que diversos autores destacam o predomínio de abordagens psicologizantes, implicando não raras vezes no argumento de que as crianças não seriam capazes de aprender determinados conhecimentos. Sobre esse aspecto, Circe Bittencourt, ao construir uma espécie de mapeamento geral sobre o Ensino de História, analisa os processos relativos ao ensino do que era denominado no século XIX como escolas “primárias”. Além de destacar o predomínio de ações mnemônicas, adicionando-se a valorização dos chamados “atos cívicos”, do nacionalismo e o culto a figuras heroicas, traz análises importantes em relação aos Estudos Sociais, com suas propostas, surgindo enquanto ideia ainda nas primeiras décadas do século XX (Bittencourt, 2021).

Ainda sobre o protagonismo quase tirânico exercido pelos conhecimentos no âmbito da psicologia no ensino destinado aos anos iniciais, Abud explica o seguinte:

As propostas curriculares para o período inicial trazem ainda uma certa saudade dos anos 70 e de uma valorização excessiva da Psicologia que se entranhou em documentos curriculares e que, em alguns programas chegou a secundarizar a própria disciplina, dando-lhe características que a afastaram dos princípios básicos da ciência de referência. Como exemplo pode-se citar os Guias Curriculares para o Ensino de Primeiro Grau cuja influência é ainda hoje perceptível, em propostas curriculares e livros didáticos de História. Elaborados para atender as exigências das novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (5692/71) trazia os currículos para a nova organização escolar criada pela Lei, que introduzia o ensino de oito anos e transformava as disciplinas de História e Geografia em Estudos Sociais (Abud 2012, p. 557).

Na análise acima, a autora enfatiza os movimentos no sentido da manutenção de aspectos tidos como negativos, sobretudo por fixarem âncoras em concepções educacionais implementadas da década de 1970, quando vigente a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985). O predomínio de abordagens psicologizantes, segundo a autora não cessam de instaurar seus ecos até os dias mais atuais do século XXI.

Ainda no que diz respeito à centralidade da psicologia nos estudos e ainda na elaboração de currículos para os anos iniciais, Oliveira explica o seguinte:

A pesquisa sobre o assunto transita por três áreas distintas: História, Pedagogia e a Psicologia. Os loucos que se aventuram são desprezados enquanto pesquisadores, principalmente, por historiadores e pedagogos. Quando historiadores são questionados em sua competência pelos pedagogos (visto que as licenciaturas em História não habilitam para o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental). Caso sejam pedagogos, as pedras são lançadas por historiadores (visto que a graduação em Pedagogia não aborda questões consideradas fundamentais para os historiadores) (Oliveira, 2003. p. 264).

Acreditamos que esse trecho é muito importante para darmos prosseguimento em nossas reflexões sobre as “Áfricas imaginadas” por alunos dos anos iniciais no âmbito de um projeto desenvolvido na disciplina de História no ano letivo de 2023, no estudo de caso que aqui será analisado. Primeiro, no trecho acima verificamos que as fronteiras, ou melhor encruzilhadas disciplinares são permanentemente evocadas. Para entender os desafios e potencialidades do ensino de História nos anos iniciais, reclamam-se leituras e diálogos oriundos da Pedagogia, bem como da Psicologia, tal como evidenciado pela autora citada acima. Por outro lado, esse recorte ajuda-nos a refletir sobre as transformações, bem como

no sentido de sinalizarmos que o Ensino de História nos Anos Iniciais é um campo de pesquisa fecundo e que há ainda muito a ser navegado. Isto considerando-se principalmente as transformações em curso, destacando-se que atualmente não utilizamos a terminologia “séries iniciais”, mas sim “anos iniciais”, desenvolvidos ao longo de cinco anos (Brasil, 2019).

Segunda mudança fundamental a considerarmos em termos dos interesses da presente pesquisa, diz respeito a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que estabelece o seguinte no título IV sobre os “Professores da Educação”;

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996).

Por isso mesmo, verificamos uma tímida, mas importante ocupação de profissionais formados em História atuando em estabelecimentos de ensino voltados para os anos iniciais. Por outro lado, não identificamos nenhum prejuízo em relação à presença dos chamados “pedagogos” no exercício do Ensino de História nos Anos Iniciais. Isso é evidente, desde que seja desenvolvido mediante uma abordagem crítica que não se limite ao mero exercício de memorização de datas e acontecimentos históricos, tão pouco de nomes eleitos como os “grandes personagens” de nossa história nacional. Em relação a este último aspecto, Thais Nívia da Fonseca explica que essa foi uma das marcas do ensino que prevaleceu em boa parte do século XX, pautando-se numa história com roupagens tradicionais, que conjugava a exaltação de sentimentos de civismo, por meio do culto de biografias. Os movimentos de transformação se deram principalmente nos períodos subsequentes a década de 1980 (Fonseca, 2017).

Tendo em vista esses movimentos de transformação e consolidação do campo do Ensino de História, articulado às múltiplas forças que atuam no sentido de sua renovação e reconhecendo as forças no sentido da permanência, cumpre relativizar alguns dos diagnósticos elaborados por Abud e Oliveira. Sobretudo, é importante reconhecer as especificidades dos profissionais que atuam nos anos iniciais, sem incorrer no pressuposto invariável de que sua formação é insuficiente. Mesmo reconhecendo no curso de Pedagogia uma carga horária reduzida destinada ao estudo e pesquisa de aspectos próprios do campo

de conhecimento histórico, não acreditamos que este se configure enquanto um impeditivo na articulação dos saberes postos em ação em sala de aula. Isso porque, conforme argumentado por Ana Monteiro em suas investigações, o saber docente é antes de tudo polissêmico e irrigado por saberes não restritos aos saberes de referência (Monteiro, 2007a; 2007b; 2011).

Cumpramos enfatizar tantas vezes quantas forem necessárias a força geratriz que a implementação das Leis 10.639/2003, ampliada pela Lei 11.645/2008 exerce sobre as dinâmicas educacionais, não restritas aos espaços escolares. É um fato decorrente de transformações e pressões dos movimentos sociais, mas também um fator que gera novos processos de rearticulação dos saberes docentes e discentes. Muito frequentemente, exerce sua presença por meio de pressões externas e mesmo nas demandas voluntárias dos professores em busca de atualização e capacitação, sejam eles dos anos iniciais, ou atuantes em outros segmentos da educação.

Entretanto, não podemos incorrer na miragem de um cenário perfeito, ausente de tensões, mas antes de um campo em construção e por esse mesmo motivo imerso em muitas disputas, transformações e reacomodações. Assim, optamos por operar com essa perspectiva no sentido de não se restringir à reprodução de discursos pessimistas que insistem em apontar falhas e faltas.

Sobre esse aspecto, Filipe Vedovoto em sua dissertação de mestrado, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional de História, verifica em geral ainda questões na formação continuada, considerando-a ainda como de pouco alcance. O mesmo autor também concorda com as investigações que alertam sobre o impacto negativo das avaliações externas. Acrescenta também as problemáticas relativas a carga horária menor destinada à disciplina de História nos Anos Iniciais, elencando vários outros dilemas em curso. Em contrapartida, analisando os dados coletados em entrevistas sobre saberes docentes que atuam ministrando aulas de História nos Anos Iniciais, à luz das contribuições teóricas de Tardiff bem como da acima mencionada Ana Maria Monteiro, considera aspectos positivos da prática docente (Vedovoto, 2018).

Um dos aspectos alentados pelo autor supracitado diz respeito à potencialidade do diálogo entre disciplinas, favorecido pela atuação de um profissional generalista, que ministra outras disciplinas além de História. Outro aspecto importante, constituindo-se enquanto uma das principais contribuições do autor, diz respeito à valorização dos saberes

docentes próprios daqueles que atuam nos Anos Iniciais. Sobre isso, dialogando com Bittencourt, afirma o seguinte:

Por meio desta colocação e analisando os questionários, percebemos que, para além da formação (inicial e/ou continuada), é no cotidiano escolar e no fazer docente em sala de aula que os professores dos anos iniciais vão transformando seus conhecimentos a fim de ministrarem os conteúdos históricos e após alguns anos parecem adquirir segurança suficiente para afirmar que sentem-se preparados para trabalhar o componente curricular de História, pois suas experiências acumuladas, a despeito do material didático e diversas outras questões, constroem um saber escolar, com objetivos, metodologias e avaliações considerando as particularidades dos alunos e alunas que estudam em turmas de 1º ao 5º ano (Idem, p. 117).

O parágrafo é longo trazendo num fôlego só aspectos há muito negligenciados pelas pesquisas que são desenvolvidas no âmbito da educação em geral, bem como no que diz respeito ao Ensino de História em específico. Assim, para além de construir um quadro no qual diferentes profissionais arremessam pedras mutuamente, vale mais a pena considerar que estamos todos metidos no mesmo barco. Isso no que diz respeito ao fortalecimento de uma educação que esteja comprometida com a construção de uma sociedade plural, antirracista e com menos injustiças.

Nesse quadro, substituímos as pedras e adornamos os pares com “canoas” metafóricas, seguindo a proposta de Helenice Rocha que analisa a cultura e os conhecimentos prévios de alunos e professores por meio da construção metafórica da “bagagem” que se leva (Rocha, 2009, pp. 81-103). Considerando esses aspectos, o Ensino de História para os Anos iniciais transmuta-se em um tema muito mais convidativo.

Por tudo o que foi exposto, verificamos a importância do desenvolvimento de investigações que se debruçam sobre a especificidades dos saberes gestados em ambientes floreados por aspectos da cultura infantil. Assim como os saberes docentes, os saberes dos alunos dos Anos Iniciais devem ser analisados em termos de sua especificidade. Muitas vezes são mobilizados a partir da ordem do circunstancial, sendo tecido no dia a dia e com uma influência maior das operações realizadas no âmbito da imaginação. As crianças não podem ser entendidas a partir da perspectiva da falta ou incompletude, como toda uma tradição de estudos no âmbito da psicologia durante muito tempo sustentou. Sobre esse assunto, Sarmiento sintetiza afirmando que nas culturas da infância “(...) *a imaginação do real é fundacional do seu modo de inteligibilidade*”. Complementando com a consideração

sobre a centralidade da imaginação, fundada, alimentada e desenvolvida a partir das experiências que possuem – observar, experimentar e ouvir – mantendo uma relação dialógica entre as dimensões “objetivas/ subjetivas” uma vez que, e, “*ao mesmo tempo que as situações que imaginam lhes permite compreender o que observam interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada*” (Sarmiento, 2003, p. 63- 64).

Assim, analisar o ensino para crianças entre os nove anos de idade – considerando essa prevaência etária entre os alunos de 4º ano – requer o cuidado especial com as experiências vividas da realidade próxima e sua articulação com a dimensão imaginativa tão própria das culturas da infância. Esse ponto é crítico para refletirmos sobre o que já se falou e produziu sobre o Ensino de História nos anos iniciais. Muitos estudos, considerados por nós como referências, esforçaram-se por justificar a importância do ensino de história para crianças baseando-se justamente na bibliografia oriunda da psicologia, que por sua vez assinalava em grande medida uma certa limitação no trabalho que poderia ser desenvolvido. Assim, vislumbram-se produções legítimas, dado o caráter de campo em construção, mas que ao mesmo tempo digladiavam-se na tentativa de sistematizar processos que ensejava ares de incompletude, tendo em vista a centralidade da racionalidade.

Esse é o caso da obra de Hillary Cooper, no qual registra um caso justificando seu esforço, explicando que; “*Quando terminei de apresentar a pesquisa que demonstrava como crianças de oito anos poderiam se engajar na investigação histórica, em Paris (INRP, 1997), a resposta de um participante foi: ‘Senhora, isto não é possível’*” (Cooper, 2006, p. 174). Frente a essa negativa, desenvolveu estudos na área, enfocando o aprendizado sobre o conceito de tempo por crianças, de acordo com o que ela define enquanto “ativa” e por meio de fontes históricas. Assim, pode-se dizer que a iniciativa de autores como Hillary Cooper foram fundamentais, num cenário em que sequer cogitava-se como possível o ensino de história para crianças. Mas, ao mesmo tempo, apoiando-se em teorias construtivistas, notadamente de influência piagetiana a autora enlevou aspectos relativos ao “raciocínio” e a “habilidades”, trazendo uma concepção de educação sub-repticiamente calcada num projeto único fincado na racionalidade pretensamente universal, mas que diz respeito aos padrões europeus. Ou seja, analisa processos tais quais esteiras de produção, no qual os professores, se ensinassem de determinado modo garantiriam o aprendizado eficiente de certos assuntos históricos. Sustentamos essa crítica na medida em que a autora explica que:

Existem aspectos chave sobre a teoria do aprendizado construtivista que podem ser aplicados ao aprendizado da História. Segundo Piaget, o **desenvolvimento do raciocínio** se processa a partir de tentativas-e-erros intuitivas, por meio de habilidades de produzir uma premissa racional e sustentá-la com um argumento, em direção à habilidade, no nível formal, de considerar todas as variáveis em um argumento. Isso sugere que as crianças podem ser capazes de desenvolver argumentos sobre fontes históricas, **se as ensinarmos como fazê-lo** (Cooper, 2006, p. 176, grifo meu).

Diante do trecho acima, podemos verificar uma perspectiva teleológica no qual a fase da infância, com predomínio da imaginação e até de certos “preconceitos” inscreve-se como uma etapa a ser superada, pois baliza seus esforços sobretudo a partir do desenvolvimento do raciocínio. Assim, embora reconheça a importância da imaginação na infância e no próprio aprendizado, por outro insiste num vocabulário que transita entre o “engajamento”, “desenvolvimento” e o reconhecimento de uma incompletude, marcada pela falta da “maturidade”. Esta perspectiva teleológica também se inscreve em um outro trabalho de sua autoria, afirmando que: *“Pretendia que as crianças pequenas pudessem ser envolvidas no mesmo processo de pesquisa histórica que os historiadores adultos, iniciando num estágio embrionário e evoluindo para formas reais complexas (Currículo em espiral de Bruner²², 1963)”* (Cooper, 2004, p. 56).

As considerações de Cooper trazem indícios importantes sobre o que se verificou em termos de estrutura curricular no Brasil, sobretudo em virtude da implementação da disciplina de Estudos Sociais para os anos iniciais por meio da Lei nº 5.692-1971. Nesse período sob forte influência ideológica, estruturou-se uma concepção de ensino a partir dos círculos concêntricos, que se baseavam nas perspectivas de Bruner bem como de Piaget determinando que o ensino para crianças deveria se estruturar da realidade mais próxima, tida como concreta, para uma realidade mais ampla e supostamente mais abstrata.

²² É ainda mais sintomático esse tipo de abordagem centrada na racionalidade, quando dimensionamos o significado da produção de Jerome Bruner (1915-2016), que segundo as explicações de Marta Lima (2019) estava inscrito no contexto estadunidense de corrida armamentista no auge da Guerra Fria, orientado, portanto, pela valorização das ciências da natureza, tal como a Matemática. Nesse sentido, sua ação foi fundamental nas reformas curriculares orientadas pelos princípios do “avanço” e “eficiência. Acrescentando mais adiante que segundo a compreensão desse teórico da aprendizagem: “Aprender ocorre na relação direta com o conhecimento dos fundamentos da matéria, que por sua vez, pode ser ensinada com eficiência e honestidade para crianças de qualquer idade, com a perspectiva de que um ensino em espiral tenha seus conhecimentos aprofundados de maneira progressiva. Para que esse aprendizado tenha sido adequado é preciso garantir que a criança ultrapasse progressivamente o pensamento concreto”. LIMA, Martha. “Aprendizagem”. In. FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Dicionário de Ensino de História. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 25.

Nilton Mullet Pereira elabora críticas sobre as consequências desse tipo de abordagem e organização do ensino expressos no Currículo dos anos iniciais sob a égide dos círculos concêntricos. Segundo o autor, a perspectiva que pressupõe uma passagem do concreto e supostamente mais simples, para um conhecimento mais ampliado e abstrato, próprio da organização curricular centrada nos círculos concêntricos; “*é demasiado classificatória e supõe um modo estanque, linear e determinado do desenvolvimento da aprendizagem*”. Desta forma, o que se verifica mesmo nos dias atuais, segundo o autor, é a persistência de uma organização curricular baseada na cronologia linear de influência marcadamente eurocêntrica. E nesse ínterim, a história local que foi tradicionalmente priorizada por esses currículos foi realizada muitas vezes em termos de um caráter informativo e instrucional. Por isso mesmo, perderia a dimensão da interculturalidade crítica, que por sua vez mobiliza as diferentes temporalidades e formas de concepção e de organização da caleidoscópica experiência dos grupos humanos, reconhecidos em sua diversidade, bem como das tensões subjacentes a esses pontos de contato e troca e da mobilização de diálogos do “encontro” (Pereira, 2019, 39-43).

Por outro lado, mas ao mesmo tempo, é incontornável considerar as questões relacionadas aos Currículos prescritos e manifestos também através dos materiais didáticos, notadamente nos livros e apostilas. Sobre o assunto, alguns apontamentos importantes foram desenhados por Patrícia Dorotéio no texto “*Ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental. Desafios conceituais e metodológicos*”. Iniciando suas considerações por meio da elaboração de um mapeamento geral indicando os caminhos percorridos no campo historiográfico, dimensiona a importância da História Cultural, na esteira de uma escrita mais crítica, encabeçada pela chamada escola dos Annales. Assim, observa-se nas investigações que se deslocam do centro de gravitação em torno dos chamados “Grande eventos” ou “Heróis” e passam a fragmentar-se e pluralizar-se por meio de uma miríade de temas. Além disso, o campo de conhecimento passa a ser forjado a partir e por meio de uma diversidade de fontes históricas, de diferentes naturezas (Doroteio, 2016).

Dito isto, a autora reflete sobre o que é desenvolvido nos Currículos, tendo como referência as análises anteriormente tecidas por Circe Bittencourt sobre o que estava previsto nos PCNs para o ensino de História nos anos iniciais. Analisando os elementos dispostos no Currículo, a autora confronta-os com os dados levantados mediante questionários realizados com docentes dos anos iniciais. Por meio dos questionários, os profissionais registram suas crenças, conhecimentos, culturas, formas de agir e construir seus saberes nos espaços

escolares. Com isso, um dos dados coletados pela autora expressam-se enquanto indiciários no sentido de reforçar a centralidade que a História local assume nessa fase de ensino (Idem).

Não coincidentemente outras autoras se debruçaram sobre o ensino da História a partir da História da localidade. Entre elas destacamos Warley da Costa que analisou o ensino de História do Rio de Janeiro a partir das narrativas construídas por meio de livros didáticos de História voltados para turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental. Nessa análise verifica a presença de narrativas que frequentemente coincidem entre o que é próprio da cidade do Rio de Janeiro em relação ao que é elencado como História Nacional. Considerações que nos fornecem subsídios importantes para a nossa análise em termos de Ensino da história da África e dos africanos nos anos iniciais (Costa, 2016, pp. 253- 270).

Por fim, pensando na relação complexa entre saber historiográfico relativo ao continente africano e Ensino de História, destacamos aqui duas obras fundamentais. A primeira é de Wallace Silva intitulado “Identidade negra na infância escolar: um novo olhar sobre o negro no Ensino de História nos anos iniciais a partir da experiência com alunos de uma escola rural em Japeri RJ” (2011). A segunda é a tese produzida por Eliane do Carmo de título “Encruzilhadas metodológicas; Ensino de História da África e dos Africanos nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (2021).

O diálogo com as duas obras citadas acima se justifica por pelo menos dois motivos. O primeiro é que devemos insistir no movimento de relativizar o que denominamos de escassez de trabalhos na área. Nesse âmbito, concordamos com Vedovoto (2018) quando afirma que as produções sobre a temática do Ensino de História nos anos iniciais apresentam-se como dispersa entre vários simpósios, revistas científicas, entre outros, indicando tratar-se de um paulatino processo de consolidação no interior do campo Ensino de História. Este último mesmo, em vias de consolidação.

Por isso, em meio a essa dispersão e após dialogarmos com obras que tratam do Ensino de História nos Anos Iniciais, selecionamos dois trabalhos que são desenvolvidos a partir do enfoque da Ensino de História da África, do negro, bem como das relações étnico-raciais e convergindo na luta antirracista. Outro aspecto relevante que não pode ser omitido diz respeito à fluidez das fronteiras temáticas nas abordagens que contemplam o Ensino de História da África e dos africanos. Muito frequentemente, observa-se a contemplação de abordagens convergentes entre História dos africanos em relação às questões étnico-raciais, enfocando o protagonismo negro nos processos históricos no contexto nacional. Os temas se misturam, se alimentam e se enriquecem mutuamente, mas é preciso estar atento às

especificidades dos processos em sua dimensão histórica, de forma a não generalizar e cristalizar mal-entendidos (Munanga, 2015).

Realizadas essas ponderações, lancemo-nos ao diálogo com a obra desenvolvida por Wallace Silva. O autor enfoca a questão do processo de identificação das crianças negras por meio do Ensino de História. Nessa trama, a História da África em sua dimensão de Ensino é contemplada a partir de uma análise do Currículo que normatiza a educação no Município de Japeri – uma zona rural do estado do Rio de Janeiro – bem como por meio do que é previsto nas DCNs. Ao longo das páginas do seu trabalho, verifica-se uma diluição da temática africana em favor de uma abordagem mais alargada – em sua dimensão geral, mas igualmente fecunda – em torno da temática das Relações Étnico-Raciais, enfocando as representações do “negro”. Justifica o autor a escolha desse caminho, afirmando o seguinte;

Observamos na organização curricular dos Anos Iniciais que, diferentemente da Educação Infantil, os objetos de conhecimento são estruturados por disciplinas e não por eixos estruturantes. Nesse sentido vamos analisar o currículo deste nível de escolaridade da rede municipal de Japeri, sistema educacional de ensino em que a escola em tela está inserida com a finalidade de discutir como as diretrizes curriculares para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira está sendo implementada no currículo já adaptado com as mudanças normativas da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) na disciplina de História (Silva, 2021, p. 56).

Dessa forma, o trabalho de Silva (2021) não centraliza o Ensino da História da África para os Anos Iniciais. O tema está presente de forma diluída e quase funcional, a partir de uma abordagem preocupada em entender a complexa dinâmica de atualização e capilarização em termos de articulação de Currículo e construção de Identidades. Cabe ainda complementar que uma das contribuições da obra é o de reforçar a perspectiva de uma crítica otimista. Isto é, o autor justifica a sua mobilização intelectual em torno da temática em virtude de demandas concretas relativas à sua atuação no espaço escolar em face da permanência de práticas racistas. Assim, verifica um descompasso entre um Currículo “avançado” – no que diz respeito ao desenvolvimento de abordagens em torno das Relações Étnico-Raciais no Brasil – em face das práticas desenvolvidas no Currículo real. Esta última grandemente imiscuída em uma, segundo as palavras do autor, “cultura ainda colonial” (Idem, p. 58).

Contudo, o que propomos aqui é justamente uma apreciação mais demorada sobre o tema a partir de outros caminhos. O primeiro é enfatizar o ensino da História da África a partir de seus próprios contextos, dinâmicas, representações e principalmente atento às suas

particularidades dentro da diversidade. A abordagem que contempla as relações entre África e Brasil pode ser desenvolvida conferindo um grau de especificidade, forjando uma história protagonizada pelos próprios africanos e africanas, encaminhando-se em favor das experiências dos sujeitos em termos de suas particularidades e mesmo subjetividades. Assim como os alunos e professores que adentram os espaços escolares produzem suas identidades moventes, os agentes dessas histórias que se pretende entender também se viam envolvidos nas complexas tramas de construção das identidades e sentimentos de pertencimento. E nesses enredos, a contingência, a adaptação e a imprevisibilidade eram ingredientes necessários, deslocando o ensino de uma perspectiva teleológica.

Por fim, para finalizar nossa incursão nas produções sobre Ensino de História nos Anos Iniciais de forma geral, bem como aquelas com enfoque específico na História da África, consideramos importante referenciar a produção de Eliane do Carmo (2021). Os caminhos da tese são convergentes àqueles trilhados pela dissertação de Wallace Silva. Isto é, Carmo partiu de uma problemática concreta em termos de representações do “negro”, bem como demandas por uma luta acirrada em termos de antirracismo.

Neste “ringue”, o ensino de História da África é interpretado como um caminho estratégico. Por isso, a autora investe em uma abordagem a partir de uma vertente muitas vezes culturalista, negligenciando, ou ao menos, deixando em segundo plano, conhecimentos que são especificamente do campo da História.²³ A autora se esforça no sentido de demonstrar um planejamento pedagógico desenvolvido em três escolas Municipais de Salvador, desenvolvendo o diálogo com professores e mesmo com a coordenação pedagógica. Diante da insatisfação com os projetos implementados por iniciativa própria dos professores que em geral enfatizavam a questão da beleza negra, com desfiles e apresentação de música e dança, a autora elaborou uma espécie de “compêndio” e distribuiu aos professores participantes do projeto. Nesse material, conforme a mesma autora descreve, constava informações sobre sociedades diversas do continente africano.

Assim, trata de informações, processos e temáticas muito alargadas – geograficamente e temporalmente, abarcando desde o surgimento da humanidade até os dias

²³ Segundo as próprias palavras da autora: “Portanto, opto pelo estudo dos povos, em suas diversas culturas e conhecimentos tendo como base alguns elementos comuns tais como: oralidade, ancestralidade”. Ver CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do. Encruzilhadas metodológicas: ensino de história da África e dos africanos nos anos iniciais do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2021. p. 70.

atuais e as mais diversas sociedades, culturas ao longo da extensão continental – o que sintomaticamente acabou gerando frustrações ao longo do desenvolvimento de seu projeto. Cumpre acrescentar que foi uma tese desenvolvida no período de pandemia, o que agudizou as dificuldades da implementação de um Ensino de História da África nos anos iniciais e de possíveis resultados para a análise do mesmo. Segundo as palavras da autora:

Foi um desafio propor as professoras e aos professores uma mudança de propósito dos projetos elaborados em todas as três escolas. Pudemos perceber (eu e as coordenadoras pedagógicas) que algumas professoras e alguns professores aceitam a ideia e se debruçam sobre ela, mas, no entanto, outras e outros nem consideram a possibilidade. No que concluímos a necessidade de uma inserção sistemática do tema, assim como foi feito na Escola Municipal Professora Sonia Cavalcanti que dois anos instituíram em seus projetos anuais, a temática da História da África (Carmo, 2021, p. 139).

Consideramos que essa iniciativa, apesar das questões e reverses em seu desenvolvimento, constitui-se enquanto uma contribuição necessária frente às demandas reais e concretas, derivadas em parte pela implementação das Leis 10.639/03, ampliada pela Lei 11.645/08, na esteira da ação dos movimentos sociais. Por outro lado, devemos ponderar sobre as avaliações que versam sobre o papel do professor nesse processo, sobretudo em apontar-lhe as faltas, ausências e desinteresse.

Mas é importante puxar mais um fio dessa trama que se costura em termos de um campo que consideramos em construção. Assim como a luz solar é útil e necessária, tornando possível o conhecimento da realidade com a qual se quer lidar, por outro lado sua incidência em excesso pode nos turvar a visão. Isto utilizando a metáfora construída por Achille Mbembe em sua obra “Crítica da razão negra” (2022), inspirado pelas considerações de Michel Foucault sobre a linguagem. E por este mesmo motivo, consideramos válido tomar suas reflexões como guia no que aqui pretendemos desenvolver, sobretudo quando investe na crítica teórica em termos da dimensão imaginada dos conceitos de negro e África e principalmente no que se refere ao ato subjacente de criação de ficções em torno de uma suposta homogeneidade unitária. Por isso, consideramos relevante amarrar nosso trabalho no aprofundamento teórico de Mbembe quando diz que:

Em outras palavras, dizer “África” consiste, pois, invariavelmente, em construir figuras e lendas – não importa quais – por cima de um vazio. Basta escolher palavras e imagens aproximadamente similares, juntar-lhes imagens e palavras parecidas, mas com sentido diferentes, se acaba sempre reencontrando o conto que, de qualquer modo, já se conhecia. É o que faz de África um conjunto

proliferante por excelência, uma potência tão devoradora que quase nunca secreta seu próprio onirismo, mas tende quase sempre a remeter ao sonho de um outro (Idem, p. 101).

No movimento de reinterpretação da obra de Mbembe a partir do enfoque do nosso presente trabalho, pretendemos aqui entender os processos complexos subjacentes ao Ensino de História da África para os anos iniciais. Nosso mote de análise pode ser considerado um estudo de caso, pois baseia-se nos dados coletados no âmbito de atividades desenvolvidas em uma escola particular localizada na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Mas é importante considerar, conforme já exposto que o ensino de história para os anos iniciais possui suas especificidades, mas estas não podem eclipsar um ensino da História da África que seja construído a partir de um conhecimento propriamente histórico, para além da abordagem culturalista e ou demasiadamente ampla, tal como o desenvolvido na tese de Carmo (Op. Cit. 2021).

Nesse íterim, é fundamental também considerar a semântica subjacente aos conceitos de África, raça e negro. Por um lado, eles se misturam e se irrigam mutuamente, porém, é importante criar outros caminhos no campo do Ensino de História que estejam mais afinados ao que vem de dentro do continente africano, suas especificidades e processos históricos. Como tão enfaticamente explicitado no primeiro capítulo, a História da África tem que se ver com os processos internos e externos, considerando que os supostos africanos mobilizavam outros “guarda-chuvas” identitários para se resguardar (Candido, 2013). É preciso fugir dos discursos genéricos, e mesmo da gramática colonial que pensa exclusivamente as organizações a partir de reinos, rainhas e ignora um mundo de outras possibilidades (Souza, 2002,165-180).

Podemos afirmar que são legítimas as iniciativas em torno do ensino de História da África a partir dos seus elementos mais genéricos, uma vez que se desdobram em meio a espécie de mar revolto diante das movimentações em direção à luta antirracista. Mas, como todo primeiro passo em direção a um campo em construção, é importante explorar novos caminhos, como o que aqui se propõe na investigação das “Áfricas imaginadas” por alunos do 4º ano do ensino fundamental, contemplando as trajetórias de mulheres da porção Central Ocidental. Esses imaginários são irrigados por forças/ discursos oriundos de diferentes frentes, entre eles os saberes docentes, articulados às políticas curriculares, expressas também nos materiais didáticos, confrontados ainda pelas disputas de poder na sociedade.

Por isso, antes de iniciarmos uma análise das produções dos alunos no âmbito de um projeto sobre as trajetórias de mulheres, é importante realizar ponderações sobre o que prevê a BNCC, seguida por uma análise de um material didático utilizado nesse cenário específico que serviu de base para o desenvolvimento do presente trabalho.

2.2 Ensino de História da África na BNCC²⁴ para os anos iniciais

Currículo, conforme a definição elaborada por Carmen Gabriel vem do latim curriculum significando corrida. Além da ação de correr, aproxima-se mais da semântica do percurso. Complementa explicando que; “*Seu significado oscila entre a ideia de um objeto material e uma experiência pessoal*” (Gabriel, 2019, p. 72). Falar, portanto, de Currículo implica mobilizar uma gama de sentidos e forças subjacentes a esse campo.

De forma bastante simplista, mirando um primeiro olhar, verificamos no Currículo a disposição de uma sequência de conteúdos, sendo um instrumento organizador do que ensinar em cada uma das disciplinas escolares. Por outro lado, autores como Gabriel (2019), Silva (1999) e Arroyo (2011) argumentam; seu significado vai muito além do que as aparências parecem indicar. Isto porque, a ação em torno “do que” ensinar não se estabelece num plano natural, mas sim enquanto escolhas e muitas vezes determinações no âmbito de disputas políticas, numa arena em que se jogam muitos interesses. Consideramos importante conjugar as reflexões sobre o Ensino de História da África para os anos iniciais, inclusive para pensar os motivos desse ser um campo ainda em construção. Motivos esses que se revolvem em torno dos embates sobre as representações do continente africano e o espaço que ele ocupou e ocupa no imaginário circulante.

Por isso, acreditamos ser importante nos debruçarmos sobre o texto da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2019) – que não é considerado um Currículo *per se*, mas mantém intensa influência e articulação com o mesmo, servindo como referência – a partir do recorte específico em relação ao que se estabelece para o ensino de História nos anos iniciais. Justificamos nossa escolha, uma vez que a BNCC no lócus em análise da presente pesquisa, se configura enquanto principal referência para a organização dos planejamentos anuais, não

²⁴ Uma nova versão atualizada do Currículo que orienta a educação pública do Município do Rio de Janeiro está prevista para o ano de 2024 e os documentos referentes ao novo Texto evidenciam a clara referência à BNCC. Ver Jornada de planejamento e formação pedagógica 2024 disponível em https://www.multirio.rj.gov.br/media/PDF/pdf_6123.pdf. Além de exercer uma clara influência na organização da educação pública na cidade do Rio de Janeiro, também se manifesta/manifestou como principal referência no ensino de História e de outras disciplinas na escola privada que é o cerne na presente pesquisa.

constituindo-se enquanto escolha, mas enquanto imposição nos quadros de uma instituição privada de ensino.

Não pretendemos realizar uma avaliação exaustiva e arrastada. Isto porque, o nosso enfoque diz respeito a como a História da África nos anos iniciais vêm sendo/pode ser construída e quais são as repercussões de seu ensino por meio de metodologias outras, alimentadas pela perspectiva da Interculturalidade crítica (Walsh, 2009), bem como do pensamento decolonial em sua dimensão do poder, saber e principalmente do ser. Conjugando esta investigação com as contribuições de Freire no que diz respeito a uma educação fincada em uma crítica utópica. Esses diálogos são tecidos no sentido de entender o Ensino de História nos anos iniciais e os processos de subjetivação que eles mobilizam nos alunos em relação ao desenvolvimento da temática africana.

No que diz respeito às repercussões da Base em sua dimensão de documento orientador de referência para todos os currículos do país, mas não constituindo-se enquanto um currículo *Stricto Sensu*, consideramos relevante dialogar com as ponderações críticas elaboradas por Vitoretto et al, no qual afirmam:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é alvo de críticas diversas por diferentes segmentos da sociedade brasileira, como educadores, pesquisadores, entidades científicas, especialistas em Educação e sociedade civil. Entre as pautas criticadas está a questão de que um currículo nacional fomenta a adoção de avaliações em larga escala que culpabilizam professores e alunos por resultados padronizados e, na maioria das vezes, não refletem a realidade escolar. O currículo, além de instrumento de apoio pedagógico ao professor, desempenha, muitas vezes, o papel de material de suporte à formação continuada. A crítica, neste aspecto, é de que as orientações aos professores presentes no documento são vagas, não auxiliando o trabalho docente, sobretudo o profissional generalista. Além disso, nota-se a ausência de um plano curricular para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para a Educação Especial, partes essenciais da inclusão social na educação básica brasileira (Vitoratti et al, 2022, pp. 09-10).

Da crítica reproduzida acima, destacamos o grau de vulnerabilidade ao qual o/a profissional de educação é exposto frente às normativas estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que mais uma vez reiteramos de que não é definido formalmente enquanto um currículo, mas mantém uma semântica muito próxima, gerando repercussões concretas que já são sentidas por alunos e professores. Outro aspecto que consideramos importante salientar diz respeito aos usos, abusos e mesmo desusos e mais ainda ressignificações do currículo por parte dos professores. Se não encontram o que procuram e o que precisam, tornam a labutar, ocupando os interstícios dos textos normativos com suas práticas docentes frente às demandas do dia a dia.

Dito isto, não podemos imergir nos textos normativos sem antes embarcar no movimento de afastamento em relação às perspectivas que analisam o Currículo enquanto uma força alienígena, estranha ao espaço escolar, no qual os professores se reduzem a “simplificadores” dos saberes produzidos em outras esferas e por outros agentes. Sobre isso, Monteiro já demonstrou insistentemente que os saberes mobilizados nos espaços escolares são atualizados por influências que vão desde a memória escolar pregressa dos professores, assim como sua ação em sala de aula, diante dos materiais que lhe são disponíveis, entre várias outras forças que estão em jogo (Monteiro, 2007a, 2007b, 2011).

Ao mesmo tempo, é relevante também considerar as contribuições teóricas de Tardiff, (2000), no qual argumenta que a prática de ensinar nos espaços escolares assume o caráter de uma verdadeira heterodoxia, visto que os professores, aos quais me incluo, mobilizam seus múltiplos saberes, experiências e identidades no ato de ensinar. Além disso, o estudo de Tardiff evidencia as práticas pedagógicas enquanto movimentos personalizados, isto é, articulados e sistematizados pelos professores a partir de múltiplas referências e diferentes demandas. O tempo e a experiência também se constituem enquanto fatores importantes nessa delicada operação. Insistimos mais um pouco na contribuição de Tardiff, na medida que enuncia o seguinte.

Finalmente, se os saberes profissionais dos professores têm uma certa unidade, não se trata de uma unidade teórica ou conceitual, mas pragmática: como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar deles no exercício de suas atividades. A natureza da relação entre o artesão e todas as suas ferramentas é, portanto, pragmática: essas ferramentas constituem recursos concretos integrados ao processo de trabalho, porque podem servir para fazer alguma coisa específica relacionada com as tarefas que competem ao artesão. Ocorre o mesmo com os saberes profissionais dos professores: eles estão a serviço da ação (Durand, 1996) e é na ação que assumem seu significado e sua utilidade (Tardiff, 2000, p. 15).

Partir desse pressuposto é fundamental para nos aproximarmos das dinâmicas que se desenrolam em torno do Ensino de História da África nos anos iniciais do ensino fundamental. Isto porque, os professores, “em suas canoas” não se restringem a serem meros tradutores do que é previsto nos currículos. Ao mesmo tempo, cumpre afirmar que nesse trabalho não pretendemos analisar os saberes docentes mobilizados no Ensino de História da África para os Anos Iniciais, mas consideramos partir desse pressuposto por pelo menos dois motivos. O primeiro diz respeito ao lugar quase comum percorrido por outros estudos

no sentido de apontar ou “jogar” pedras diante do trabalho desenvolvido pelos profissionais que ensinam história nos anos iniciais. Em segundo, considerando-se a heterodoxia dos saberes docentes, bem como múltiplas realidades educacionais existentes, não pretendemos dizer que esta é a melhor metodologia a ser aplicada e reproduzida pelos professores; mas antes um caminho possível, manifestando-se enquanto convite para a reflexão de seus possíveis resultados e repercussões.

Em contrapartida, articulamos as análises aqui presentes no sentido de indicar a importância irrevogável em desenvolver um ensino que não se limite às imagens calcificadas de um continente homogêneo, em função de abordagens culturalistas ou demasiadamente genéricas e pouco específicas. O diálogo intercultural é o horizonte no qual projetamos nossas escolhas, mas os caminhos são plurais e construídos pelos professores de acordo com as suas demandas e realidades concretas. No entanto, para evitar-se o caminhar em círculos – vinculado a um movimento aparente de deslocamento, mas que invariavelmente torna ao mesmo lugar – é importante definir a centralidade de uma abordagem do ensino de História da África a partir dos conhecimentos propriamente históricos – enquanto saber de referência – criando diálogo com outras áreas do conhecimento, mas com o objetivo de pluralizar as narrativas e inscrever-se nos processos de articulação interna dos alunos.

Essa preocupação com o “que” e o “como” os alunos forjam suas subjetividades ao longo do aprendizado escolarizado da História da África nos anos iniciais é o enfoque privilegiado nestas páginas. Trabalhamos com o enfoque atido à perspectiva de construção de narrativas outras, plurais, comprometidas em romper com os “imaginários estereotipados” de um continente genérico, que se não destruído pelas guerras, por outro lado, manifesta-se por meio de uma vertente idílica, quase sublime, e, portanto, próximo do intangível.

Temos que considerar o desenvolvimento de uma retórica com um caráter indiscutivelmente importante para a legitimação da história africana em termos de valorização de seus processos internos diante dos discursos colonialistas; mas que segundo Lopes incorre no tautológico argumento de que “temos também história”. Segundo as palavras do mesmo: *“A esta tendência imposta pela geração de Ki-Zerbo gostaria de chamar de corrente da pirâmide invertida. A da tentação, quase emocionalmente justificável, de sobrevalorizar o argumento **do também temos** em vez de apenas **temos História**”* (Lopes, 1995, p. 25, grifos do autor).

Tendência que resvala por exemplo na tese de doutorado de Eliane Carmo implicando na tentativa de contemplar “toda” a história do continente conduzido por uma perspectiva que se esforça em valorizar as paisagens exuberantes, os “grandes personagens”, líderes e organizações políticas centralizadas e ainda a humanidade e inteligência herdados dos africanos. Essas e outras histórias ensinadas são fortemente influenciadas pela perspectiva que ainda gravita em torno das referências europeias, mesmo que seja em termos de afirmar que assim como os outros, também são/somos humanos (Carmo, 2021), ou conforme acima exposto “também têm história” (Op. Cit) e ainda na construção narrativa que se organiza desde a Pré- História até os dias atuais ou que procura balizar a relação Brasil-África em termos de um laço predominantemente biológico.²⁵

Esse movimento é importante considerando que o nosso enfoque lança olhares sobre as representações e imaginários forjados sobre o Continente “africanos” e de que forma essas narrativas exercem repercussões positivas nas formas como os alunos e alunas constroem suas subjetividades. Esse percurso se dá em diálogo com a perspectiva em torno do Currículo que afirma que: “(...) *o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos; naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade*” (Silva, 1999, p. 15).

Complementando a contribuição teórica de Silva no sentido de afirmar que o currículo é uma questão também relacionada à identidade, esticamos essas primeiras considerações para tratar da especificidade do Currículo para os anos iniciais. Miguel Arroyo considera a questão dos silenciamentos não tão somente ligados à identidade, mas inclusive dos saberes produzidos pelos agentes que atuam nos processos educacionais nos espaços escolares. O apagamento decorre de uma perspectiva que enfoca as operações racionais-cognitivas e que nesse trânsito desconsideram os processos específicos da infância. Verifica-se então violências perpetradas aos alunos e alunas dos anos iniciais por meio de uma lógica “adultocêntrica”, manifesta nas propostas Curriculares. Nas palavras do autor:

25 Para uma crítica à produção extravertida, isto é, a partir de pressupostos e demandas do Ocidente, externas ao Continente africano ver HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. In: Boaventura de Sousa Santos; Maria Paula Meneses (org.) Epistemologias do sul. São Paulo, Cortez Editora, 2010. Para uma crítica à visão “nativista e instrumentalista” a partir da análise dos discursos ver Mbembe, Achille. As formas africanas de Auto- Inscrição. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 23, nº 1, 2001, pp. 171-209.

Essas ênfases mostram a dificuldade de colocar as políticas a partir da sua condição de criança, de infância. Esse traço é marcante na configuração dos currículos; nascem como espaços, territórios, onde nem se pensa, nem há lugar para a infância e sua educação, formação e desenvolvimento específico de seu tempo humano (Arroyo, 2013, 183).

Diante dessas primeiras aproximações, voltamos nossos olhos para essa complexa operação em torno da articulação das subjetividades/ narrativas forjadas pelos alunos dos anos iniciais através da apropriação da História da África e dos africanos. Mas somos interpelados pela interrogação: existe ensino da África nos anos iniciais? Diante desse questionamento, voltamos nossos olhos para o que está previsto na Base Nacional Curricular (Brasil, 2019), pois a despeito de suas limitações e mesmo contradições inerentes, também foi a partir desse texto legal, entre outros, que a temática da História da África pode tornar-se mais frequente nos anos iniciais.

Antes de voltarmos para as representações do continente africano, implica aqui considerarmos que este estudo se estrutura enquanto uma pesquisa qualitativa, baseada em uma experiência desenvolvida no 4º ano do ensino fundamental. Por isso, voltaremos nossos olhos para esse momento específico da trajetória escolar do ensino básico (4º ano, anos iniciais do Ensino Fundamental), procurando contemplar aqui de que forma ele se expressa na BNCC.

Primeiro é importante considerar que o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é organizado em pelo menos cinco partes, de forma a estabelecer orientações e prescrições para todas as etapas da educação básica. Assim, inicia-se por meio de uma “apresentação” que já indicia os seus principais pressupostos, comprometidos com a suposta superação das desigualdades. Por isso, mirando no verbo “avançar”, acaba por eclipsar as especificidades regionais, bem como das identidades e formas de organização dos espaços escolares e sistemas de ensino. Busca um avanço, sacrificando em grande parte o que o Brasil tem mais de múltiplo que é a sua diversidade. Autores críticos a BNCC, tais como Elizabeth Macedo já estavam atentos a essas clivagens, atribuindo o motivo desse esforço de homogeneização em vista das demandas externas, grandemente comprometidas com instituições financeiras e empresariais. Portanto, inscrita na esteira de políticas Neoliberais (Macedo, 2014).

Continuando nossa breve explanação da organização do texto, subsequente à apresentação, introdução e explicação sobre a estrutura da Base, observamos a definição das

três principais etapas da educação básica, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental e por fim, Ensino Médio. Em relação ao ensino fundamental, verifica-se a divisão em anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano).

Em relação a etapa do ensino fundamental, consideramos relevantes o que prevê o texto da BNCC, quando afirma o seguinte:

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)²⁶, essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais (Brasil, 2019, p. 57).

O trecho acima traz importantes apontamentos sobre um processo que é experimentado pelos professores que atuam no Ensino Fundamental e pelos próprios alunos. Isto porque, em virtude das culturas escolares diferenciadas, acaba ocorrendo uma ruptura nessa que é a etapa mais longa do ensino básico, traduzindo-se frequentemente em alto índice de reprovação na passagem dos anos iniciais para os finais, entre o 5º, 6º ano e 7º ano (Arroyo, p. 190).

No que diz respeito ainda à especificidade da etapa do Ensino Fundamental para os anos iniciais, o texto da BNCC destaca a importância dos processos próprios da infância, buscando um diálogo com a etapa precedente. Isto se daria por meio da contemplação de “situações lúdicas de aprendizagem”, mas ao mesmo tempo, priorizando o movimento no sentido de amadurecer os processos cognitivos, desenvolvendo a capacidade de articular hipóteses mais próximas da racionalidade. Ao nosso ver, isso indica que o texto normativo se volta muito mais para as questões racionais e cognitivas do que aos tempos subjetivos e experiências próprias da infância.²⁶

²⁶ É importante fazer uma distinção entre infância e a definição mais circunscrita no termo criança. Em relação a essa última o Estatuto da Criança e Adolescente estabelece que: “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.”. (BRASIL, 1990) O termo infância possui conotações mais fluidas, destacando-se formas de expressão e de se relacionar com o mundo e as experiências. Sobre a crítica do esvaziamento do conceito/termo infância nos documentos normativos para o Ensino Fundamental, ver Arroyo, Miguel. O autor afirma o seguinte: “Essa vinculação tão estreita do sistema escolar com a preparação para a vida adulta levou a ver na infância inclusive de 7 a 10 anos que entrava no sistema não como infância, mas como pré-adultos ou adultos em potencial (...)”. ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. – 5º. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 182.

Outro aspecto que consideramos fundamental explicitarmos aqui diz respeito à centralidade que o texto da BNCC atribui aos processos relativos à identidade e alteridade. Para isso, estabelece o seguinte:

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças (Brasil, 2019, p. 58).

Do trecho acima, iniciemos pelo óbvio, que as vezes de tão exposto, acaba sendo eclipsado nas análises sobre o ensino desenvolvido nos iniciais; trata-se de uma etapa que tem que lidar com a infância e suas características intrínsecas; entre elas a cultura infantil por meio da qual se veem estabelecidas relações outras que fogem das prescrições próprias da racionalidade e das operações cognitivas.

Segundo aspecto importante e que para o presente trabalho denota centralidade incontornável, diz respeito ao desenvolvimento da identidade dos alunos e sua relação com o “Outro”. O ensino para essa fase, nas diferentes disciplinas revolve-se em torno das questões concernentes à identidade e alteridade. No texto, explicita-se uma palavra que se projeta como horizonte das produções em torno da interculturalidade crítica, a saber; a diversidade. Por outro lado, ela não fornece de imediato subsídios suficientes para definirmos se ela é desenvolvida a partir de uma perspectiva crítica, ou se pelo contrário reduz a explanação das diferenças, interpretadas a partir de uma vertente funcional, limitando-se a afirmar que somos diferentes a partir de um padrão referencial centrado na identidade do branco, europeu, heteronormativo. Para sanar as dúvidas, somos convidados a nos aproximarmos um pouco mais do que está previsto para o Ensino História nos Anos Iniciais do ensino fundamental, enfocando o 4º ano.

Na prescrição específica sobre o ensino de história para os anos iniciais, vemos aí o emprego da palavra habilidade, o que já indica uma semântica própria da racionalidade instrumental. Assim, reforça que o principal objetivo dessa etapa se envolve com a

“habilidade de reconhecer e separar o ‘Eu’ do ‘Outro’” (Op. Cit.). Complementa trazendo os principais temas a serem desenvolvidos no 3º e 4º ano do ensino fundamental, sendo eles:

No 3º e no 4º ano contemplam-se a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural. Nesse momento, também são analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos (Brasil, 2019, p. 404).

Não vemos aí nenhuma menção direta ao continente africano, diferentemente do parágrafo seguinte que enfatiza a importância de “analisar como o sujeito se aprimorou na pólis” fazendo clara referência a cidade- Estado grega. Assim, por meio do que está previsto da BNCC de imediato, nas primeiras apresentações, não verificamos nenhuma menção à História da África e mesmo dos africanos nos movimentos diaspóricos. Por isso, é preciso confrontá-los com outros textos, bem como aspectos próprios da prática. Confrontando com os livros e materiais didáticos voltados para os anos iniciais, verificamos a abordagem de processos relativos ao continente africano, bem como dos africanos e de seus descendentes no Brasil. Em virtude disso, podemos inferir que os processos de circulação dos primeiros grupos humanos enquanto uma margem para o desenvolvimento da temática africana, o que de fato é previsto pela BNCC quando trata dos objetos de conhecimento.

Posto desta forma, é importante aqui conjugarmos esta leitura à luz de uma comparação com o que se verifica nos materiais didáticos para o 4º ano do ensino fundamental. Mas antes de enveredarmos por essa análise, propomos a leitura da unidade temática, bem como dos objetos de conhecimento e habilidades previstas para a etapa em questão (Ver imagem 3 e 4, pp. 89-90).

Nestes quadros extraídos da BNCC, verificamos a organização em três unidades temáticas, entre elas; 1) Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos; 2) Circulação de pessoas, produtos e culturas; 3) As questões históricas relativas às migrações. Cada uma destas três, prevendo objetos de conhecimentos correspondendo a certas habilidades.

HISTÓRIA – 4º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras
	O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais
Circulação de pessoas, produtos e culturas	A circulação de pessoas e as transformações no meio natural
	A invenção do comércio e a circulação de produtos
	As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural
	O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais
As questões históricas relativas às migrações	O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo
	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960

Imagem 3. História – 4º ano, unidades temáticas e objetos de conhecimento (BNCC). Reprodução da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2019, p. 412).

HABILIDADES
(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.
(EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).
(EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.
(EF04HI04) Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas.
(EF04HI05) Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções.
(EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.
(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.
(EF04HI08) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.
(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.
(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.
(EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).

Imagem 4. História – 4º ano, Habilidades (BNCC). Reprodução da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2019, p. 413).

Pode-se afirmar que há a possibilidade de ensinar processos relativos ao continente africanos em qualquer uma dessas unidade temáticas, estabelecendo-se uma educação afrocentrada. Mas, o tema é abordado diretamente naquela que diz respeito aos processos migratórios. Isto porque, estabelece como objeto de conhecimento “*o surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo*”. Consideramos essa uma abordagem que parte de uma visão interna do continente, isto é, a partir de seus próprios processos. Em contrapartida, o segundo objeto de conhecimento que enfoca o ensino da História dos africanos já o prevê em função de uma perspectiva nacional, em face de processos relativos à formação do Brasil, secundarizando a questão. Isto porque o texto estabelece como objeto de conhecimento: “*Os processos migratórios para a formação do Brasil; os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos*” (Idem, p. 412).

No que diz respeito à unidade temática das migrações, a nosso ver, o emprego do verbo “identificar” seguido por “avaliar” empobrece temáticas que em sua essência são muito mais plurais e potencializadores, imersos em processos que ultrapassam essas operações básicas. Processos esses relativos a tecitura das subjetividades dos alunos e alunas. Ademais, cumpre destacar que essa ideia de partir do que é mais raso e simplista como conteúdo unicamente tangível para crianças ainda se banha nas correntezas arredias de uma estrutura curricular baseada nos “círculos concêntricos”.

No que diz respeito aos movimentos “migratórios” na formação do Brasil, o texto da BNCC (2019) mobiliza o verbo da “análise” em uma perspectiva de mera “*contribuição para a formação da sociedade brasileira*”. Uma retórica já bem conhecida no ensino de história presente nos manuais escolares comprometidos com a valorização da nação em face do empobrecimento analítico restrito à celebração ufanista de uma mistura que teria resultado numa terra grandiosa (Fonseca, 2017). Mas no texto há apenas indícios e espaços que são efetivamente ocupados pela prática docente e experiência discente que se veem frente à lida cotidiana em meio a reveses de ordens múltiplas. Portanto, nada mais adequado do que recorrer à interpretação dos Currículos enquanto território de disputa, mas também e principalmente como documentos de identidade (Arroyo, 2011; Silva, 1999). E mais do que isso, segundo as palavras de Gabriel, enquanto uma “*complexa relação entre estrutura e agência ou entre processo de objetivação e processos de subjetivação na produção do conhecimento histórico disciplinarizado*” (Gabriel, 2019, p. 77). É nesse caminho que

queremos enveredar para entender melhor as nossas “Áfricas imaginadas” à luz de uma perspectiva decolonial e intercultural crítica.

Mas oh, somos arremessados por uma forte onda. As águas são geladas e cobrem nosso corpo. São elas, as ondas do silêncio. Nas entrelinhas de um texto prescritivo não verificamos nenhuma menção às mulheres, atribuindo uma falsa percepção de inexistência. Do mesmo modo não indicam questões relativas ao gênero ou sexualidade. Se nos basearmos unicamente nessa leitura, podemos ser tragados pela fantasmática alegoria de uma história sem corpo, sem cor, sem nome, sem nada. Fincada em datas e figuras transparentes²⁷.

Por isso, é preciso mergulhar nessas ondas que revolvem a embarcação, procurando sondá-las e auscultar o barulho ensurdecido do silêncio e dos ecos que ela projeta. O silêncio das mulheres clama por novas olhares. E as mulheres aqui sondadas, bem sabemos, tem corpo, cor, vontade e querer. Na trama de suas existências, voltamos-nos para suportes outros, expressões dos Currículos, falamos dos livros/ materiais didáticos utilizados nos ambientes escolares. Tomemos fôlego para navegar nessas margens.

2.3. A África, os africanos e africanas em um material didático de 4º ano do ensino fundamental

O presente tópico inscreve-se no objetivo geral do trabalho em compreender os aspectos concernentes ao Ensino de História da África, focado a sua porção Central Ocidental para alunos do 4º ano do ensino fundamental. A metodologia escolhida foi o trabalho com as trajetórias de mulheres e cumpre dizer, que mais do que uma escolha pragmática, converte-se também em uma perspectiva teórica que considera os processos históricos próprios do continente africano refletido pelo protagonismo das mulheres. Com esse enfoque procuramos entender como o ensino dessa temática revolve, recorta e repercute nas formas com os alunos e alunas constroem suas identidades por meio da articulação de múltiplas narrativas. Outro aspecto que é mobilizado em nossas indagações diz respeito ao uso de fontes iconográficas, entendidas aqui não como a “realidade em si”, mas antes enquanto “representações” por meio da qual manifestam-se múltiplos agentes e interesses,

²⁷ Ver tese da transparência: “presunção ontoepistemológica que rege o pensamento pós-iluminista”. In SILVA, Denise Ferreira da. Homo Modernus – Para uma ideia global de raça. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022. Transparência no sentido de uma suposta universalidade atribuída à condição humana, mas que mantém relações referenciais com o que é definido pelo padrão do branco europeu.

relações de poder, bem como condições de produção (Barriendos, 2019; Costa, 2006; Claro, 2012; Paiva, 2015).

Com o intuito de responder a essas questões, voltamo-nos para um dinâmica de ensino desenvolvida no cenário de uma escola particular de bairro, localizada na zona Oeste do Município do Rio de Janeiro. Nesse espaço elencado como foco de análise, observa-se o uso do sistema apostilado fornecido pelo grupo Unoi Santillana. Por tratar-se de uma escola privada, mas de pequeno porte, ele enseja algumas especificidades que a diferenciam de instituições privadas de grande porte, assim como de escola públicas.

No que diz respeito às particularidades do caso aqui analisado, verificamos o uso de sistema apostilados²⁸, ao invés de livros didáticos que passam pelo crivo da Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)²⁹. Sobre os sistemas apostilados, a obra intitulada *“Sistemas privados de ensino na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação”* (Adrião et al, 2022) traz alguns subsídios para uma primeira aproximação. O que os autores indicam é que a atuação de mega conglomerados no setor educacional não se restringe à educação privada, lançando seus tentáculos também sobre a educação pública por meio dos sistemas apostilados. Um aspecto hodierno decorrente desse processo é a interpretação cada vez mais vulgarizada de uma educação enquanto um aspecto privado. Dentre outras consequências negativas, aponta-se a perda de autonomia por parte dos docentes e submissão dos educandos a sistema padronizados comprometidos com o alcance de resultados e metas.

Pensando os materiais didáticos para os anos iniciais na disciplina de História, entre livros didáticos e sistemas apostilados, Andrea Giordana da Silva (2020) sistematiza alguns dados importantes em diálogo com outros pesquisadores da área. Entre eles está o surgimento dos “materiais apostilados” num contexto específico dos cursos voltados para a aprovação nos exames de ingresso no Ensino Superior (cursinhos pré-vestibulares). Sua inserção em uma lógica eminentemente mercadológica, produtora de “aprovações em série” e a presença de conteúdo e diagramação coincidente ao que se verifica em livros didáticos,

²⁸ O material que aqui pretende-se analisar integra o Sistema Uno educacional. Disponível em <https://www.unoeducacao.com/>

²⁹ O portal do MEC traz mais informações sobre o PNLD. O texto oficial explica: “O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público”.

com materiais semelhantes àqueles submetidos ao crivo do PNLD. Ademais, destaca o diferencial entre os livros didáticos e o que a autora denomina de “módulos didáticos”, pois estes últimos estariam integrados no interior de uma estrutura, incorporando desde uma plataforma online, até a formação dos docentes, com oferta de palestras e circuitos formativos (Silva, 2020, p. 64).

Sobre a estrutura fornecida pelos sistemas apostilados, verificamos em Adrião et al um quadro comparativo de síntese com os principais serviços oferecidos nos anos de 2013-2014, entre eles pelo Grupo Santillana. Nele verificamos que são ofertados, além do material didático para os estudantes, também manual do professor, além de “orientações para a organização do ensino”, e assessorias. Nesta última, prevendo; *“portal, encontros e palestras; acompanhamento ao longo do ano letivo; atendimento às escolas e secretarias de educação em agenda definida; oficinas e formação continuada para os docentes”* (Adrião et al, 2022, p. 73).

Assim, nessa primeira aproximação, é possível afirmar que os docentes que ministram aulas por meio desse sistema apostilado em específico possuem menos autonomia em sua atuação profissional. Sua prática é amarrada e direcionada por veículos que não são escolhidos por eles, mas sim determinados arbitrariamente pelas instituições escolares. Não há qualquer participação no processo de escolha, diferente do que se verifica nos livros didáticos do PNLD, sobretudo nas instituições públicas, mesmo considerando as dificuldades em sua plena consecução.

Posto desta forma, podemos afirmar que o material didático que aqui queremos analisar, utilizado em uma instituição privada de pequeno porte na Zona Oeste do Rio de Janeiro, incorpora a função de um Currículo, prescrevendo o que será ensinado no âmbito de cada disciplina. Nesse sentido, visto toda a estrutura mobilizada nesses “módulos educacionais” é possível afirmar também que a prática docente é muito mais “tutelada”. Sua atuação é mediada, conforme exposto acima, por meio de uma assessoria permanente num esforço que para nós enseja ares de tentativa de domesticação.

Por outro lado, conforme já indicamos por meio dos nosso diálogo com Arroyo, Silva e Gabriel, o Currículo é um território em disputa e nele vemos muitas vontades de potência, de ser e fazer. Há em suas entrelinhas também a experimentação por meio de formas de subjetivação. E mesmo nesses espaços escolares em que os professores e alunos são alvos de uma sujeição, as agências não se furtam de suas potências. Por isso, tanto

professores, quanto alunos mobilizam suas subjetividades e criam em cima das imposições, tornando esses espaços fecundos, diversos e criativos, a despeito das limitações.

Apesar das idiossincrasias acima expostas, podemos trazer algumas reflexões tecidas sobre livros didáticos para o material que aqui se pretende analisar. Sobre esse assunto, Circe Bittencourt (2021) apresenta os múltiplos significantes desse “objeto cultural complexo”, manifestando suas múltiplas faces que vão desde a sua existência enquanto mercadoria, depositário de conteúdos, instrumento pedagógico e ainda, enquanto “*um importante portador de um sistema de valores, de uma ideologia e de uma cultura*” (p. 72). Partindo de pressupostos semelhantes, mas de olho no tema específico das representações da escravidão veiculado nos livros didáticos, Warley da Costa procurou analisar as repercussões desses materiais nas identidades dos alunos. Os sentidos produzidos pelo livro, reduzindo as representações da população negra à violência da escravidão, contribuiu para que os alunos procurassem se distanciar desse passado e mesmo da identidade negra (Costa, 2006).

Assim, pensando mais especificamente sobre as formas como o continente africano é ensinado nos espaços escolares e de que forma repercute dos processos de subjetivação e produção de narrativas por parte dos alunos, consideramos importante nos debruçarmos sobre o material didático que ora se apresenta. Por outro lado, cumpre dizer que o nosso foco não é a apostila/livro didático per se, mas antes sua concepção enquanto um dos braços da ação curricular, na esteira dos processos de construção do “eu” e dos “outros” numa trama imiscuída em relações de colonialidade.

Para analisar os textos do material veiculado pelo Unoi Santillana (2023/2024) é preciso delimitar nosso enfoque nas representações dos “africanos” com especial atenção às mulheres na seção temática destinada ao Ensino de História da África. Não pretendemos realizar uma avaliação exaustiva de todas as suas dimensões. Mas consideramos importante estabelecer alguns apontamentos iniciais. O primeiro diz respeito à dificuldade de identificação da autoria do material apostilado, bem como do título do material.

Em relação ao material de História destinado ao 4º ano, a elaboração dos originais é atribuída a Lucimara Regina de Souza Vasconcelos, Raphael Fernandes dos Santos e Thahiane Gerbovi, todos com formação em História.³⁰ No material não consta título. Verificamos apenas a indicação da disciplina (História), o ano ao qual se destina (4º ano) e a sequência do módulo, dividido em quatro partes. Esse último sendo distribuído ao longo

³⁰ Informações extraídas do próprio material didático em análise.

do ano, seguindo a organização dos bimestres. A organização dos conteúdos também segue uma estruturação bastante semelhante ao que está previsto na BNCC por meio das unidades temáticas.

Outro aspecto importante no que diz respeito ao entendimento desse material aqui analisado diz respeito a sua estrutura constituir-se em grande medida enquanto um espelho em que se mira a organização curricular expressa na BNCC. Na plataforma disponível para o professor, o material didático em sua versão digital apresenta-se enquanto um suporte navegável, permeado por uma série de orientações e prescrições. Por exemplo, na Unidade dedicada ao estudo das “Origens do ser humano e ocupação do espaço”, observa-se a existência de seis abas que direcionam o professor, consecutivamente para; “objetivos”, “BNCC”, “orientações”, “O parque” – com informações sobre a imagem que consta na abertura da unidade, “sugestões de atividade” e por fim, mais das já anteriormente elaboradas “orientações”. Isso indica um esforço no sentido de direcionar a prática docente.

No que diz respeito à temática do Ensino de História da África, verificamos uma abordagem mais explícita na já mencionada Unidade sobre “Origens do ser humano e ocupação do espaço” (módulo 1) e na unidade 4, intitulada “Os povos que vieram da África” (módulo 2). Para a presente análise, frente aos nossos objetivos específicos – Ensino de História da África por meio da trajetória de mulheres africanas entre os séculos XVI e XIX e suas repercussões na construção de narrativas e identidades por parte dos alunos – nos concentraremos nesse segundo material.

Cumprir dizer que o módulo 2, previsto para o 2º bimestre do ano em curso – conforme experienciado por mim enquanto professora e considerando ser organizado dessa forma em outras instituições que adotam esse material – é dividido em duas unidades temáticas. Entre elas: Unidade 3, intitulada “Indígenas: histórias e culturas”, seguida pela Unidade 4, sobre “Os povos que vieram da África”. O que é importante destacar aqui são os efeitos silenciosos dessa forma de organização. Isto porque as temáticas da História dos povos africanos e indígenas é concentrada em um módulo, sendo abordado normalmente no 2º bimestre, seguindo o calendário escolar da instituição analisada. Isso sugere que sua abordagem se dá inscrita na lógica do “à parte”; isto é, daquilo que está fora, ou que foi meramente incluído. Mesmo que essa não seja a intenção, este é o seu efeito discursivo, pois manifesta-se a partir de uma organização subjacente à abordagem culturalista, esmaecendo as temporalidades e processos históricos.

Porém cumpre aqui recuperar nosso argumento já manifesto nas páginas pretéritas no sentido em reconhecer essas questões não tão somente quanto faltas ou “pecados”, mas sim como processos de acomodação e reacomodação dentro de um campo que está em processo de articulação e principalmente disputa. Isto considerando que há relativos poucos anos a disciplina História – de forma individualizada – nos anos iniciais era se não inexistente, ministrado de maneira esporádica e residual, como por exemplo no período em que era ministrada a disciplina de Estudos Sociais.

Voltando para a nossa empreitada, mergulhamos ao longo de três capítulos intitulados consecutivamente como; 1) Antigos povos africanos 2) Diversidade dos povos africanos 3) O tráfico de pessoas escravizadas na África.

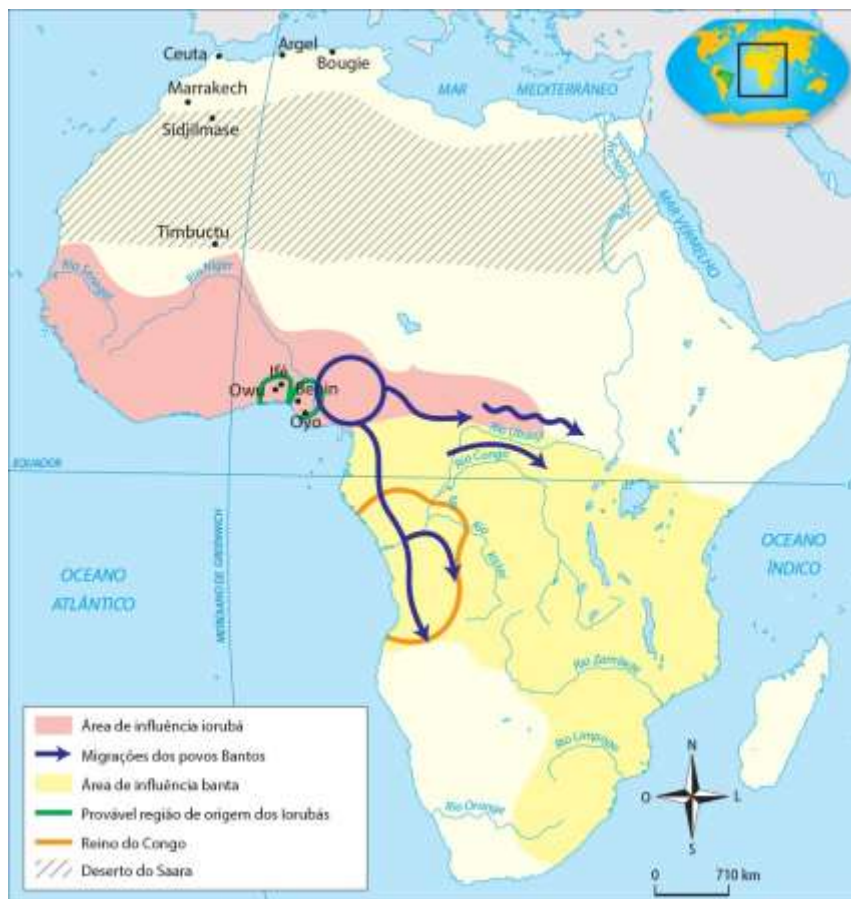
O material apresenta imagens que são devidamente identificadas, empregadas em algumas situações não apenas como meras ilustrações, mas como fonte de análise. Os materiais são acompanhados por textos “instrucionais” para os professores. Podemos citar por exemplo as “orientações” que se seguem às imagens dispostas no material didáticos sobre os “Antigos povos africanos”. Nele observamos o seguinte:

Localize o continente africano no mapa-múndi e comente sobre a diversidade de países que o compõe. Na sequência, explique que a África é habitada pelos seres humanos há milhares de anos e que esse tipo de conhecimento só é possível por causa do trabalho dos arqueólogos. Esclareça que as teorias propostas pelos estudiosos sobre o surgimento dos seres humanos baseiam-se, principalmente, em evidências arqueológicas. Explique que esses vestígios podem ser comparados às peças de um quebra-cabeça utilizados para traçar as ondas migratórias ao longo do tempo e em determinado espaço. Peça aos alunos que observem com atenção as imagens do capítulo e, se possível, leia a legenda com eles. Explique que as imagens estão organizadas a partir de uma sequência cronológica, chamada linha do tempo. Dessa forma, os objetos históricos apresentam informações sobre os diversos povos que ocuparam o continente africano durante milhares de anos. Anote no quadro as imagens que mais chamaram a atenção dos alunos e as principais características delas. Explique que muitos aspectos da história dos povos africanos foram transmitidos oralmente ao longo dos séculos e ainda o são no presente; a tradição oral faz parte do cotidiano e está imbricada nas mais diversas atividades realizadas individual e coletivamente. (Unoí sistema de ensino, plataforma online. Consulta em março de 2024).

A esse aspecto negativo frente ao caráter instrucional das “orientações” insistindo em uma domesticação do professor atuante em sala de aula, podemos contrabalancear com outros aspectos que consideramos mais interessantes. Um deles diz respeito a presença das mulheres, sendo contempladas em suas agências e protagonismos. Um dos textos didáticos afirma o seguinte:

As mulheres tinham importante papel na maioria das sociedades antigas africanas. Muitas delas assumiram a liderança política de seus reinos, como a faraó Hatshepsut e as rainhas Tiye e Nefertiti no Egito antigo e a linhagem das rainhas Kentakes ou Candaces na Núbia, atual Sudão, concentrando boa parte das funções políticas e da administração militar de suas nações (Idem, p. 25).

Por outro lado, cumpre afirmar que ainda vemos uma história abordada a partir de uma perspectiva predominantemente genérica, que pretende dar conta de toda a história do continente, desde o surgimento dos primeiros seres humanos, até dados sobre os dias atuais. Os grupos humanos e geografias, quando delimitados, restringem-se a terminologia de “Iorubás” e “Bantos”, indicando alguns reinos ou formas políticas centralizadas (Ver mapa 5, p. 98).



Mapa 5: Iorubás e Bantos (Séculos XII-XVI). Fonte: Claudio Vicentino. Atlas histórico: geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2011, p. 48, 67 e 92. Extraído de sistema educacional Unoi.

O efeito semântico reclamado pelos os alunos, em minha experiência profissional é da representação de uma terra com um imenso vazio, sem povo ou quando existente, fragmentado, com sua história marcada ainda pelo centramento no referencial do europeu. Isto é ainda mais evidenciado quando o texto didático trata especificamente sobre o período da modernidade, enfocando o comércio transatlântico de escravizados. Nesse ínterim, o texto instrucional voltado para o professor orienta a exploração da temática do sofrimento, castigos e análise detida da imagem reproduzida no material didático onde pessoas são empilhadas de forma desumana. O texto instiga o professor a realizar os seguintes procedimentos *“Peça aos alunos que observem com atenção a imagem que representa um navio transportando escravizados e as situações de maus-tratos a que eram submetidos”*.³¹ Complementa ainda com a importância de o professor assinalar que: *“As pessoas eram acorrentadas e presas nos porões dos navios para serem transportadas da África até a América. Muitos não sobreviviam à travessia”* (Idem).

Não precisamos explicar o peso dessas imagens à nível de construção simbólica. E conforme queremos sustentar, o Ensino da História da África deve ser desenvolvido a partir do protagonismo e agência dos sujeitos históricos, construindo junto com os alunos narrativas outras sobre os processos históricos, versando a própria tecitura das identidades.

Por fim, no movimento de acomodação, podemos afirmar que o campo está em construção e ainda temos alguns caminhos a percorrer. O continente africano, apresentado apenas por meio dos materiais didáticos não é uma fonte autossuficiente – que se encerra em si mesma – no processo de rearticulação da semântica atribuída a uma população entre homens, mulheres, crianças e idosos que ultrapassaram seus limites geográficos ao longo da história. E ainda, recuperamos o caráter altamente potente dessa temática desenvolvida a partir de uma perspectiva decolonial e intercultural crítica no que diz respeito ao processo de forjar as identidades dos alunos e alunas.

Por outro lado, diferentemente do silêncio ensurdecador manifesto da BNCC, nos materiais didáticos aqui analisados, verificamos a demarcação da presença da mulher, expressa em sua agência e protagonismo. Apesar de serem mencionadas e inclusive valorizadas, a operação didática se limita a exposição textual e ao questionamento sobre o mesmo texto, levando à prática da tão conhecida e tradicional cópia do texto enunciado tal

³¹ Unoi sistema de ensino, plataforma online. SANTILLANA. <https://www.santillana.com.br/nossas-solucoes/uno>. Acesso em 18 de julho de 2024.

como desenvolvido nos estudos dirigidos desenvolvidos no século XX para a disciplina de História. Segundo Nívia Fonseca, outrora, no século XX, essa atividade limitava-se a; *“Elaboração de pesquisas, entendidas como trabalhos de transcrição – nas quais os alunos copiam textos de outros livros sobre os temas indicados pelo professor (...)”*. A autora complementa que essa prática se inscrevia numa perspectiva de ensino *“diretivo e não crítico”*, centralizado na figura do professor (Fonseca, 2017, p. 63).

No caso contemporâneo, a partir do material analisado podemos verificar ainda resquícios desse ensino diretivo, mas protagonizado por forças outras que não o professor/ professora. Isto porque, a profissional vê-se cercada de “orientações” do que e como desenvolver as temáticas. Citamos como exemplo a atividade proposta no capítulo 1 “Antigos povos africanos” da “Unidade temática 4” constante no material em tela, no qual diante do tema do protagonismo de mulheres na Antiguidade - conforme o texto citado anteriormente – propõe a seguinte questão: *“De acordo com o texto, qual era a importância das mulheres nas sociedades citadas?”*. Diante dessa proposta quase mecânica, as crianças quase invariavelmente limitavam-se a transcrever mesmo em sua integralidade as informações constantes no “Texto elaborado para fins didáticos” (Op. Cit.p. 25).

No que diz respeito à abordagem das mulheres africanas no material didático aqui em análise, destacamos a referência à rainha Njinga Mbandi que é desenvolvido por meio de um texto “elaborado para fins didáticos”, mas que adicionalmente prevê a possibilidade de uma “conversa com os colegas” desenvolvendo a questão sobre se: *“Todos os africanos aceitaram pacificamente a presença dos europeus”*. Como complemento, o livro digital de acesso exclusivo ao professor orienta a exploração do material digital produzido no âmbito da Unesco sobre a rainha Njinga (Imagem 5, p. 101).



Imagem 5 – Captura de tela do material didático digital disponível na plataforma do Unoi Santillana, pp- 30- 31.

Outro aspecto que consideramos de extrema importância analisar, para além de uma primeira aproximação, diz respeito a uma das atividades veiculadas no material didático. Na seção denominada “Volta e revira” destinada à revisão dos conteúdos, propõe-se a análise de três imagens, no qual figuram duas mulheres e um homem. As mulheres aparecem sorridentes e a legenda indica o seu protagonismo; uma enquanto “*voluntária da organização Women for women*” e outra indicando tratar-se de uma “*empresária e fundadora de uma grande empresa de tecnologia*”. O homem, diferentemente das mulheres não sorri, mas sua inserção na sociedade também é vinculada ao mundo do trabalho, ao ser representado com terno, óculos escuros e um crachá. Na legenda há a indicação de tratar-se de um “homem indo ao trabalho”³² (Imagem 6, p. 102).

³² Informações retiradas do material didático Unoi Santillana, História 4º ano, módulo 2, Unidade 4 “Os povos que vieram da África”, p. 33.

2 Observe as imagens de pessoas que vivem em diferentes países do continente africano e responda à questão a seguir.



Voluntária da organização Women for women, Ruanda, 2016.



Homem indo ao trabalho, Gana, 2017.



Juliana Rotich, empresária e fundadora de uma grande empresa de tecnologia, 2013.

- A partir das imagens, o que podemos dizer sobre a diversidade do continente africano?

todos são negros

Imagem 6– Atividade didática extraída do material didático Unoi Santillana, p. 33.

Assim, o material em análise procura estabelecer uma visão mais positivada do continente africano, com pessoas sorridentes e “bem vestidas”. Em contrapartida, ultrapassando a superfície das representações, consideramos importante relativizar as intenções veiculadas nos materiais didáticos face às repercussões e leituras elaboradas pelos próprios alunos e alunas. Isto porque, conforme verificado na imagem acima, um aluno quando indagado sobre o tema da diversidade no continente africano, baseando-se nas imagens veiculadas, responde por meio de uma letra que denuncia sua pouca intimidade com o registro escrito, de que: “*todos são negros*”.

Aqui somos interpelados pela reflexão sobre como as representações positivadas do continente africano são importantes e legítimas, mas que não se esgotam em si mesmas. Isto sobretudo, se o passado for atrelado à temática da escravidão, enquanto o presente positivado é associado à disposição de imagens relacionadas ao trabalho e ou ambiente empresarial. Como requerer de uma criança que explique sobre diversidade baseando-se a alguns

elementos visuais, associados a poucas informações escritas? As limitações da atividade se dão pela sua lógica de um material que visa ao “consumo” e ao esgotamento e por isso, propõe uma análise superficial, baseando-se em uma leitura rápida, fazendo emergir os desencontros manifestos nas respostas curtas dos alunos, bem como na insatisfação expressas por eles próprios sobre a existências de “pessoas de várias cores” no continente africano e que não são apresentadas nas imagens das apostilas usadas por eles.

A análise das imagens e dos materiais didáticos trazem alguns subsídios para a interpretação do processo que reduz o caleidoscópico e complexo africano ao “ser negro” ou “escravo”. Diversidade que é sublimada pela ação da colonialidade do “ver”, (Barriendos, 2019), articulada e ao mesmo tempo atualizando a “colonialidade do ser” no que diz respeito às experiências. Esta última já refletida por Fanon, quando denunciou que “*o negro já não precisa ser negro, mas precisa sê-lo diante do branco*” (Fanon, [1952] 2020, p. 125).

Mas continuemos em nossa análise à espreita do ensino de História nos espaços escolares, redimensionando o significado de um material didático frente à ação das/dos profissionais docentes. No geral, o material didático analisado aqui é enxuto. A unidade intitulada “*Os povos que vieram da África*” é composta por apenas três capítulos, desenvolvidos ao longo de um pouco mais de dez páginas, incluindo-se nelas uma seção destinada à verificação de conhecimentos. As temáticas são desenvolvidas por meio de textos escritos de forma sucinta e objetiva, acompanhadas por poucas imagens, mas que no geral são exploradas, não limitando-se à mera ilustração.

Outro aspecto que consideramos importante observar diz respeito ao reduzido material destinado às atividades escritas ou orais, dentro da seção de “revisão”, ou mesmo dentro dos capítulos. Estas características poderiam ser entendidas como negativas, caso considerássemos um contexto em que o material didático se constituísse enquanto a principal referência tanto para os docentes, quanto para os alunos. Por outro lado, pensando no cenário específico de uma escola privada de pequeno porte, este material enxuto acaba ensejando grandes oportunidades para os sujeitos envolvidos efetivamente no processo de construção de aprendizados, tonando possível uma maior autonomia. Isto considerando-se que a lógica subjacente aos “módulos didáticos” se fundamenta grandemente em torno da ideia de um material a ser consumido e, portanto, esgotado.

Por esse mesmo motivo, verifica-se a ação de pressões externas para que todos os exercícios, capítulos e unidades sejam finalizados, cumpridos, corrigidos e “vistados”, alinhando-se à lógica do consumo e de um currículo semelhante a uma linha de chegada, em

que tudo o que foi previsto deve ser esgotado. Por isso, consideramos importante o diálogo com Circe Bittencourt que diz o seguinte;

Assim, o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado. É necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. (...) Assim, mesmo considerando que o livro escolar se caracteriza pelo texto impositivo e diretivo acompanhado de exercícios prescritivos, existem e existiram formas diversas de uso nas quais a atuação do professor é fundamental (Bittencourt, 2021, pp. 73-74).

Em uma perspectiva coincidente no sentido de enfatizar a centralidade da ação docente frente aos textos que são veiculados pelos livros didáticos, “módulos didáticos” ou ainda livros voltados para a formação, os autores Andrea Giordanna Araujo da Silva e Marcondes dos Santos Lima argumentam em favor da autonomia do profissional docente, bem como de uma boa formação ou investimento em formação continuada. Nesse sentido, argumentam os autores que “(...) *o grande desafio dos pedagogos (as) é o de lutarem por sua autonomia intelectual durante o processo de formação, bem como por sua criatividade em sala de aula e nos projetos que (re)inventam*” (Lima; Silva, 2020, p. 58).

Por tudo isso, no material didático aqui analisado, verificamos atividades, conteúdos e textos que ensejam um caráter de “primeira aproximação” devido ao seu caráter enxuto. À primeira vista, aparenta constituir-se enquanto um material interessante no desenvolvimento da temática do Ensino de História da África para turmas dos anos iniciais. No entanto, é necessário contextualizar esse material, inscrito em uma lógica mercadológica. Outro elemento fulcral diz respeito à veiculação, mesmo que de forma escamoteada, das relações de colonialidade em suas dimensões do poder e saber, assim como e principalmente em termos de “colonialidade do ver”, articulando-se com a “colonialidade do ser”. Isto pode ser verificado, tal como procuramos sustentar ao analisar ao tom muitas vezes genérico e que procura dar conta da história africana desde os primórdios até os dias atuais, seguindo a lógica quadripartite, ou ainda mesmo, quando simplifica a ideia de um continente diverso a partir da reprodução de algumas poucas pessoas, todas elas ligadas a funções produtivas.

Mas, para além das imagens ou textos curtos, um efetivo ensino decolonial, inscrito numa prática crítica/sensível da História da África, dos africanos e africanas, demanda outras

estratégias. E cumpre mais uma vez aproximar-se das realidades circunscritas ao chão da escola e não tão somente atidas às leituras dos críticos do currículo e dos professores. Mesmo num cenário marcado pelo avanço da globalização³³ e da pragmática neoliberal³⁴, os agentes envolvidos nos processos educacionais semeiam sua autonomia, nas frestas dos currículos previstos e ainda manifestos na BNCC e nos materiais didáticos. Aí está inscrita a tônica deste trabalho. Com tudo e apesar de tudo, profissionais da educação e alunos e alunas ocupam efetivamente os espaços e tecem “novos passados” frente aos “velhos amanhãs”. Quanto a este último, cabe explicar; a perspectiva Neoliberal aponta em demasia para o futuro e na preparação para o mercado do trabalho, indicando a infância, como já bem explicado por Arroyo como uma etapa a ser superada, diante da expectativa da formação de trabalhadores para o mercado de trabalho. A nosso ver, essas perspectivas são veiculadas por meio e através também da “colonialidade do ver” articulada a “colonialidade do ser”.

Assim, explorando os processos históricos e trajetórias de mulheres ao longo do desenvolvimento de um projeto escolar, reconstruímos coletivamente novos significados e concepções sobre as histórias africanas, afastadas das imagens cristalizadas da fome, guerras, escravidão. Mas, tampouco contenta-se unicamente com os “grandes” reis e rainhas e em termos mais recentes, na corporificação da humanidade ao consumo a partir da lógica ocidental capitalista. Para arrematar nossas considerações pensemos nossa prática educativa atenta ao que afirma Barriandos sobre os processos contemporâneos relativos à colonialidade do poder, saber, ser e principalmente do ver. Segundo o autor: “*Nessas instâncias persistem a dialética entre o sujeito que observa e a alteridade sujeitada a seu olhar*” (Op. Cit. p. 50).

Por tudo isso, acreditamos que um ensino inscrito na potência decolonial, calcada na interculturalidade crítica deve partir e contemplar necessariamente as construções subjetivas dos alunos e alunas, mobilizadas por uma ação docente autônoma, crítica e sensível. É com esse propósito que mergulhamos ainda mais fundo nas “Áfricas imaginadas”, analisando o resultado produzido pelos próprios alunos de duas turmas do 4º ano do ensino fundamental, no ano de 2023. É sobre esse material que procuramos nos debruçar no capítulo que se segue.

³³ “Globalização”; Processo que conduz a uma integração cada vez mais estreita das economias e das sociedades, especialmente no que diz respeito à produção e troca de mercadorias e de informação (...). In AULETE, Caldas. Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa. – Rio de Janeiro: Lexikon, 2011. p. 714.

³⁴ “Neoliberal”; Relativo a “neoliberalismo”; “Doutrina que a partir da década de 1970, defende uma total liberdade de mercado e condena quase toda intervenção do Estado na economia”. In AULETE, Caldas. Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa. – Rio de Janeiro: Lexikon, 2011. p. 966.

CAPÍTULO 3: NAVEGANDO EM ÁFRICAS IMAGINADAS POR MEIO DE TRAJETÓRIAS DE MULHERES

O presente capítulo tem como objetivo analisar os resultados de um projeto desenvolvido no primeiro semestre do ano de 2023 no cenário de uma escola particular, localizada no bairro Praça Seca, na Zona Oeste do Rio de Janeiro. O nosso foco gira em todo da temática mais ampla do Ensino de História da África, dos africanos e africanas a partir de uma perspectiva intercultural crítica na intenção de analisar as narrativas produzidas pelos próprios alunos, desenvolvidas por meio da análise de imagens e trajetórias de onze mulheres. Nesse processo, enfocamos principalmente o que a BNCC orienta como mais importante para o período formativo em análise que é a delimitação do “eu” em relação ao “Outro” articulada a percepção do “nós” (BNCC, 2019). Assim, conforme orientação do material, optamos por desenvolver uma análise que esteja comprometida com essa complexa dinâmica de construção das identidades singulares e compartilhadas. Mas, tendo em vista o potencial do ensino de História da África, dos africanos e africanas em sua dimensão axiológica- instrumental (Monteiro, 2005; 2011), consideramos esta temática fecunda na luta mais ampla alinhada ao antirracismo (Pereira, 2012; 2021). Nesse escopo, somos interpelados a considerar não apenas as dimensões mais explícitas do racismo, mas também e principalmente os mecanismos silenciosos acionados por uma estrutura integrada e articulada em dimensões mais amplas.

Assim, ao mesmo tempo que olhamos o local de um subúrbio situado nas margens, dialogamos com forças externas mais amplas emanadas do cenário internacional, cooptadas pelas relações que se institucionalizaram ao longo da História. Cabe explicar que, o local e o global são inscritos aqui em termos de uma análise balizada na literatura desenvolvida em torno da problemática da modernidade/ colonialidade. Em termos de processos educativos, próprios de um ambiente escolar, voltamos nossos olhos, e todos os outros sentidos ao nosso alcance, para entender e na medida do possível, mitigar os efeitos danosos da colonialidade do poder, saber e mais especificamente do ser e do ver. Nosso objetivo mais amplo é entender as potencialidades, relativas ao desenvolvimento de um Ensino de História da África, africanos e africanas que se afaste dos pretensos universalismos transparentes e aproxime-se das identidades em gestação subjacentes a crianças do 4º ano do ensino fundamental. Nessa operação, devemos conjugar as questões relativas ao Currículo, às representações imagéticas, às narrativas e sobre as identidades.

Em relação ao conceito de “identidades” consideramo-las como dinâmicas, fluidas e relacionais, constituídas por processos muito mais complexos do que uma simples determinação externa (Silva, Hall, Woodward, 2023; Hall, 2022; López, 2001). Não menos importante, destacamos aqui o diálogo proximal estabelecido com as produções acerca das trajetórias de mulheres, bem como das relações de gênero no geral e mais especificamente no que diz respeito ao continente africano (Scott, 1995; 2011; Oyěwùmí, 2005; 2021). Nosso enfoque está muito mais atento a agência de mulheres na História e em sua dimensão de Ensino. Por isso, dialogamos com histórias costuradas por/para e através das trajetórias, protagonismo e agência feminina (Fonseca, 2021; Candido; Jones, 2019; Gomes; Lobo, 2021; Henriques, 2004; Candido; Rodrigues, 2015).

Diante desses objetivos, organizamos este capítulo de forma mais compartimentada, tendo em vista o objetivo geral exposto acima; articular ensino por meio da agência de mulheres africanas da porção Central Ocidental procurando entender de que forma se relaciona com as identidades e narrativas dos discentes. Frente a esse desafio, primeiro passo é o de contextualizar o cenário em que o projeto em circunstância de análise foi desenvolvido. Esta descrição procura dar o tom e a relevância do projeto em questão, e de forma mais ampla, a importância do Ensino de História da África, africanos e africanas em sua dimensão de instrumento de luta alinhada à perspectiva intercultural crítica.

O segundo tópico, se envolve na descrição densa do “como” o projeto foi desenvolvido. Ao mesmo tempo, procura explicitar de maneira aproximada sobre o significado das trajetórias das mulheres contempladas no projeto que foi desenvolvido e que serviu como suporte para a produção dos alunos.

O terceiro tópico se debruça sobre as narrativas produzidas pelos alunos, procurado conceder especial atenção, não apenas às dimensões críticas operacionalizadas no campo do racional e cognitivo; mas também e principalmente a partir das características próprias da infância, expressas na imaginação e ludicidade (Sarmiento, 2003; Fortuna, 2011; 2018). Considerando a prática educativa à luz das contribuições de Freire, procuramos aqui também ler esses “documentos”, resultantes das reconstruções por parte dos alunos e alunas a partir de suas sensibilidades, atentos aos seus repertórios, afetos, vontade e interesses. Perspectiva que se baseia também na contribuição freiriana que ressalta a importância de compreender *“a história como possibilidade e não determinismo”* (Freire, 1997). Dentro dessa mesma perspectiva procuramos lançar luzes sobre o processo de formação identidades dos alunos e de que forma elas são impactadas pelo estudo/ apropriação de diferentes trajetórias de

mulheres da porção Central Ocidental do continente africano. Por isso, voltemos- nos para aquilo que as crianças tem a nos ensinar.

Por último, acrescentamos um quarto tópico com o objetivo de apresentar e explicar a proposição didática, que por sua vez trata-se de uma espécie de coletânea composta por biografias curtas. Elas foram elaboradas por mim, com uma linguagem bastante simples, tendo em vista o público alvo tratar-se de crianças do 4º ano do ensino fundamental que ainda estão em processo de consolidação da leitura e escrita. Ao mesmo tempo, o material pode ser usado por meio da mediação dos profissionais da educação ou pela própria criança de forma autônoma.

Por isso, aprofundamos a descrição do material, tendo em mente não apenas os alunos, mas procurando manter um diálogo direto com as professoras e professores interessados em se apropriar desse material e ensinar História da África, dos africanos e principalmente de mulheres da porção Central Ocidental do continente para crianças de 4º ano. O que queremos deixar bem claro é o nosso empenho em favor da luta antirracista por meio da descolonização do poder, do saber, mas principalmente em suas dimensões do ser e do ver.

3.1. O “onde” e o “quando” de um punhado de canoas: descrição densa do local de desenvolvimento do projeto “Áfricas imaginadas”³⁵

O projeto que será analisado ao longo dessas páginas foi desenvolvido numa escola particular, mas de pequeno/médio porte³⁶. Tendo como referência o ano de 2023, a instituição ofertava o ensino para crianças desde o ensino infantil até o Ensino Médio. As turmas em geral eram enxutas, tendo em média vinte alunos por sala, ultrapassando raras vezes a casa das três dezenas. Apresentava uma boa inserção tecnológica, disponibilizando aos alunos e professores suportes tecnológicos como tablets, impressora 3d, projetores, computadores e ainda material básico para filmagem, como microfones e suporte de câmera. Também possuía espaços destinados ao desenvolvimento de atividades mais dinâmicas, como quadra, salas multimídias, sala destinada a atividades de cunho manual, disponibilizando inclusive ferramentas variadas. Sobre os ambientes, contava também com piscina, espaço aberto com

³⁵ Não iremos expor o nome da instituição, mas consideramos válida a sua caracterização, inclusive para o melhor entendimento das condições da implementação do projeto que aqui pretendemos investigar.

³⁶ Não empregamos aqui um referencial que delimite de maneira rigorosa a categoria “porte,” mas levamos em consideração o número de turmas e o quantitativo de alunos por sala. Por isso, transitamos entre as categorias pequeno/médio porte, quando consideramos a infraestrutura fornecida pela instituição em análise, bem como o fato de ofertar o Ensino Médio.

grama e horta e ainda uma cozinha destinada para a realização de atividades de preparo de alimentos/receitas com os alunos. Os ambientes apresentavam aparelhos de climatização, incluindo-se as salas e o refeitório. Verifica-se ainda, em termos de estrutura o uso de painéis solares.

Por tudo isso, podemos considerar que a instituição possuía, tendo por base o ano de 2023 uma excelente estrutura colocada à disposição dos professores e alunos para o desenvolvimento das atividades ao longo do ano. Cumpre dizer, que estes espaços eram articulados em vista da proposta pedagógica da instituição enquanto “centrada no aluno” e definida como “pedagogias ativas”.

Ainda em termos de caracterização da instituição, acreditamos ser importante considerar que a coordenação se organizava em duas frentes de atuação: uma profissional responsável pelo Ensino Infantil até o 3º ano do Ensino Fundamental; outra atuando do 4º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. Tendo por base o ano de 2023, a profissional atuante no segundo escopo, na função de coordenadora era responsável pelo seguinte quantitativo de turmas: 2 de 4º ano; 1 de 5º ano; 3 de sexto ano; 2 de 7º ano; 1 de 8º ano; 1 de 9º ano, 1 de 1º ano do Ensino Médio; 1 de 2º ano do Ensino Médio; 1 de 3º ano do Ensino Médio, totalizando 13 turmas.

Acreditamos que essas informações são relevantes para entender as condições de produção e implementação do projeto que pretendemos analisar no presente tópico. Isto porque, além de proporcionar uma estrutura no sentido de viabilizar a implementação do projeto, também acreditamos ser importante evidenciar esse espaço mais alargado de atuação profissional, que se estende desde o 4º ano do ensino fundamental até o Ensino Médio. Além da coordenação ser a mesma, os professores com muita frequência – dado o reduzido número de turmas por série/ ano – também atuavam concomitantemente nos Anos Iniciais (a partir do 4º ano), Anos Finais e inclusive em turmas do Ensino Médio. Em virtude dessa configuração, a divisão das aulas por disciplina e atuação de profissionais com formação específica também se configurava quase como um “lugar comum”.

No que diz respeito ao 4º do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, consideramos importante explicitar as disciplinas que eram ministradas e suas respectivas carga-horárias semanais, tendo por base o ano de 2023 (Ver tabela 1, p. 111). Consideramos essas informações importantes por três motivos; 1) Entender a dinâmica específica de funcionamento da escola, no que diz respeito ao ensino das disciplinas 2) Por meio desses dados aproximar-se dos princípios e filosofias veiculados pela instituição em análise 3)

Relacionar estas características ao modo pelo qual o projeto em análise foi desenvolvido e ainda refletir sobre as suas potencialidades, não ignorando os limites.

DISTRIBUIÇÃO CURRICULAR 4º ANO –2023	
DISCIPLINA	TEMPOS (50 MINUTOS)
Geografia	2
Português	5
Artes	1
Educação Física	1
Inglês	1
Matemática	5
História	3
Ciências	3
Produção Textual	1
Projeto Empreender	1
TOTAL	23

Tabela 1: Distribuição dos componentes curriculares das turmas de 4º ano no ano base de 2023. Dados coletados de uma escola privada de pequeno/médio porte localizada na Praça Seca, Jacarepaguá, Rio de Janeiro.

A partir desses três motivos, trazemos subsídios para entender de que forma esse projeto pode ou não ser apropriado por outros profissionais e ser desenvolvido em outros espaços educativos, sendo eles escolares ou não.

No que diz respeito à dinâmica específica da escola representada por meio da Tabela 1, comparando com a bibliografia sobre os anos iniciais contemplada no capítulo precedente, verificamos o diferencial em relação ao fato das disciplinas serem ministradas, em geral por professores/as especialistas. Isto é, as aulas, na instituição em análise, eram conduzidas por professore(a)s graduado(a)s, com habilitação na disciplina específica. Chamamos atenção para as disciplinas de “projeto/ empreender” ministrada, com base no que foi verificado para o ano de 2023 por um professor de Ciências e posteriormente por uma professora de Geografia. Outra situação específica diz respeito ao profissional responsável pelas aulas de

Inglês, sendo conduzido por professores com diplomas emitidos por cursos de idiomas. Exceptuando-se esses casos mencionados, as demais disciplinas eram ministradas por professores com formação específica, isto é, por especialistas. Cenário diferente do que se verifica predominantemente em escolas públicas e mesmo privadas, conforme explicitado pela bibliografia que versa sobre os Anos Iniciais, bem como em virtude da minha experiência próxima enquanto aluna e mesmo professora. O perfil predominante, conforme já exposto anteriormente é a atuação de professoras com formação em Pedagogia.

O segundo aspecto que consideramos ser possível de nos aproximarmos por meio dos dados evidenciados acima, diz respeito à filosofia ou princípios que norteiam a escola no qual o projeto foi desenvolvido. Além da já tão conhecida valorização das disciplinas de Português e Matemática, sendo distribuída por meio de cinco tempos semanais cada uma, podemos destacar a existência de uma disciplina ou matéria que não é tão comum nos anos iniciais; falamos do “Projeto empreender”, sugerindo que há uma inserção na lógica do mercado no sentido de formar, não tão somente trabalhadores, mas empreendedores. Lógica que parece ainda mais afinada com o material didático já analisado no capítulo anterior no que diz respeito à representação dos africanos e africanas, no qual a perspectiva de humanização articula-se ao consumir, ter e nesse caso específico estendendo-se para o “empreender”.

Cabe ainda fazer uma aproximação em relação ao perfil das turmas nas quais o projeto em análise foi implementado. Tratando-se em específico de turmas de 4º ano do ensino fundamental, a faixa de idade girava em torno dos nove anos de idade, tal como o fluxo previsto segundo as normativas da Lei nº 12. 796/ 2013 que altera a LDB³⁷. (Brasil, 1996). Exceptuando-se a idade predominante, existia ainda um ou outro com a idade de oito anos e doze anos.³⁸ Nesse ínterim, o quantitativo de 34 alunos era distribuído em dois turnos, manhã e tarde. A turma da manhã com dezenove alunos e a da tarde, com quinze.

Essas características acima elencadas trazem alguns subsídios para entendermos as condições nas quais o projeto foi articulado, bem como pensar os seus limites. No que diz respeito aos aspectos que favoreceram o desenvolvimento da temática, destacamos entre os

³⁷ A Lei 12.796/ 2013 que altera a LDB, estabelece a; “Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade”. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em 04 de março de 2024.

³⁸ Não realizamos um detalhamento mais apurado do perfil dos alunos, pois nosso foco gira em torno de suas produções por meio de trajetórias e agências de mulheres da porção Central Ocidental do continente africano.

já citados; a) a disponibilização de vários espaços para o desenvolvimento dos projetos, inclusive de materiais e suportes variados; b) o material didático que possuía um caráter mais enxuto, permitindo à professora uma maior autonomia para desenvolver projetos e usar seus próprios materiais e recursos; c) a ação de uma coordenação que fomentava o desenvolvimento de atividades e projetos que não se restringissem ao mero exercício laudatório por parte do professor; d) o perfil das turmas, em geral com poucos alunos.

No que diz respeito aos limites relativos ao cenário aqui caracterizado, não podemos ignorar a existência de uma concepção de educação voltada para demandas externas, sejam elas relativas ao mercado de trabalho ou a lógica Neoliberal a partir da valorização do empreendedor. Outro elemento é que, apesar da relativa autonomia concedida pelo material escolar utilizado, este seguia uma sequência, estabelecendo um cronograma mais reduzido em que as atividades poderiam ser desenvolvidas. Citamos também as dificuldades em estabelecer contato com os professores das outras disciplinas por ser ministrada por vários profissionais. Quanto a este último ponto, é importante relativizar, se a existência de um professor generalista facilita a implementação de projetos interdisciplinares, tão pouco a presença de um professor especialista se mostra um impeditivo, mas há de se considerar os maiores desafios.

Por tudo o que foi exposto, conseguimos imaginar a estrutura da instituição, com ares de ensino americanizado. E a partir dessa caracterização, poderíamos cair na miragem da representação do alunado enquanto aquele inserido nas camadas médias da sociedade, residentes em prédios e casas localizadas em vias urbanas. No entanto, outro elemento a considerar aqui diz respeito ao alunado predominante nas turmas do ensino fundamental, em especial no 4º ano. Apesar de tratar-se de turmas pequenas, muitos dos meninos e meninas residiam nas adjacências da instituição, incluindo áreas denominadas como favela. Acrescenta-se que o ano de 2023 foi um dos mais violentos para muitas dessas crianças que revelavam à professora suas experiências com a proximidade da morte e da violência. Nesse ínterim, numa das tardes de setembro enquanto eu estava conduzindo as atividades na turma do 4º ano, fomos surpreendidos por um intenso tiroteio. Não sabia que um daqueles tiros que escutávamos havia sido desferido ao meu próprio sobrinho que veio a falecer no mesmo dia. Este é o cenário em que conduzimos essas e outras histórias.

3.2. O “como” da viagem de um punhado de canoas: descrição densa do desenvolvimento do projeto “Áfricas imaginadas”

O presente tópico destina-se à descrição de como o projeto que agora denominamos de “Áfricas imaginadas” foi desenvolvido. Primeiro é importante explicar que ele partiu de um interesse meu em relação à pesquisa da temática da escravidão, bem como da História da África e dos africanos nos movimentos diaspóricos. Os questionamentos relativos à área da pesquisa misturavam-se com as demandas próprias do cenário educacional, sobretudo quando me deparava com as dificuldades em implementar projetos, que nem sempre geravam os resultados esperados. Cito como exemplo, a proposta de desenvolvimento de um projeto interdisciplinar entre Matemática e História envolvendo jogos africanos. Outro aspecto que sempre gerou dúvidas e questionamentos ao longo da minha trajetória diz respeito à especificidade do ensino de História para turmas dos anos iniciais, principalmente para o 4º ano frente ao fato de muitos não dominarem a habilidade de leitura e escrita de forma consolidada.

Além dos motivos acima delineados, acrescento a orientação por parte da coordenação escolar para o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar, envolvendo todas ou o maior número de disciplinas possível. Frente às demandas internas e externas, articulada a leituras e às discussões desenvolvidas no Grupo de Estudos Currículo, Cultura Identidade Diferença (GECCID), coordenado pela professora Dr.^a Warley da Costa, bem como por meio das disciplinas do ProfHistória, amadureci a proposta de desenvolver atividades que contemplassem as trajetórias de mulheres. O ponto em comum entre essas trajetórias estaria balizado na literatura em torno da região africana denominada por Central Ocidental, abarcando principalmente os atuais países de Congo e Angola.

Esta escolha tinha como objetivo desviar um pouco o curso e trazer novas perspectivas para um ensino de história da África, dos africanos e africanas e de seus descendentes. Isto porque, muito frequentemente os aspectos propriamente históricos acabam sendo esmaecidos. Em decorrência disso, verifica-se o predomínio de atividades que investem nos concursos de beleza ou numa abordagem demasiadamente genérica e culturalista. Lembrando que não queremos criticar o trabalho que vem sendo brilhantemente desenvolvido por profissionais comprometidos com o Ensino em específico e com a luta antirracista de maneira mais ampla. Por outro lado, pretendemos demonstrar que assim como esse, é possível trilhar vários outros caminhos metodológicos e ainda, procurar compreender as representações e narrativas construídas pelos próprios alunos, fugindo de uma perspectiva

de ensino predominantemente diretivo, referenciado pelos interesses e objetivos do professor. Outro aspecto que consideramos muito relevante de pontuar diz respeito ao perfil do alunado, pois não realizamos um trabalho específico sobre como eles se representavam. Mas por outro lado, das falas cotidianas, podemos perceber que os aluno(a)s que se denominavam como negros representavam um percentual menor que a metade das turmas de 4º ano no ano de 2023.

O desenvolvimento do trabalho demonstra a importância do Ensino da História da África, dos africanos e africanas em todos os espaços e em todas as frentes possíveis da sociedade, inclusive e principalmente numa escola de pequeno porte. Mas é importante reconhecer que o impacto na autoestima e construção mais positivada das individualidades das crianças negras foi muito maior e de difícil mensuração frente aos seus resultados positivos e que inclusive não cessam de gerar repercussões.

Feitas essas primeiras aproximações, expliquemos que o planejamento das atividades previstas para o 2º bimestre de 2023 foram desenvolvidas ao longo dos meses de maio e início de julho. O primeiro mês contemplou a temática indígena e o mês de junho foi utilizado para o desenvolvimento de atividades relativas ao que o material didático – já analisado – intitulava como “os povos que vieram da África”. A proposta da coordenação era de que houvesse uma culminância aberta à comunidade escolar e que girasse em torno da temática da formação do povo brasileiro, com data prevista para o final do mês de junho, mas devido às intercorrências ocorreu no dia sete de julho. No bojo do projeto, o continente africano e principalmente a ação das mulheres naquelas margens e nessas paragens, ao longo dos processos históricos, era entendida como um dos braços no movimento de se voltar para o próprio Brasil e se ver com as suas origens, passados e presentes.

Na proposta dos professores integrantes do projeto mais amplo, principalmente Matemática e Geografia, as atividades propostas eram a da realização de um Censo demográfico interno e posto em prática pelos próprios alunos. Eles brincariam de censores do IBGE e ficariam responsáveis por entrevistar os colegas de outras turmas. A partir dos dados coletados, os alunos e alunas ficaram responsáveis pela montagem de gráficos. Com isso, iam investigando e aprendendo um pouco mais sobre os conceitos de gênero e identificação étnico-racial que constavam nos questionários sob suas responsabilidades. Esses temas foram desenvolvidos principalmente por intervenção da professora responsável pela disciplina de Geografia, partindo dela a proposta.

No que diz respeito à disciplina de História, apesar de um planejamento ter sido realizado previamente, ele sofreu alguns desvios de percurso. Como por exemplo, o fato da ideia inicial ser o de contemplar diferentes trajetórias Afro-Atlânticas, incluindo-se homens e mulheres. Mas, por outro lado, a partir das minhas observações em relação à dinâmica de brincadeiras próprias das crianças em torno de álbuns de figurinhas de jogadores de futebol e a falta de interesse ou mesmo de desconhecimento em relação à Copa do Mundo de Futebol Feminino que estava ocorrendo naquele período, achei pertinente contemplar no projeto apenas figuras de mulheres. Por isso, o motivo do projeto alinha-se às demandas próprias do ambiente da escola, às experiências dos alunos, mas também e principalmente a partir das observações e análises dos professores, articulados com formação continuada e um permanente processo de atualização e estudo.

Assim, na disciplina de História, o objetivo geral no que diz respeito aos aprendizados era o reconhecimento do protagonismo e agência de diferentes mulheres Afro-Atlânticas relacionando com as próprias experiências e subjetividades dos alunos. Além da valorização e respeito à mulher, um dos objetivos basilares era o diálogo e o combate permanente contra todo e qualquer tipo de preconceito, discriminação e racismo, respeitando as narrativas articuladas pelos próprios alunos em relação às suas próprias experiências. A aproximação da História do continente africano não poderia se dar de forma genérica, mas deveria estar atendo a particularidades, não negando e sim valorizando os aspectos tão marcadamente compartilhados. E isso inclusive no que diz respeito às margens do Atlântico.

Na seleção das mulheres a serem pesquisadas pelos alunos e posteriormente representadas e apresentadas por eles, contemplamos a porção Central Ocidental. Por isso, desenvolvemos um trabalho minucioso com mapas e exploração das particularidades geográficas. Isto por meio de mapas atuais – mapa do continente africano afixado na parede do ambiente em que a atividade estava sendo desenvolvida – bem como mapas históricos disponíveis na literatura especializada sobre o continente africano. Aproveito para destacar que uma das dificuldades encontradas por mim foi o encontro da reprodução de bons mapas expressos na língua portuguesa. Verifiquei o predomínio de materiais escritos em inglês, considerando a bibliografia que consultei sobre a porção Central Ocidental e ainda sobre mulheres africanas no período que abarca os séculos XVII e XIX.

A abordagem do tema se iniciou com uma primeira conversa sobre um mundo povoado por mulheres, mas que paradoxalmente as invisibilizava. Após o diálogo franco, ouvindo percepções de mundo própria dos alunos, muitas vezes informadas por experiências

extramuros escolares lardeados por estereótipos e preconceitos, fomos aos poucos definindo alguns combinados. Entre eles, a intenção de elaborar seus próprios livros narrando as trajetórias de diferentes mulheres. Ao final fomos fazendo adaptações e o livro foi substituído por representações realizadas em folha A4, contendo as orientações para que pudesse ser exposta em um painel e apresentada por eles à comunidade escolar.

O projeto foi desenvolvido durante apenas um pouco mais de um mês, o que certamente trouxe certas limitações. Mas por outro lado, acreditamos que os resultados foram muito positivos. Ele foi iniciado por conversas e primeiras aproximações, sendo seguido por uma investigação mais minuciosa dos processos históricos, precedidos pelas atividades e textos propostos pela apostila utilizada na escola.

Realizada essas primeiras movimentações, abrimos efetivamente os trabalhos em torno das mulheres africanas por meio da leitura em roda em um espaço aberto, sob a égide de um jambeiro. O material escolhido tratava-se do livro em formato história em quadrinhos, intitulado “Rainha Ginga: guerreira de Angola” de autoria de Mariana Bracks Fonseca (2018). O material, além de contemplar o protagonismo da rainha Ginga em uma linguagem mais acessível ao grande público e principalmente próprio para o trabalho com crianças, também possui informações sobre as regiões, as formas de organização política, povos e geografia do local. Este material foi de grande valia para aproximar os alunos em seus nove anos de idade da África, africanos e africanas a partir de uma dimensão histórica.

Assim, por meio da leitura compartilhada, mesmo através de tropeços e acertos por entre as palavras, os alunos e alunas iam se aproximando de noções como por exemplo onde se localizava o reino do Ndongo. A voz de uma menina explicava a todos que, seguindo o registro escrito no livro, que se tratava do: “*Estado da África Central, organizado em torno do Ngola no século XVI, quando se livrou das obrigações em relação ao reino do Congo.*” E logo os demais perguntavam: “Mas o que é Ngola?”, seguindo-se outra explicação de tratar-se de uma espécie de cargo ou função de poder exercida por quem possuía certa insígnia que “*ajudava seu detentor a resolver disputas pela prática da adivinhação e lhe dava o poder de garantir chuvas e o bem-estar da população*” (Idem, p. 08).

É claro que nessa dinâmica, os meninos e meninas se divertiam, perscrutando as formas dos personagens que para eles eram engraçadas e mais ainda, quando liam que o povo daquelas paragens era identificado como abundos. Os alunos iam realizando a leitura em roda e se apropriando de vários conceitos, ideias, informações sobre a geografia e sobre os povos da região da África Central Ocidental. E no meio dessas ondas todas, folheadas por

meio de uma experiência de leitura compartilhada, depararam-se com a temática da escravidão. Mas esse último é tematizado não como apagamento, mas sim enquanto uma dimensão de um processo histórico lastreado pela perspectiva da luta e da resistência. Não vemos tão somente corpos-mercadorias, inanimados em uma condição abjeta. Mas sim seres humanos, que apesar dos infortúnios e avanço da escravização, criavam novas estratégias para viver, sobreviver e resistir.

Cabe registrar que por mais que o material seja rico e enseje uma excelente oportunidade para o desenvolvimento do ensino de uma história da África, africanos e africanas a partir das agências de mulheres, não podemos ignorar o perfil dos/ das discentes que compunham a turma. A leitura de um livro por inteiro no íterim de cinquenta minutos apresenta-se como demasiado cansativo. Por isso, pensando nos múltiplos interesses dos alunos, a roda de leitura foi realizada em concomitância com a exploração de outros livros e obras sobre a temática africana e afro-brasileira a partir de seus próprios gostos e interesses. Entre os livros disponibilizados aos alunos destacamos aqui dois: a obra também de autoria de Maria Bracks Fonseca intitulada “Poderosas rainhas africanas” (2021) e ainda a obra intitulada “Dandara e Zumbi” (2021), ambas voltadas para o grande público e, portanto, com ilustrações e com uma linguagem mais acessível.

Ao mesmo tempo que os alunos ficaram livres para explorarem os livros, também tiveram acesso a diferentes materiais, que eles já tinham explorado nas aulas anteriores no que diz respeito a cultura material, incluindo-se aí máscaras africanas feitas em papelão, jogos africanos, e também miçangas, cordões, brincos. As crianças exploraram todos os materiais, lendo não tão somente as palavras, mas inclusive as imagens, procurando decifrar por intermédio de seus próprios interesses o que poderiam encontrar de impressionante de acordo com as suas sensibilidades. E muitos ficavam perplexos com os desenhos, as frases e mesmo com os jogos que queriam compartilhar.

Alguns mais rigorosos perguntavam: Tia, eu tenho que ler esse livro todo? E diante da negativa, iam se ter com outras atividades, tal como a brincadeira de inverter os significados e mesmo as nossas expectativas. Digo isto, quando lançam mão de objetos que imaginamos ter uma serventia e eles insistem em lhe atribuir outras. E com isso, foram se aproximando da rainha Nzinga para além de um texto disponibilizado no material didático escolar que num tom seco questiona-lhes, sem ensinar grandes significados, se os africanos aceitaram a escravidão sem resistência. Sob a sombra de um jambeiro, não era necessário perguntar-lhes porque eles mesmos procuravam dizer, e mais do que isso, forjar suas próprias

narrativas do que haviam imaginado daquelas cenas todas, mais do que vistas, experimentadas.

Finda essas primeiras apresentações, antecedidas por explicações dialogadas e conversas em sala de aula, bem como uso do material didático até “esgotá-lo”, demos início a exploração das fontes iconográficas e trajetórias de onze mulheres. A escolha foi feita tendo por base o material disponibilizado no site intitulado “Biografias de mulheres africanas” organizado pelo professor Rivair Macedo e Thuila Farias Ferreira, em parceria e com a contribuição de outros professores e alunos. Na apresentação do site verificamos o seguinte:

Biografias de mulheres africanas é o resultado de um projeto de iniciação científica desenvolvido por estudantes de graduação e de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no período de 2018 – 2020. Seu objetivo, eminentemente pedagógico, é dar a conhecer informações sobre a vida do maior número possível de mulheres nascidas no continente africano, das origens aos dias atuais, de modo a oferecer subsídios de ensino e pesquisa sobre a história das mulheres africanas em todos os níveis de educação – em língua portuguesa. Inspirou-nos a constatação de que, ao procurar referenciais biográficos de mulheres africanas, quase nada se encontra neste idioma – em geral, as fontes neste sentido estão em língua inglesa, e, secundariamente, francesa. Esta dificuldade por nós sentida, que se estende a pesquisadores, estudantes e sociedade civil em geral, nos levou à organização do projeto, agora concretizado no presente sítio eletrônico (Macedo; Thuila, s/d).³⁹

Assim, por meio desse material foi possível selecionar onze biografias curtas, acompanhadas de imagens. O site possui uma diversidade e riqueza material, sendo possível navegar por sua base por meio de filtros de buscas, que podem ser definidos em termos de recorte temporal, espacial, profissional, aspectos religiosos, entre outros. Há ainda a possibilidade de se debruçar por toda as suas 561 biografias, organizadas em ordem alfabética. De acordo com o interesse específico nas trajetórias de mulheres afro-Atlânticas no que tange ao período do século XVI ao XIX, utilizamos como busca os filtros relacionados ao “*período de transição (Séculos XVI-XIX)*”, conforme consta no site, articulando com o recorte geográfico circunscrito à “*região Congo-Angola*”.

Por meio dessa busca simples, tivemos acesso a minibiografias de onze mulheres, entre elas: Temba Ndumba (século XVI), Aqualtune (Séculos XVI e XVII), Nzinga Mbandi (1583-1663), Beatriz Kimpa Vita (1684- 1706), Páscoa Vieira (Século XVII), Verônica I (+,

³⁹ Projeto Biografia de Mulheres africanas organizado por Rivair Macedo e Thuila Disponível em <https://www.ufrgs.br/africanas/>. Acesso em 05 de março de 2024.

1721), Tereza de Benguela (+, 1770), Ana Afonso de Leão (1625-1710), Luzia Pinta (Século XVIII), Apolônia Mafuta (Século XVIII), Ana Joaquina dos Santos e Silva (1789-1859).

Para cada mulher havia também no site uma imagem/ representação acompanhada de um texto escrito de forma suscita contemplando a trajetória da mesma. Em virtude de o público-alvo do projeto em análise tratar-se de crianças, a maioria em seus nove anos de idade e ainda no processo de consolidação da leitura, realizei a adaptação dos textos. As alterações foram realizadas no sentido de recortar alguns textos que, para crianças de cerca de nove anos, apresentavam-se como demasiadamente longos. Outro aspecto diz respeito à resistência das crianças em relação à nudez e por isso representações com exposição dos seios das mulheres e outras partes do corpo consideradas “mais íntimas” foram substituídas por outras, selecionadas por mim a partir de referenciais na historiografia. Este é o caso por exemplo de Páscoa Vieira. Outro exemplo, no qual apenas realizei um corte na imagem foi a relativa à Aqaltune. Essa ação foi necessária pois numa situação anterior, a partir da temática indígena e analisando fontes iconográficas, as crianças ficaram em polvorosa devido à representação da nudez, expressando descontentamento ao serem expostas às imagens de nudez indígena. Isso aos gritos e muita algazarra!

Feitas as seleções e preparação do material impresso – com modificações e adaptações – constando as imagens e as minibiografias, as mulheres adentraram a sala de aula e foram dispersas nas mesas e mesmo ao chão para que os alunos, em ordem alfabética fossem escolher as histórias que queria aprender, se apropriar e posteriormente compartilhar com toda a turma e a comunidade escolar. A partir dos interesses dos próprios alunos e encantamento com as trajetórias, bem como em decorrência de suas negociações internas, procurando se articular entre o interessante e o mais pragmático, verificamos a seguinte distribuição nas escolhas, por ordem de preferência; (6) Beatriz Kimpa Vita; (5) Apolonia Mafuta; (4) Nzinga Mbandi; (4) Páscoa Vieira; (3) Luzia Pinta; (3) Ana Joaquina dos Santos; (2) Ana Afonso de Leão; (2) Temba Ndumba; (2) Tereza de Benguela; (2) Verônica; (0) Aqaltune. (Ver gráfico 1, p. 120)

Acreditamos ser ainda interessantes nos debruçarmos sobre as aceitações e rejeições! Uma das mulheres mais disputadas tratava-se da então já devidamente apresentada, rainha Njinga (4). Por isso – por se tratar de uma figura familiar para eles – ou talvez pelo título de realeza e pelo fato de ser representada como guerreira, símbolo de resistência, ela foi uma das mulheres mais disputadas entre os alunos. Muitos e muitas queriam tratar da trajetória da rainha Jinga. Outra mulher que foi mais prestigiada em termos de escolhas foi Beatriz

Kimpa Vita (6). O fascínio que os alunos dedicaram a esta trajetória pode estar relacionado ao fato de que Beatriz Kimpa Vita, além de ser reformadora política e religiosa, teve um fim trágico em função das visões que relatava ter. A atmosfera de mistério, devido aos transe de Beatriz Kimpa Vita, fazia com que o interesse e curiosidade dos alunos os instigassem ainda mais na procura por maior entendimento sobre o significado da atuação e trajetória daquela mulher. Na mesma direção, apontamos que a segunda trajetória mais escolhida pelos alunos foi a de Apolônia Mafuta (5) que atuou, assim como Kimpa Vita no Reino do Congo a partir de sua inserção religiosa. Mas esses são apenas indícios que podem ser mais explorados em futuras ocasiões, a partir de um quantitativo maior de alunos. De qualquer forma, não podemos ignorar o fato incontornável de que, as escolhas realizadas por essas e outras crianças seguem, ao menos parcialmente, os seus próprios gostos, interesses e formas pelas quais se relacionam com o mundo. Algumas mulheres, o que ficou mais nítido por meio do trabalho desenvolvido a partir da trajetória da rainha Nzinga, eram redimensionadas na função de uma espécie de espelho, no qual, ao olhar para fora, os sujeitos de aprendizagem projetavam olhares para dentro de si mesmos.

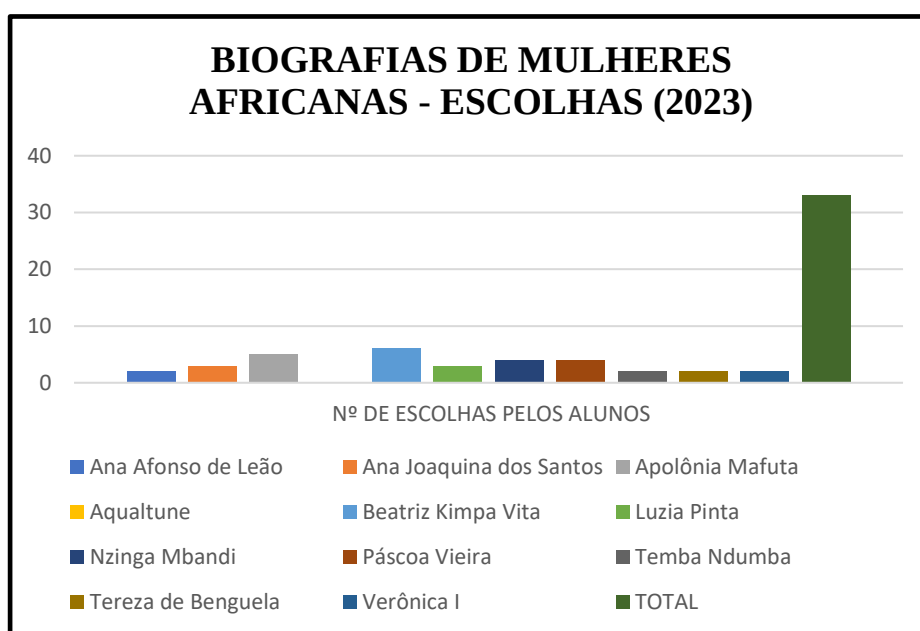


Gráfico 1: Identificação das biografias escolhidas pelos alunos do 4º ano dos turnos da manhã e tarde referente ao ano base de 2023. Dados coletados de uma escola privada de pequeno/médio porte localizada na Praça Seca, Jacarepaguá, Rio de Janeiro.⁴⁰

⁴⁰ Os nomes dos alunos não são identificados por princípios éticos. Por isso, utilizando a denominação “Aluno” ou “Aluna” com uma letra, acrescido de um número, caso essa se repita. O material de referência foi cedido pela própria instituição a mim na qualidade de professora de História das turmas do 4º ano do Ensino Fundamental.

Ainda no que diz respeito à forma de organização da atividade, acredito ser importante acrescentar que a mesma foi desenvolvida individualmente, duplas ou trios, de acordo com as preferências dos alunos e alunas. Mas ao mesmo tempo, as escolhas também foram realizadas em função de suas negociações. Por isso, grupos foram desfeitos e outros construídos, assim como solitários meninos ou meninas procuravam se rearticular para conseguir a mulher que ao longo do projeto se projetaria como seu espelho. Mas cabe ainda ressaltar que das onze trajetórias, dentre o(a)s 33 alunos e alunas, nenhum deles esboçou interesse por Aqualtune (Ver tabelas 2 e 3, páginas 124 e 125).

Podemos tentar esboçar algumas hipóteses para essa rejeição, como por exemplo atribuir ao fato da imagem que acompanhava o texto ser uma das poucas sem coloração. Mas essa justificativa não se mostra suficiente, porque outras imagens disponibilizadas também foram impressas em preto e branco. Podemos ainda atribuir os resultados da não escolha às características físicas da imagem utilizada para acompanhar a biografia de Aqualtune; por ela ter os cabelos raspados. (Ver imagem 7)

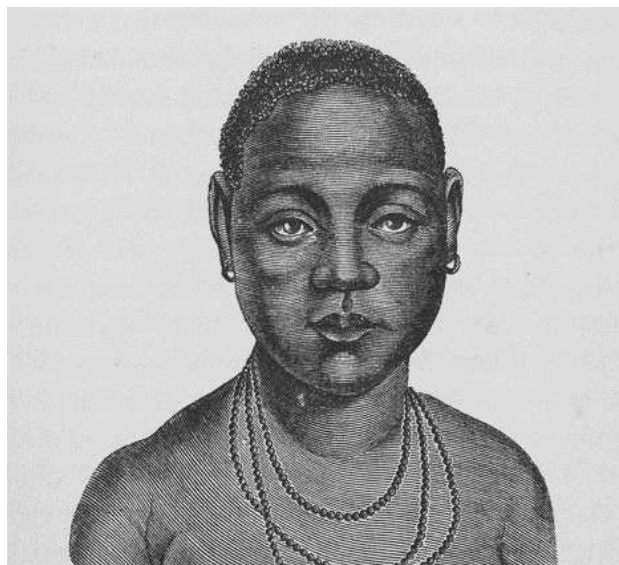


Imagem 7 – Mulher do Congo (1861). Fonte da imagem: The New York Public Library. Disponível em: <https://digitalcollections.nypl.org/items/510d47da-6eca-a3d9-e040-e00a18064a99>. Acesso em: 20 de jan. de 2021. Extraído do site Biografias de Mulheres africanas com modificações. Acesso em 05 de março de 2024.

Contudo, a hipótese que consideramos mais razoável consiste no fato de que para além dos textos distribuídos pela professora, os alunos mobilizaram diferentes recursos e estratégias para aprender mais sobre as mulheres que tinham escolhido. Diante disso, muitos tiveram acesso a narrativa de que Aqualtune era não tão somente uma mulher desprovida de

liberdade, mas sua condição era ainda mais vulnerável por tratar-se de uma “escrava de reprodução”.⁴¹ Esta marca, apresentava-se para as alunas como um motivo de rejeição. Diante disso, alunas que haviam escolhido previamente a biografia de Aqualtune, após pesquisas na internet, procuraram se desvincular desses “espelhos”. Esse foi o caso da aluna “C1”, que semanas depois solicitou a sua desvinculação de Aqualtune, aceitando de bom grado a sua nova imagem, representada por Verônica uma mulher oriunda da nobreza do Reino do Congo que faleceu em princípios do século XVIII.

Ainda no rol das contempladas destacamos (4) Páscoa Vieira; (3) Luzia Pinta e (3) Ana Joaquina dos Santos. Essa última foi escolhida por um trio de alunas que ficaram impressionadas com a imagem que representava uma mulher “euro-africana”. Foram então capturadas pela imagem. Além disso, convenceram-se de que manteriam essa “identidade”, pois tratava-se de uma próspera comerciante. Outra mulher contemplada a partir do significante da liberdade, mesmo que precária foi Luzia Pinta, que encantou e ao mesmo revoltou um trio de meninos. Estes não cansavam de contar de como Luzia era uma mulher destemida, mas que por causa de suas práticas religiosas na região de Minas Gerais, foi denunciada e presa. Pareciam contar a história advogando em seu favor!

Outra personagem histórica nascida na região Central Ocidental e contemplada pelas narrativas construídas pelos alunos foi Páscoa Vieira. A alteridade foi incorporada pelos alunos e alunas que a escolheram em virtude das injustiças. Descobriram que Vieira foi incriminada por ser “bígama”, isto é, ter dois maridos. Conforme iam pesquisando, lendo, se apropriando dos textos imagéticos e escritos, forjavam suas próprias identidades por meio da alteridade, advogando em favor de uma mulher que nas suas leituras já tinha se “separado” do marido e que por isso havia sido presa injustamente. Mas para além das injustiças, imprimiam ares de aventura, pois aquela mulher havia se deslocado por pelo menos três continentes em meio a sua ação de resistência.

Ainda, sobre as narrativas não tão frequentes entre os alunos, figuravam; (2) Ana Afonso de Leão; (2) Temba Ndumba; (2) Tereza de Benguela; (2) Verônica. Os motivos por serem preteridas são por nós desconhecidos. Talvez em função das simples contingências face a necessidade de se organizarem para a elaboração de um trabalho. Questões mais pragmáticas poderiam ser consideradas no caso da trajetória de Verônica, como por exemplo uma maior dificuldade em entender o texto disponibilizado. Isto porque verificamos o

⁴¹ Segundo o site do Wikipédia, principal fonte de busca pelos alunos, sobre Aqualtune consta o seguinte: Ela é enviada para o Recife, no Brasil e vendida como escrava reprodutora.

predomínio de informações muito detalhadas sobre facções, guerras e locais, evidenciado a sua face mais de figura pública política, numa performance social quase ascética. Em meio a qualificação como princesa e posteriormente rainha, dimensionada a partir de um protagonismo político, os alunos e alunas não ficaram por sua história. Não estavam apenas interessados por rainhas, queriam seres humanos com vontade, quereres, lutas e resistências mais concretas e compreensíveis a partir de seus próprios referenciais simbólicos. Do mesmo modo apresentaram pouco interesse pela lendária rainha dos “jagas” por não encontrarem no texto disponibilizado sua face mais humana, mas tão somente enquanto uma guerreira.

Por outro lado, uma dupla de meninas escolheu contar a história de Tereza de Benguela, uma importante líder de um quilombo formado na região do atual Mato Grosso, conhecido entre outros nomes como Quilombo do Piolho. E mesmo a trajetória desta mulher ensinar significados relativos à luta e resistência, ladeada por fatos interessantes, tal como seu posterior aprisionamento, isto não foi suficiente para despertar o interesse por parte dos alunos e alunas, inclusive daquelas que a escolheram!

Por fim, os encontros subsequentes às escolhas foram marcados pela exploração mais detida da geografia da região denominada de Central Ocidental por meio de um material elaborado por mim. Assim como, pela leitura e troca compartilhada do que cada um aprendeu sobre a biografia que estava explorando. É claro que muitos alunos lançaram mão de outros recursos, tal como livros, inclusive os disponibilizados pela professora, pesquisa a sites diversos e mesmo vídeos.

Além de explorar a dimensão geográfica e as formas de organização na porção Central Ocidental, os alunos foram posteriormente convidados a elaborar suas próprias representações e biografias das mulheres que haviam tão detidamente se debruçado. Eles foram orientados a realizar um desenho – respeitando as organizações individuais, dupla ou trio e suas próprias vontades e habilidades – e explicar a partir de seu repertório o que consideravam mais interessante em relação a trajetória das mulheres escolhidas por ele(a)s. A proposta é que eles realizassem um desenho representando como eles imaginavam essas mulheres e ainda construíssem um texto em formato de história em quadrinhos ou texto narrativo sobre a trajetória das mulheres pesquisadas. É sobre esse material que gostaríamos de nos debruçar no próximo tópico, para então elaborarmos em sequência algumas considerações finais.

TABELA DE ESCOLHAS – 4º ANO MANHÃ (ANO DE 2023)		
Nº.	NOME DO ALUNO	MULHER AFRICANA ESCOLHIDA
1.	ALUNA A1	Beatriz Kimpa Vita
2.	ALUNO D1	Temba Ndumba
3.	ALUNA D2	Rainha Jinga
4.	ALUNA E1	Rainha Jinha
5.	ALUNO G1	Apolônia Mafuta
6.	ALUNO J1	Temba Ndumba
7.	ALUNA L1	Ana Joaquina dos Santos
8.	ALUNO L2	Beatriz Kimpa Vita
9.	ALUNA M1	Ana Joaquina dos Santos
10.	ALUNA M2	Beatriz Kimpa Vita
11.	ALUNA M3	Rainha Jinga
12.	ALUNA M4	Tereza de Benguela
13.	ALUNA M5	Ana Joaquina dos Santos
14.	ALUNO M6	Apolônia Mafuta
15.	ALUNO M7	Páscoa Vieira
16.	ALUNO N1	Páscoa Vieira
17.	ALUNO N2	Beatriz Kimpa Vita
18.	ALUNA R1	Tereza de Benguela

Tabela 2: Identificação biografias escolhidas pelos alunos do 4º ano do turno da manhã referente ao ano base de 2023. Dados coletados de uma escola privada de pequeno/médio porte localizada na Praça Seca, Jacarepaguá.

TABELA DE ESCOLHAS – 4º ANO TARDE (ANO DE 2023)		
Nº.	NOME DO ALUNO	MULHER AFRICANA ESCOLHIDA
1.	ALUNA A2	Beatriz Kimpa Vita
2.	ALUNA A3	Verônica
3.	ALUNA A4	Páscoa Vieira
4.	ALUNO A5	Luzia Pinta
5.	ALUNA C1	Verônica
6.	ALUNO C2	Luzia Pinta
7.	ALUNO D3	Apolônia Mafuta
8.	ALUNO E2	Apolônia Mafuta
9.	ALUNA G2	Beatriz Kimpa Vita
10.	ALUNO J2	Ana Afonso de Leão
11.	ALUNO L3	Ana Afonso de Leão
12.	ALUNO M8	Apolônia Mafuta
13.	ALUNO P1	Rainha Jinga
14.	ALUNA V1	Páscoa Vieira
15.	ALUNO V2	Luzia Pinta

Tabela 3: Identificação das biografias escolhidas pelos alunos do 4º ano do turno da tarde referente ao ano base de 2023. Dados coletados de uma escola privada de pequeno/médio porte localizada na Praça Seca, Jacarepaguá, Rio de Janeiro.

3.3. Análise das narrativas produzidas pelos alunos

O presente tópico pretende mergulhar nas criações realizadas por alunos e alunas de duas turmas do 4º ano do ensino fundamental sobre as trajetórias de mulheres nascidas no continente africano em sua porção Central Ocidental. O enfoque diz respeito às identidades gestadas pelos próprios alunos na dinâmica de refletir sobre trajetórias outras. Isso ficou evidente – pelo menos é o que tentamos argumentar – no processo de escolha das trajetórias, isto envolvendo aspectos contingenciais e de difícil mensuração.

Mas no que diz respeito às representações elaboradas por eles, inicialmente verificamos uma dificuldade no processo de aprendizagem – perfeitamente compreensível – por associar a protagonista de suas pesquisas com as imagens que estavam sendo veiculadas

juntamente com os textos. O que tornava o trabalho ainda mais complexo, no sentido de desnaturalizar aquelas representações enquanto dimensões estritamente veiculadas a uma realidade que está dada em sua concretude. Consideramos relevante o alerta já enunciado por Eduardo França Paiva sobre imagens que *“quanto mais colorida, mais bem traçada, mas pretensamente próxima da realidade, no passado e no presente, mais perigosa ela se torna”* (Paiva, 2015, p. 18). Reconhecemos, portanto, as dificuldades que são inerentes ao desafio de investigação e tratamento de documentos, ainda mais desenvolvidas no cerne de um imaginário infantil.

Por outro lado, não deixemos de reconhecer a potencialidade desses caminhos e mesmo das questões teóricas que ela enseja. Isso porque, as próprias crianças consolidavam os seus questionamentos em relação às representações quando entravam em contato com imagens distintas atribuídas a uma mesma mulher, por meio de suas próprias pesquisas e de materiais outros disponibilizados pela professora. Encontravam outras narrativas que por vezes eram coincidentes e muito mais frequentemente se desencontravam. Ao nível das representações iconográficas ficavam confusas, e ao invés de serem inquiridas por perguntas diretivas, eles e elas é que articulavam seus questionamentos, testando hipóteses entre si e recorrendo à professora. Pareciam estar de antenas ligadas sobre como as imagens expressam semânticas que ultrapassam a dimensão do olhar. Mas não esqueçamos a questão própria do experienciar o mundo por parte das crianças, que articulam de maneira dialógica o imaginado ao experimentado em caminhos de retroalimentação. Podemos sustentar essa hipótese quando por exemplo perguntavam no âmbito do projeto: “Tia, como eles sabem que a Nzinga era assim e não do jeito que está naquele livro? Quem desenhou? Por que não tem fotografia? Posso desenhar do jeito que eu imagino?”

As perguntas elaboradas pelos alunos eram muito melhores do que qualquer prova ou exercício de revisão poderia fazer, ou mesmo qualquer explicação que eu pudesse articular. Para além das imagens disponibilizadas em sala de aula, os alunos gestavam seus próprios “arquivos” e seleções. Por isso, alguns desenhos foram construídos a partir das escolhas dos alunos e do que entendiam ser mais relevante demonstrar. Isto ficou evidente na elaboração da representação da rainha Nzinga, no qual ao compreender que uma imagem havia sido construída por um homem europeu e outra por uma artista e ilustradora, as alunas deram preferência à segunda opção (ver imagens 8, 9 e 10, pp. 127-128). Justificaram que naquela outra imagem a rainha Nzinga parecia muito mais forte. Resposta que à primeira aproximação pode parecer que a criança ainda não desenvolveu sua parte cognitiva

suficientemente, tomando como verdadeira o que não é real. Mas é importante lembrar que a articulação das representações não se limitava à tentativa de conspurcação da realidade, tampouco de sua mera reprodução enquanto cópia do real⁴², mas sim, enquanto mecanismos nas quais os sujeitos aprendentes costuravam suas próprias identidades num jogo que conjugava o “Eu” e o “Outro” (Fortuna, 2018, p. 64). Nessa trama complicada e complexa, os recursos eram mobilizados no sentido de valorizar, enaltecer e identificar sujeitos que no passado e no presente muito frequentemente são invisibilizadas e mais do que isso, despidas de sua própria humanidade.



Imagem 8: Representação da rainha Nzinga partir das biografias escolhidas pelos alunos do 4º ano referente ao ano base de 2023.



Imagem 9: Um Capuchinho na África Negra no Século XVII: Desenhos do Manuscrito Araldi do Padre Giovanni Antonio Cavazzi da Montecuccolo, (Milão: Quaderni Poro, no. 4, 1987).

⁴² Sobre isso Tânia Fortuna, dialogando com Morin argumenta que: “(...) o conceito de atividade ludiforme ganha especial expressividade, não como uma solução dialética para o conflito dos opostos, que anula a especificidade de cada um dos termos, mas como consequência do exercício do pensamento complexo, tal como preconizado por Morin (1996), que é capaz de integrar, simultaneamente, as múltiplas dimensões de uma mesma situação. Em lugar de tentar dissolver o paradoxo e a tentar superar a contradição, a complementaridade entre os termos é enalticida.” FORTUNA, Tânia. Brincar é aprender. In. GIACOMONI, Marcelo; PEREIRA, Nilton Mullet. Jogos e ensino de História. coordenado pelo SEAD/UFRGS. – dados eletrônicos. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 64..



Imagem 10: Njinga. CINTRA, Amanda In. FONSECA. Mariana Bracks da. Poderosas rainhas africanas. 1º ed. – Belo Horizonte, MG: Ancestre, 2021. p. 58.



Imagem 11. Retrato Rainha Nzinga - O retrato ilustra a pseudo-imagem da soberana, reconstruída no século XIX pelo pintor francês Achille Devéria (1800-1857). Disponível em <https://www.artecapital.net/opiniao-184-helena-osorio-parte-ii-a-famosa-rainha-nzinga-ou-njinga-tao-amada-quanto-temida-e-odiada-em-africa-e-no-mundo>. Acesso em 06 de março de 2024.

Cumpra afirmar que o trabalho com fontes iconográficas se torna ainda mais difícil em virtude das poucas referências em relação às suas condições de produção e mesmo a disponibilidade de dados dos autores. Questão da qual podemos nos aproximar por meio das contribuições de Barriandos no que diz respeito ao duplo “desaparecimento”, tanto do “objeto” da representação, a partir de uma perspectiva do “outro”, que está fora do padrão estabelecido, bem como desse autor invisível que demanda ares de universalidade e transparência (Barriandos, 2019). A escolha da aluna parece convergir no sentido de não se centrar nas reproduções feitas por homens, brancos, europeus. Assim, como não foram capturadas pelas imagens racializantes que projetam nos outros características que os homogeneizam, deturpando ou mesmo esvanecem suas individualidades e idiossincrasias.

Nosso argumento sobre as identidades reelaboradas por parte dos alunos em torno de trajetória de mulheres negras de origem africana, empregando como suporte as representações imagéticas selecionadas a partir de um acervo referencial construídos pelos próprios alunos, mas mediado pela professora, se sustenta se analisarmos outras representações veiculadas sobre a rainha Nzinga. Por exemplo, os alunos tiveram acesso a representação da rainha Nzinga na qual a mesma é cativada pelo olhar europeu, que procura domesticar seu corpo, suas feições e mesmo sua indumentária (Ver imagem 11, p. 128). Ali vemos uma outra mulher, que não foi selecionada pelas alunas, justamente por elas não terem interesse “nessa experiência” de Nzinga. Suas identidades são construídas e mediadas a partir do contato com o outro dotado de historicidade, mas também em sua dimensão de representação, reconhecendo as múltiplas possibilidades. Para quem verifica em crianças apenas a falta, se surpreenderia em constatar que suas sensibilidade e operações no campo do imaginário são tão fecundas que não temo em afirmar que com elas podemos aprender tanto ou mais quanto a elas ensinar.

Nessa mesma tônica, destaquemos uma outra representação (Imagem 12), elaborada por uma das alunas a partir e por meio da trajetória de Páscoa Vieira. Podemos verificar, diferentemente da imagem de autoria de alunas que representa a rainha Nzinga (imagem 8, p. 127), a Páscoa Vieira representada pela Aluna A4 apresenta traços mais infantis e uma menor preocupação em tentar reproduzir o arquivo de referência (Ver imagem 12, p. 130). Verificamos, então, múltiplas estratégias por parte dos alunos, de acordo com os seus

próprios instrumentais, entre as quais, a escolha e seleção de “imagem-arquivo” ⁴³de referência a partir de seus próprios gostos, vontades e individualidades. Em outras crianças, há um compromisso menor em estabelecer referências externas marcadas por “imagem-arquivo (Barriendos, 2019, p. 42), preenchendo e construindo suas representações a partir de aspectos próprios da imaginação. Deste modo, verificamos a representação de uma mulher que não segue as características presentes na referência A, nem B, mas sim, em sua própria imaginação, ou concepções forjadas a partir de outras experiências não tão somente circunscritas ao campo visual.



Imagem 12: Representação de Páscoa Vieira a partir das biografias escolhidas pelos alunos do 4º ano referente ao ano base de 2023. Autoria: ALUNA A4

Entretando, não podemos ignorar as representações elaboradas tendo como referência o próprio material disponibilizado pela professora em sala de aula. Assim, observamos alguns desenhos com características convergentes, como no caso da representação de Páscoa Vieira, o mesmo laço de fita vermelho ao cabelo. Por outro lado, são todas faces distintas de uma mesma Páscoa que ganha corpo de muitas, pois foram

⁴³ A partir da definição de Barriendos, entende-se por “imagem-arquivo”: “Utilizamos o conceito de imagem-arquivo para acentuar a capacidade condensadora e catalisadora de certas imagens, ou seja, para ressaltar sua função semiótica e sua porosidade como depositárias de outras imagens e re-presentações.” (Barriendos, 2019)

forjadas por intermédio de outras experiências, vontades, interesses e ainda mesmo no que diz respeito às habilidades dos alunos em desenhar (Imagens 13, 14 e 15, pp. 131-132).



Imagem 13: Representação de Páscoa Vieira a partir das biografias escolhidas pelos alunos do 4º ano referente ao ano base de 2023. Autoria: ALUNA V1



Imagem 14: Representação de Páscoa Vieira a partir das biografias escolhidas pelos alunos do 4º ano referente ao ano base de 2023. Autoria: ALUNO M7



Imagem 15: Representação de Páscoa Vieira a partir das biografias escolhidas pelos alunos do 4º ano referente ao ano base de 2023. Autoria: ALUNO N1

Para além da representação iconográfica, aproveitamos as produções de autoria dos alunos para investigar um pouco mais sobre as histórias em quadrinhos também elaboradas pelos mesmos. Numa das tramas forjadas por um aluno, verificamos um esboço muito simples construídos por um diálogo entre pai e filha. Supostamente relacionada a trajetória de Páscoa Vieira. Sendo informados sobre as desventuras da dita mulher, que nasceu no continente africano, tendo experiência na escravidão, sendo posteriormente presa em virtude de ter se casado duas vezes, a trama é reapropriada e ressignificada. E mais uma vez temos indícios das recomposições do “eu” e do “Outro”, mediado não apenas pelas referências históricas, mas também e principalmente pelas próprias experiências, expectativas e subjetividades de quem desenhou.

Analisando a história em quadrinhos (Imagem 16, p. 133), observamos um centramento no local do nascimento, identificado como Angola e na frase “eu te amo”, expresso no diálogo entre pai e filha. Nessa trama não foi contemplada a dimensão da escravidão e não podemos considerar que o aluno está errado, por não trazer uma informação considerada por muitos como central. Ao invés disso, verificamos a representação de Páscoa Vieira principalmente a partir de uma identidade de pertencimento relacionada a um lugar de nascimento (Angola), bem como a dimensão de sua humanidade mediante o vínculo que estabelece com seu pai. Esse último, certamente projetando a identidade do próprio aluno, forjando uma narrativa em que as identidades se misturam a ponto da amálgama.



Imagem 16: História em Quadrinhos. Representação de Páscoa Vieira a partir das biografias escolhidas pelos alunos do 4º ano referente ao ano base de 2023. Autoria: ALUNO M7.

Outra história em quadrinhos que consideramos relevante analisar diz respeito a trajetória da mesma Páscoa Vieira, mas que por ser representada por outro aluno, torna-se uma das faces do mesmo (Imagem 17, p.134). O enredo é construído de maneira mais aproximada do texto utilizado como base de referência, extraído do site “Biografias de Mulheres africanas”. Aparentemente há menos elementos autobiográficos de quem o elaborou. Por outro lado, suas marcas são indeléveis, trazendo à tona a complexidade dessa operação que conjuga elementos semânticos da contradição e da convergência. O “eu” torna-se ou “outro” que está sendo representado e humanizado. Dizemos isso, em virtude dos elementos próprios da experiência semântica desse aluno no que diz respeito aos seus entendimentos e representações do que seria uma “prisão”, bem como “casamento”. Ainda é importante destacar como ele articular seus conhecimentos, entrelaçados à subjetividade para dar o tom do significado da “escravidão”. Não tão somente atida à lógica da sevícia, da objetificação e dos maus-tratos, mas em sua dimensão do trabalho, que ainda é diferenciado em termos de cenário, se em Angola ou no Brasil. Por outro lado, não caracteriza essa escravidão de maneira ingênua num tom idílico, por estar atento aos infortúnios que a mesma causou à trajetória de vida de Páscoa Vieira.



Imagem 17: História em quadrinhos. Representação de Páscoa Vieira a partir das biografias escolhidas pelos alunos do 4º ano referente ao ano base de 2023, autoria: ALUNO N1.

Do universo caleidoscópico das trajetórias das mulheres africanas na porção Central Ocidental, bem como na dimensão da diáspora, podemos observar que a operação predominante do aprender/ensinar a História nos anos iniciais desenrola-se muito mais no campo da imaginação; e no caso aqui explorado por meio da ludicidade. Não observamos e nem pretendemos uma escrita mecânica de respostas sobre o local de nascimento, morte e os supostos “grandes feitos”. Isto porque, consideramos ainda que muitas dessas mulheres eram de uma notória simplicidade. Por isso, a presente investigação atenta-se muito mais a questão das sensibilidades próprias dos alunos, a que Freire já apontava sua importância.

Consideramos salutar nesse sentido reforçar o que parece óbvio, mas que nas frestas do cotidiano acaba por ocultar-se; falamos do ensino não como uma ação de transferência, mas como do desenvolvimento de atividades, situações e principalmente experiências que mobilizem a autonomia, sensibilidades, subjetividades e por fim e principalmente a dimensão da humanidade.

Assim, o Ensino de História que pretendemos articular aqui por meio desse projeto e análises se mostra envolvido e alimentado pela fome das utopias, ou segundo o vocabulário utilizados pelos estudiosos da modernidade/colonialidade, em favor do movimento decolonial. Esse último que não se limita às práticas do discurso, mas busca mudanças efetivas de forma articulada à crítica e à formulação teórica. Sobre isso, vale a pena manter o diálogo com o que escreveu Freire, argumentando que:

“A proclamada morte da história que significa, em última análise, a morte da utopia e do sonho, reforça, indiscutivelmente, os mecanismos de asfixia da liberdade. Daí que briga pelo resgate do sentido da utopia, de que a prática educativa humanizante não pode deixar de estar impregnada, tenha de ser uma constante sua.

Quanto mais me deixe seduzir pela aceitação da morte da história, tanto mais admito que a impossibilidade do amanhã diferente implica a eternidade do hoje neoliberal que aí está, e a permanência do hoje mata em mim a possibilidade de sonhar. Desproblematizando o tempo, a chamada morte da história decreta o imobilismo que nega o ser humano” (Freire, [1996] 2022, p. 113).

Recuperamos do trecho acima, de autoria de Freire a sua perspectiva em torno de uma “*prática educativa humanizante*”. Esta última como uma força potencial geradora no sentido de abrir diálogo entre os diferentes, que se expressam não apenas em termos culturais, mas também e principalmente a partir das múltiplas experiências do estar no mundo, considerando-se as questões relacionadas à dinâmica social e histórica. O Ensino de História permite o desenvolvimento de uma operação muito complexa que articula os sujeitos e suas trajetórias individuais a outras que estão no mundo, no passado e no presente. E não falamos de uma simples operação no sentido de “empatia”, no qual pretende-se “fingir” que é o outro (Fortuna, 2011; Sarmiento, 2003). Nessa experiência aqui contemplada vemos uma verdadeira alquimia, na qual as crianças convertem-se nas trajetórias escolhidas e exploradas por elas mesmas. Nesse movimento de “sair de si mesmo” voltando-se para o “outro” e retornando com novos fios puxados de um complexo novelo é que tecem novas e dinâmicas identidades (López, 2001).

Por conseguinte, procuramos desenvolver um Ensino de História que se afasta dos pretensos universalismos e trajetórias transparentes. Isto porque, essas mulheres aqui representadas, parafraseando Henriques (2004), as “reais e as inventadas”, são revividas por meio de uma complexa operação simbólica, na qual tornam-se espelhos de quem com elas esbarra. Procuramos assim, criar condições para que as crianças mobilizem seus próprios recursos internos no sentido da humanização, tanto dos outros, como de si mesmas. Isso considerando-se o cenário em que estamos inscritos, marcado por profundas desigualdades de raça, gênero e classe, reforçadas por longos e complexos processos históricos.

Outro aspecto relevante e que se afina a essa pragmática, diz respeito à própria escolha de um universo plural de experiências por parte das mulheres no sentido de afastar os alunos e alunas de uma imagem idílica em que supostamente todas as africanas são representadas como rainhas. Por outro lado, também procuramos nos afastar da perspectiva que tece narrativas em torno das escravizadas que apenas sofre e lamenta. Frente a isso, proporcionamos aos alunos uma pluralidade de possibilidades, que dizem respeito às experiências de mulheres enquanto comerciantes, libertas, livres e mesmo escravizadas. Os corpos e tons de pele também se mostram diversos. Mas no fim e a cabo, o elemento preponderante nessas releituras são os penduricalhos que as crianças colocam nas suas representações de mulheres, mas que dizem respeito menos ao que é externo e mais a que é próprio delas mesmas em sua dimensão interna.

Para sustentar esse nosso argumento lançamos mão da trajetória da comerciante Ana Joaquina dos Santos Silva. Entre os três trabalhos desenvolvidos pelos alunos do 4º ano sobre essa trajetória destacamos não só o desenho, mas também a forma como uma aluna descreveu a personagem histórica. Após a pesquisa e leitura do material de referência distribuído pela professora e escolhido por eles, uma aluna explicou que Ana Joaquina nasceu em Luanda e atuou predominantemente no século XIX. Diferentemente da maioria das mulheres que residiam naquela localidade, a vulnerabilidade a que Ana Joaquina estava exposta era menor. Isto porque, possuía uma excelente inserção nos quadros sociais e mercantis da época. Seus casamentos também foram bem costurados no sentido de trazer prestígio e proteção social. A Aluna então usa os termos que pescou no texto de referência, articulado às suas pesquisas complementares para descrever aquela mulher de nome comprido como “*investidora e empreendedora*”, acrescido com os adjetivos de “*rica e influente*”. O que complica esta imagem é o tempero próprio do mundo em sua complexidade

em sua dimensão histórica. Isto pois, nas mesmas descrições, acrescenta ainda que boa parte da riqueza daquela mulher era proveniente dos negócios com o tráfico de escravos.

Portanto, a aluna via-se confrontada com essa sua identidade. Investigar a trajetória de Ana Joaquina dos Santos Silva travestiu-se numa situação de valorização daquela identidade outra, transformada agora na sua própria. E por isso, descreveu com sua letra trêmula o que para ela era mais ou tão importante quanto os demais termos acessórios. Escreveu a aluna L1: *“Ela é negra, com vestido lindo, com faixa na cabeça e um chapéu rosa elegante, é uma mulher de classe e educada. A florzinha dela é fofa.”*.

Juntamente com essa primeira aproximação da aluna L1 com Ana Joaquina, vemos alguns elementos importantes sobre a interpretação/ reapropriação dessa trajetória por meio das imagens elaboradas no formato desenho e história em quadrinhos. Isto fica mais evidente, quando ao contemplar os elementos relacionados à vida da mulher em questão, mobiliza a ideia de “navio” omitindo, mas ao mesmo tempo justificando sua riqueza e prestígio por ter atuado no “*tráfico atlântico de escravos*” conforme denúncia por meio de sua própria letra. Essa representação elaborada pela própria aluna apresenta-se como um contraponto às imagens veiculadas no material didático e tantas outras mídias que escancaram a dor e o sofrimento dos escravizados.

Ao invés disso, a aluna prefere usar o recurso metonímico da parte pelo todo, indicando por meio do transporte marítimo os negócios escusos ao qual o nome de Ana Joaquina estava vinculado. Esse pode ter sido um recurso para não trazer elementos negativos à história de Ana Joaquina, uma vez que pela operação simbólica a representada tornava-se ao mesmo tempo o representante (Ver Imagens 18 e 19, pp. 138-139).



Imagem 18: Representação de Ana Joaquina dos Santos Silva a partir das biografias escolhidas pelos alunos do 4º ano referente ao ano base de 2023. Autoria: ALUNA L1

- ESCREVA UMA PEQUENA HISTÓRIA EM FORMATO QUADRINHOS (HQ) OU TEXTO NARRATIVO, CONTANDO A HISTÓRIA DA MULHER AFRICANA PESQUISADA POR VOCÊ.



Imagem 19: História em Quadrinhos. Representação de Ana Joaquina dos Santos Silva a partir das biografias escolhidas pelos alunos do 4º ano referente ao ano base de 2023. Autoria: ALUNA L1.

Ainda no que diz respeito aos desenhos elaborados pela aluna do 4º ano, nos chama a atenção a representação da morte do marido, e logo em seguida recupera a imagem da mulher autônoma. Isso porque, indica que seus negócios eram levados a cabo por suas próprias mãos, não sendo uma mera coadjuvante de seu marido. Também traz indícios muito importantes explorados por uma historiografia mais recente encabeçados por autores como Selma Pantoja (2001), Vanessa de Oliveira (2019), Steban Salas (2019) e Mariana Candido (2019; 2021) que trazem evidências sobre a importância das mulheres no desenvolvimento das atividades agrícolas e produção de alimentos em geral no contexto de Angola no período dos oitocentos. Nas palavras de Mariana Candido;

Em Angola, como em outros lugares ao longo da costa atlântica, as mulheres atuavam como intermediárias e comerciantes e tinham um papel de destaque no funcionamento do comércio urbano. No entanto, o risco é enfatizar a participação das mercadoras e negligenciar a presença de outras agentes, silenciadas na maioria das fontes coloniais (Idem, p. 413).

Do trecho acima, destacamos o alerta que a autora faz sobre as imagens que podem ser cristalizadas em virtude de certa prevalência de grupos sociais privilegiados nas fontes em prejuízo de outros. Isto porque, as mercadoras, mesmo representando um quantitativo menor em termos percentuais frente a população local de Angola ou da África Central Ocidental, são mais frequentemente mencionadas na documentação em virtude dos vários processos que estavam envolvidas ou aos bens que lhes eram legados. Outras mulheres, representando um maior quantitativo populacional, sendo muitas delas escravizadas ou livres e libertas, são mais invisibilizadas pelas fontes coloniais. Algumas aparecem por meio de registros indicando que suas então, na época, recente liberdade estavam em perigo, evidenciado a maior vulnerabilidade experimentada pelas mulheres no século XIX em Angola, mas não somente nesse contexto.

Como contraponto às comerciantes, e mais especificamente à trajetória da rica comerciante Ana Joaquina, vislumbramos a identidade escorregadia dos alunos expressa por meio da trajetória de Luzia Pinta. A mulher em questão, nascida em Luanda foi identificada por um grupo de alunos como uma “injustiçada”, pois, após conseguir sua liberdade foi presa por questões religiosas. O que nos chama atenção é o tom enfático que os alunos concedem ao fato de não terem informações posteriores sobre a trajetória de Luzia Pinta, como se ressentissem por essas ausências. Isso ficou mais evidente nas suas expressões, procurando elaborar hipóteses sobre o fim da mulher que na percepção deles havia sido injustiçada, por

sua prisão ser em decorrência de crenças religiosas. Isso pode ser capturado por meio da representação no formato de História em quadrinhos, no qual os alunos repetem a mesma informação explicando que; “*e depois não sabemos o que aconteceu só sabemos que ela foi presa pela sua religião*”. Outro elemento interessante é que talvez essa indeterminação histórica sobre o fim da mesma tenha contribuído para a elaboração por um dos alunos de uma imagem sem rosto, sem caracteres bem definidos (Ver imagens 20 e 21, pp. 141-142).



Imagem 20: Representação de Luzia Pinta a partir das biografias escolhidas pelos alunos do 4º ano referente ao ano base de 2023, autoria: ALUNO C2.



Imagem 21: História em Quadrinhos. Representação de Luzia Pinta a partir das biografias escolhidas pelos alunos do 4º ano referente ao ano base de 2023, autoria: ALUNO A5.

Várias outras representações elaboradas pelos alunos trazem indícios muito interessantes sobre a complexidade e ao mesmo tempo fecundidade do Ensino de História da África Central Ocidental por meio da trajetória de mulheres para crianças dos anos iniciais. Porém não vamos explorar nesse trabalho todas as representações, pois a nosso ver elas trazem mais indícios do que aqui procuramos argumentar; sobre a importância do ensino de História da África nos anos iniciais, contemplando as agências femininas em sua dimensão múltipla de modo a contribuir para a construção das subjetividades dos discentes no âmbito de um projeto vinculado à perspectiva decolonial. Ao invés de fazer as crianças gravarem nomes e datas, acreditamos ser muito mais salutar um trabalho que envolva suas sensibilidades, estando atentos às suas operações internas de criação de sentido para o mundo externo e ao mesmo tempo interno.

Nesse jogo, consideramos importante o diálogo com as contribuições teóricas sobre a complexidade dos processos relativos às identidades, bem como as questões em torno de gênero. Joan Scott traz importante subsídios, argumentando que o conceito de gênero se estrutura enquanto um “*sistema de relações*”, e por este mesmo motivo não está subordinado inexoravelmente às dimensões puramente biológicas. Consideramos ainda importante acrescentar, sobre a análise que a autora acima mencionada destaca, a contribuição da psicanálise em termos de evidenciar a dimensão das subjetividades, tornando possível o avanço em termos de discussões sobre identidade de gênero. Dialogando ainda com as contribuições da psicanálise, destaca o refinamento teórico por aprofundarem a questão levando até a dimensão da linguística e de seu caráter fantasmático. Isto é, enquanto fundada no campo das representações e não tanto das realidades imóveis e permanentes por forças da ordem da biologia. Segundo a autora, realizando esse mapeamento geral, sintetiza que no cenário do século XX observou-se o desenvolvimento do estudo de gênero enquanto “*uma forma de falar sobre sistemas de relações sociais ou sexuais*” (Scott, 1995, p. 85).

É importante então reforçar o que desse diálogo nos interessa em termos de formulação da presente hipótese sobre a construção das subjetividades de crianças em seus nove anos, inscritos em um ambiente situado historicamente, bem como culturalmente e socialmente. A esses termos, consideramos relevante conjugar também a dimensão das representações sobre as experiências de mulheres centro-africanas entre os séculos XVI e XIX e de que forma elas são reelaboradas e redimensionadas pela operação do “eu” por parte dos alunos e alunas. Sobre as contribuições de Scott é importante salientar mais uma vez a questão de que não tratamos aqui de dados concretos e fixos. Mas antes de realidades que

são permanentemente interpretadas e construídas. Aí está a possibilidade de se analisar os processos históricos a partir do conceito de gênero, pois não contempla a dimensão puramente biológica, mas pelo contrário está muito mais interessada pela historicidade da dinâmica social. A história considera a ação humana como dotada de agência que dialoga, mas não é limitada de forma inexorável pelas estruturas. Ela é dinâmica e funda-se enquanto um movimento dialético entre as entidades subjetivas que lidam moldando e ao mesmo tempo sendo moldadas pelas instituições e estruturas sociais. E por isso mesmo, está atento não tanto às causas, mas sim aos seus significados e formas de representação.

Nossa análise aqui funda-se numa perspectiva da história das mulheres, sendo irrigada pelas contribuições teóricas em torno da decolonialidade, enfatizando a ação em direção às mudanças e transformações. Ainda recorrendo à Scott, sobretudo quando trata especificamente da “História das mulheres”, enfatizamos o conceito da “experiência” que para nós parece ser interessante no sentido de compartilhar a multiplicidade de trajetórias levando em consideração não somente a dimensão social, mas também e fundamentalmente questões relativas à Cultura e à História. Posto desta forma, estejamos atentos aos alertas de Scott questionando:

(...) como invocar a “experiência” sem implicitamente sancionar conceitos essencializados, identidades a-históricas: como descrever a atuação humana enquanto reconhece suas determinações linguísticas e culturais; como incorporar a fantasia e o inconsciente em estudos de comportamento social; como reconhecer diferenças e elaborar processos de diferenciação do foco da análise política sem terminar com relatos múltiplos e desconectados ou com categorias protegidas como classe ou “o oprimido”; como reconhecer a parcialidade da história de vida de alguém (na verdade de todas as histórias de vida) e ainda contá-las com autoridade e convicção? Este são problemas não resolvidos, pondo-se de lado a “teoria” ou declarando-a uma antítese à “política”; antes de tudo, requerem uma discussão continuada e simultânea (discussão que é ao mesmo tempo teórica e política), pois no fim eles são os problemas de todos aqueles que escrevem a história das mulheres, seja qual for a sua abordagem (Scott, 2011, p. 97).

O trecho acima tem várias camadas, sobretudo por ser enunciado muito mais como pergunta do que necessariamente como premissas fundadas nas certezas. Conjugamos esses questionamentos concedendo especial atenção à “experiência” e aos perigos em elaborar identidades a-históricas e pretensamente universais. O trabalho no campo do ensino por meio da trajetória de mulheres em termos de tecitura de identidades e representações humanizadas do “eu” e do “outro” se tornam indiscutivelmente complexas quando consideramos a fantasia, ou nos termos de nossa investigação da “imaginação”. E mais ainda, entram nesse

jogo o caráter parcial dessas trajetórias de vida, marcadas pelo silêncio das fontes e mesmo por parte daqueles que escolheram representá-las, concedendo-lhes tons, cores, mas também sombras e ocultamentos. Por isso, mesmo reconhecendo que o trecho acima elaborado por Scott volta-se para a ofício do historiador, consideramo-lo de grande utilidade em nossas reflexões sobre o Ensino de História por meio da trajetória de mulheres para crianças do 4º ano do Ensino Fundamental. E aqui não falamos de qualquer mulher em tom genérico. São expostas as questões históricas, a dimensão social, os localismos, entrelaçados com a dimensão da cultura. E mesmo as parcialidades são vistas como profícuas no sentido de tornar possível que os alunos ocupem as frestas, articulando numa verdadeira amálgama as suas múltiplas representações no bojo de um movimento em direção à gestação de sentidos para o mundo, não tão somente externos, mas também dos seus mundos internos, relativos às subjetividades. E creio, que é notório, como procuramos argumentar, a questão da articulação da imaginação e fantasia que muito frequentemente suspendem o real, trazendo elementos ambíguos ao movimento protagonizado pelas crianças na sua atividade de tecer representações sobre as mulheres por eles escolhidas.

Nesse ínterim, consideramos importante uma aproximação com as contribuições de Oyèrónké Oyěwùmí (2021) no que diz respeito a importância em estabelecer uma visão a partir das especificidades culturais e das formas organizacionais das sociedades africanas. Isso sobretudo em diálogo com outros teóricos no sentido de denunciar o predomínio de conceitos e mesmo de expressões linguísticas gestadas pelo Ocidente. Colhendo os frutos decorrentes das sementes lançadas pela autora nigeriana, Andréa Lobo e Patrícia Godinho Gomes, ao elaborar a apresentação de um dossiê argumentam que um ponto convergente dos trabalhos se situa: *“(na) necessidade peremptória de incluir nos currículos escolares e universitários discussões sobre a história das mulheres e temáticas relacionadas ao gênero, com foco em realidades africanas e a partir de preocupações locais e não extravertidas”* (Gomes; Lobo, 2021, p. 11). Isso, consideramos importante demarcar, não tanto em direção à busca por pretensos purismos africanos, mas sim, atentos às relações desiguais de poder relativos a processos históricos que propiciaram o estabelecimento de certos padrões e representações marcadamente eurocentrados.

Da atividade que aqui procuramos analisar, consideramos que as produções de autoria dos alunos e alunas trazem indícios interessantes sobre o processo de Ensino de História da África, dos africanos e especialmente das trajetórias de mulheres considerando as especificidades locais e atentos às suas próprias dinâmicas. Verificamos a sobrepujança

das operações complexas em torno da elaboração das subjetividades que são ainda mais potencializadas por caminhos metodológicos inspirados na literatura que evidencia o protagonismo das mulheres. Isso considerando-as não como sujeitos homogêneos a partir de uma pretensa universalidade ou mesmo baseando-se unicamente em referenciais biológicos.

As narrativas tecidas pelos alunos no âmbito desse projeto assemelham-se a uma atividade têxtil alentada por Alexis López, que tratando da comunidade Triqui em específico, argumenta que:

Tudo faz pensar que os processos de identificação na constituição da identidade Triqui operam no sentido que sustentam Laclau e Zac, quer dizer, como função de recheio de uma identidade instável e nunca acabada, que ao ser narrada deixa a sensação de que sempre ficam fios soltos onde se amarrarão novos elementos de identificação, provenientes das múltiplas relações que os Triquis mantêm com outros grupos humanos (Lopez, 2001, p. 191-192).

Tomando de empréstimo a imagem acima sobre os Triquis, pensemos a construção de narrativas sobre os povos africanos de modo geral como fios que nunca param de se cruzar e deixam pontas soltas. Nessas pontas, são e serão tecidas novas narrativas de modo articulado à gestação das identidades. Estas por sua vez, reconhecidas em sua dimensão plástica, dinâmica e fugidia, sempre se moldados segundo as demandas externas, mas mobilizando sempre os recursos externos. Nessa dança da plasticidade, ou seriam de canoas lançadas ao rio, a exploração das múltiplas agências protagonizadas por figuras femininas nascidas no coração da África Central Ocidental tem um grande potencial de contribuir para a querela das utopias.

Por tudo isso, acreditamos ser importante endossar o coro que argumenta em favor da importância de contemplar nos currículos a História da África a partir de uma perspectiva que contemple as agências humanas. Ao mesmo tempo, seguimos o argumento da importância de estarmos mais atentos aos elementos internos ao continente, afastando-se daquilo que foi projetado por leituras externas. Assim, em nossa investigação sobre Ensino de História da África, africanos e africanas esforçamo-nos por não apenas mobilizar autores que contemplem os processos históricos a partir dessa perspectiva, mas também articulando-as com as subjetividades e referências dos próprios alunos, que segundo nossa metáfora, navegam em suas canoas.

Diante de todo o exposto, sentimos que é hora de nos encaminharmos para as considerações finais. Mas antes é importante dedicar-se à tarefa, no próximo tópico em descrever e explicar a proposição didática.

3.4. Da proposição didática. Lançando remos para crianças em suas canoas

Nosso objetivo é contemplar um Ensino de História da África Central Ocidental a partir das múltiplas trajetórias e agências, articulando-as aos processos de construção identitárias dos alunos. Esse objetivo geral se articula com a preocupação em contemplar as múltiplas trajetórias de mulheres, reconhecendo as diferentes experiências e inserções sociais, mas ao mesmo tempo com zelo acurado em termos de reconhecer as especificidades das sociedades, dinâmicas históricas e culturais. Isso no sentido de fugir dos termos genéricos que homogeneízam toda uma complexidade, jogando no mesmo saco sob o rótulo de africanos.

Aqui falamos de mulheres de uma localidade específica, tematizadas por meio de múltiplas atividades que se desenrolaram no projeto analisado nessa dissertação. No projeto “Áfricas imaginadas” contemplamos desde a leitura de livros, passando pela análise de fontes, incluindo-se aí mapas da região Centro-ocidental. Descrevemos com minúcia o processo de escolha por parte dos alunos de trajetórias de mulheres centro-africanas, bem como a articulação da pesquisa e análise de fontes e, por fim a elaboração de narrativas marcadamente autorais, trazendo dimensões subjetivas próprias dos alunos. Verificamos nessas atividades uma gama de questões complexas, que vão desde o caráter polissêmico das imagens até a questão das formas de expressão dos alunos, sendo, no caso aqui analisado, predominantemente por meio de desenhos e expressões orais e menos por meio do registro escrito.

Um dos desafios que tivemos que lidar foi a dispersão do material. Somou-se a isso, a dificuldade em encontrar textos sobre mulheres especificamente da região Central Ocidental com uma linguagem voltada para crianças. Reconhecemos que há um movimento potente no sentido de veicular trajetórias de africanos e africanas, bem como de afrodescendentes voltados para um público infantil. Podemos citar como exemplo, a coleção Black Power da Editora Mostarda, na qual “*apresenta biografias de personalidades negras que marcaram época e se tornaram inspiração e exemplo para as novas gerações*” (Mezzete, Pedro, 2021, s/p).

Nesse sentido, reconhecendo a riqueza e pluralidade de obras existentes que contemplam biografias de personalidades negras, lançamo-nos nesse caudaloso rio, mas buscando gestar nossos próprios caminhos. Procuramos aqui elaborar um material que possa contribuir com o que já vem sendo ricamente ofertado, mas estando atentos às nossas preocupações específicas. Isto no sentido de priorizar um ensino que contemple os saberes

de referência, articulados com as dimensões próprias do saber a ser ensinado. Tendo em vista o nosso diálogo com uma profícua literatura que argumenta em favor do estudo e ensino da História da África a partir de uma perspectiva mais atenta às dinâmicas internas e menos pelas lógicas e olhares extravertidos; esforçamo-nos no sentido de redimensionar o papel das mulheres na estrutura social africana e mesmo no contexto das margens do Atlântico, evidenciando o seu protagonismo.

Por tudo isso, consideramos importante a articulação de um material voltado para crianças que tenha como objetivo divulgar as múltiplas trajetórias de mulheres da porção Central Ocidental. Reconhecemos aqui nossa inspiração sobretudo nos materiais de autoria de Rivair Macedo e Thuila Ferreira, intitulado “Biografias de Mulheres africanas”⁴⁴ e principalmente no livro-arte intitulado “Poderosas Rainhas africanas” de Mariana Bracks Fonseca (2021).

Nesse último material, observamos o texto simples voltado para o grande público, sintetizando as trajetórias de mulheres em diferentes temporalidades e localizações geográficas no continente africano. Observamos assim, uma pluralidade em termos de geografia, experiência/inserção social e ainda recorte temporal. Além do texto, o que mais nos chamou atenção na obra em questão foi a proposta de elaboração por parte de diferentes artistas de reinterpretações imagéticas sobre essas mulheres. Usando referências múltiplas e materializadas por meio dos traços próprios dos ilustradores, observamos um livro que não se limita somente a essa identidade e assume o caráter, segundo os termos da própria autora, enquanto manifestação da dimensão artística, sendo nomeado, portanto, como “livro-arte”.

No caso específico do projeto intitulado aqui como “Áfricas imaginadas”, o material utilizado como referência para a seleção das fontes imagéticas e dos textos históricos de referência das mulheres nascidas na porção Central Ocidental do continente africano foi extraído do site intitulado “Biografias de Mulheres africanas”. Do acervo geral, composto por mais de cinco centenas de trajetórias de mulheres africanas, de diferentes períodos e porções da África, realizamos uma seleção com base no “filtro” em termos de temporalidade circunscrevendo-se ao “*período de transição, séculos XVI ao XIX*”, específicos à região de “Congo-Angola”. Nesse movimento, selecionamos onze trajetórias de mulheres, contempladas por meio de um texto sintético, acompanhado de uma ilustração, algumas sem a devida identificação.

⁴⁴ Disponível em <https://www.ufrgs.br/africanas/Acesso> em 17 de junho de 2024.

Assim, dessas onze trajetórias selecionadas, analisadas e reconstruídas pelas crianças de 4º ano, procuramos aqui produzir nossos próprios textos, definidos com “biografias curtas”. Isto porque, o material disponibilizado no site “Biografias de Mulheres africanas”, apesar de ser de uma notória qualidade e com boas referências bibliográficas, não apresenta uma linguagem voltada especificamente para crianças. Outra questão que gostaríamos de explorar com maior zelo diz respeito à sinuosidade das fontes imagéticas, tornando convidativa a exploração da dimensão criativa e própria da imaginação em termos de construção de novas representações.

Por isso, além das imagens disponibilizadas no site, tecemos, em diálogo com a ilustradora Jéssica Nascimento, ilustrações para cada “biografia curta” elaborada na proposição didática. Por meio de seleção de fontes imagéticas construímos em conjunto as ilustrações que aqui acompanham as biografias curtas. A minha contribuição foi no sentido de ofertar referência históricas e selecionar representações imagéticas e fontes iconográficas. As ilustrações em si foram elaboradas pela dita profissional instigada por permanente dialogo com as fontes e textos escritos selecionados previamente por mim.

O propósito das ilustrações é justamente o de problematizar as questões sobre a “colonialidade do ver” (Barriendos, 2019), refletindo sobre quem desenhou, porque desenhou e com base em quais referências. Ao mesmo tempo, nesse movimento, formalizar o convite para que outras crianças se lancem nessas águas sinuosas, mas ao mesmo tempo generosas, no sentido de forjar suas próprias identidades num movimento de reconhecimento das subjetividades, incorporadas na corrente contra o racismo e machismo.

Definimos aqui então as trajetórias e as ilustrações. Mas ao invés de nos limitarmos a onze mulheres, adicionamos mais duas mulheres ao nosso também “livro-arte”. Procuramos contemplar aqui duas mulheres situadas em mundos distantes, mas ao mesmo tempo compartilhando um mesmo recorte temporal. Selecionamos, assim, em diálogo com a bibliografia que trata de mulheres Afro-Atlânticas em sua dimensão histórica, a trajetória de Dona Aguida Gonçalves, pesquisada por Mariana Candido (Candido, 2017). A outra mulher que acrescentamos ao nosso “livro-arte”, representando aqui a nossa proposição didática, é uma trajetória pincelada de um anúncio de jornal da cidade do Rio de Janeiro no século XIX. Tratando-se de uma mulher oriunda da região de Benguela, somos informados de suas características físicas a partir de olhares externos, com objetivos específicos, atidos a recuperar a dita mulher. Isto porque, tratava-se de uma pessoa em situação de cativo, mas que experimentava a sua liberdade, ainda que de modo muito precário por meio da fuga.

Um outro elemento que procuramos marcar nas “biografias curtas” que compõem a proposição didática do presente trabalho é o de construção dos textos a partir da primeira pessoa. O objetivo é mais uma vez recuperar a dimensão do Ensino de História em sua contribuição para a articulação das subjetividades próprias das crianças. Ler em primeira pessoa é tomar de empréstimos trajetórias outras, transformando narrativas sobre outrem, nas nossas mesmas. Isso numa operação simbólica muito delicada em que a imaginação opera majestosa.

Esses textos são direcionados apenas para crianças de 4º ano? Mas os alunos de nove anos para os quais ministro aulas de história ainda não sabem ler. Pensando nessas falas que insistentemente foram projetadas a mim, acredito que o convite é o de respeitar a imensa diversidade existente nos sistemas de ensino e considerar que para algumas realidades a prioridade emergencial não foi tanto a de consolidar a palavra escrita. E mesmo que esse não seja o cenário ideal, temos que reconhecer que ele é ainda uma realidade concreta. Por isso, procuramos aqui, indo de encontro a minha tendência de escrever em demasia, bordar trajetórias com alinhavados mais sintéticos e objetivos, numa linguagem didática e acessível. Isso reconhecendo que talvez o mais importante não seja tanto como eu escrevo as trajetórias das mulheres, mas sim propiciar esse primeiro encontro, para que as próprias crianças se mobilizem com auxílio e mediação da professora ou professor no sentido de forjar suas próprias narrativas e assim mesmo, suas próprias identidades. Essas, por sua vez, permanentemente moventes, fluidas e relacionais. E por isso mesmo, o material constitui-se como uma oferta a todos que tenham interesse em conhecer mais sobre as mulheres centro-africanas. Isso não apenas para turmas do 4º ano, mas inclusive para pessoas de todas as idades dentro ou fora do espaço escolar.

Por tudo isso, acreditamos que a proposição didática possa contribuir para o movimento de articular um Ensino de História por meio de trajetória de mulheres afro-Atlânticas, nascidas na porção Central Ocidental, mas que não necessariamente limitaram suas ações a esses contextos. O material foi pensado como um subsídio entre tantos outros já existentes no sentido de fortalecer também a luta antirracista, projetando individualidades negras não tão somente em sua dimensão positivada, mas sim, no reconhecimento de sua existência e na sua dimensão de humanidade. E posto desta forma, inscritos em dinâmicas complexas de contradições, ausências, ocultamentos, e mesmo do diálogo com aspectos contingenciais.

Ainda no âmbito de nossa metáfora da canoa, comparamos a proposição didática aqui proposta enquanto meros remos, instrumentalizados por crianças, ou quem queira delas se apropriar, para forjar seus próprios caminhos, experiências e nesse balançar das canoas, as suas próprias subjetividades. Em resumo, a proposta aqui é o de elaborar “biografias curtas”, acompanhadas de ilustrações a partir da trajetória de treze mulheres. Todas relacionadas ao continente africano em sua porção Central Ocidental. Contemplamos uma multiplicidade de trajetórias, justamente para romper com imagens cristalizadas que variam entre os polos da poderosa rainha em oposição à escrava despojada. Entre esses dois polos cristalizados, procuramos aqui contemplar experiências múltiplas que longe de um retrato em preto e branco, manifesta-se tal qual um caleidoscópio, com múltiplas, cores, tons e contornos.

Além das “cores”, lidamos com as luzes, que de tão incidentes por vezes, podem nos turvar a visão, e ainda os tão frequentes ocultamentos e silêncios. O que contemplamos aqui são alguns matizes de um universo muito mais amplo e plural, reconhecendo que essas treze mulheres pinceladas nesse resumo suscito, apresentam-se como redes, que lançadas nos rios, permitem uma boa pescaria. O que queremos dizer com isso, é que o material aqui apresentado não se encerra em si mesmo, mas apresenta-se como um primeiro convite para que as crianças e outros interessados continuem as suas pesquisas e leituras de forma autônoma e segundo o que todos temos de mais precioso que é a vontade de aprender.

Reconhecemos que o contato com essas trajetórias traz à tona uma operação simbólica de elaboração das individualidades tendo como referências as histórias outras com as quais se entra em contato. Não empreendemos um movimento de positivar certas referências, mas antes o de ofertar um material que esteja fundado no conhecimento histórico como saber de referência para o ensino de História. Isto porque, temos o compromisso de evidenciar as contradições, elementos estruturais e mesmo contingenciais, entre outros aspectos próprios da experiência humana da história. Não queremos tratar aqui de mulheres “extraordinárias” – apesar de muito frequentemente os alunos e a professora que vos escreve serem totalmente capturados pelas tramas que acompanhavam com incrível paixão e interesse – mas antes, mulheres de seu tempo, que conjugavam suas ações individuais aos aspectos estruturais.

Por fim, apresentamos abaixo, antes de introduzir as pequenas biografias, um quadro sintético com um apanhado geral sobre as principais informações que consideramos relevante contemplar sobre a trajetórias das trezes mulheres escolhidas. Nesse quadro,

procuramos organizar de acordo com alguns elementos em comum entre as mulheres, organizando-as por diferentes matizes de cores. Assim, para cada cor, temos duas e/ou três mulheres.

LISTA DE MULHERES DA REGIÃO CENTRO-OCIDENTAL (BIOGRAFIAS CURTAS)			
NOME	FUNÇÃO ATUAÇÃO	REGIÃO	PERÍODO
1. Dona Aguida Gonçalves da Silva	Comerciante - Elite comercial	Porto de Benguela, Angola	Finais do XVIII
2. Dona Ana Joaquina dos Santos	Comerciante - Elite comercial	Porto de Luanda, Angola	Século XIX
3. Aqualtune	Escravizada - líder de quilombo	Reino do Congo / Quilombo de Palmares (Alagoas) Brasil	Século XVII
4. Tereza de Benguela	Escravizada - líder de quilombo	Benguela, Angola / Mato Grosso, Brasil	Século XVIII
5. Maria Joaquina	Escravizada - fugida	Benguela, Angola / Rio de Janeiro, Brasil	Século XIX
6. Páscoa Vieira	Escravizada - presa	Massangano, Angola / Salvador, Brasil/ Castro Marin, Portugal	Século XVII
7. Luzia Pinta	Escravizada - liberta - presa	Luanda, Angola / Minas Gerais, Brasil	Século XVIII
8. Temba Ndumba	Rainha dos Jagas - figura lendária	Reino Lunda / Ndongo / Congo	Século XVI
9. Nzinga	Rainha - figura lendária	Reino do Ndongo e Matamba	Século XVII
10. Ana Afonso de Leão	Rainha	São Salvador (Mbanza Kongo) / Nkondo, Mbamba e Mpemba (Reino do Congo)	Século XVII
11. Verônica	Rainha	Matamba, Angola	Século XVII
12. Beatriz Kimpa Vita	Reformadora política e religiosa	Reino do Congo	Século XVII
13. Apolônia Mafuta	Líder religiosa	Monte de Kibangu, Reino do Congo	Século XVII

Tabela 4: Identificação das mulheres da região Centro-Occidental contempladas na proposição didática, composta por treze biografias curtas.

Destacadas pela cor vermelha, temos respectivamente Dona Aguida Gonçalves da Silva e Dona Ana Joaquina dos Santos. Ambas comerciantes, com boa inserção social na economia Atlântica nos portos de Benguela e Luanda, do final do século XVIII e início do século XIX. Nesses dois casos, temos questões relacionadas às relações de gênero numa sociedade Atlântica marcada pelo tráfico de escravizados e por isso mesmo por maior vulnerabilidade de homens, mas principalmente das mulheres, sob o risco de serem escravizadas e/ou sofrerem outros tipos de violência, como a sexual. Nesse matiz, lidamos não apenas com as diferenciações de classe social, uma vez que se tratava de duas mulheres com boa inserção social nos quadros da elite, mas também as questões sobre sua identificação enquanto cor de pele e origem. Eram mulheres identificadas respectivamente pela documentação como “mulata” e como “branca”. Segundo os registros da época, há indícios que buscavam integrar-se nas modas e padrões europeus, justamente para fortalecer o seu vínculo e afastar os perigos no interior de uma sociedade em processo de expansão e por isso mesmo, com o aprofundamento de suas tensões sociais (Candido, 2017; Oliveira, 2018).

Na tabela, destacada pela cor laranja, encontramos três nomes; Aqualtune, Tereza de Benguela e Maria Joaquina, todas com experiência no tráfico transatlântico, enquanto suas vítimas. Paradoxalmente, a cor laranja apresenta-se como a matiz mais próxima do vermelho. No entanto, é bem possível que pelo menos Maria Joaquina tenha esbarrado com uma das mercadoras dos principais portos de embarque de escravizados para o Brasil. Por isso, ambas as cores identificam mulheres com a marca indelével da escravidão; Dona Aguida e Ana Joaquina como suas agentes, sendo beneficiadas pela mesma, enquanto as três últimas – Aqualtune, Tereza e Maria Joaquina – enquanto suas presas. No entanto, mesmo considerando a existência de experiências tão distintas relacionadas ao comércio de escravizados, podemos pincelar um aspecto em comum; a mobilização de diferentes estratégias para defender suas próprias vidas, de seus dependentes e dos seus interesses.

O ponto em comum entre Aqualtune, Tereza e Maria Joaquina está justamente em suas resistências. As duas primeiras, depois da fuga, dirigiram-se para quilombos, sendo importantes líderes. A última de nome Maria Joaquina estava inscrita no cenário urbano do Rio de Janeiro oitocentista e sua fuga pode ter sido empreendida de forma mais circunstancial. Quanto a esse aspecto, as fontes das quais lançamos mãos – anúncios de fuga do Diário do Rio de Janeiro – são pouco claros, mas evidenciam a sua resistência cotidiana.

Seguindo a gradação dos matizes, continuamos no feixe em torno da diáspora centro-africana para as Américas, mais especificamente destinado a regiões do Brasil. Encontramos então os nomes de duas mulheres também com experiência nos dissabores da escravidão, mas no caso de Luzia Pinta, interrompida pela conquista da liberdade. Diferentemente da trinca de mulheres anteriormente mencionadas, a liberdade conquistada por Luzia denotava, pelo menos aparentemente um caráter menos precário, já que a garantiu por vias institucionais manifesta nas cartas de manumissão. Páscoa por seu turno nunca se livrou das presas da escravidão. O que essas duas mulheres têm em comum e as diferencia da trinca anterior? Ambas, Páscoa e Pinta tiveram suas liberdades suspensas por motivos de prisão. A primeira devido a uma denúncia de que havia se casado duas vezes na Igreja, enquanto a segunda foi denunciada por suas práticas religiosas, sendo importante líder espiritual da tradição Calundu e por este mesmo motivo, foi presa.

Diante dessas trajetórias tão instigantes, somos convidados a um retorno. Viajamos então cruzando o Atlântico num movimento inverso, do Brasil para a região Central Ocidental para remontar a trajetória de figuras consideradas símbolos de resistência por tradições do atual país de Angola. A primeira, se consideramos uma linha cronológica, é Temba Ndumba, exaltada por sua atuação como líder de um grupo de guerreiros, conhecidos como jagas. Nessa trama é difícil precisar um cenário específico, pois estavam permanentemente em marcha em virtude de sua tradição bélica. Vemos então a mulher que não se restringe aos adornos da maternidade ou dos ofícios domésticos. Da mesma forma, temos trajetória da rainha Nzinga, considerada uma heroína nacional na região de Angola. Esta última teve sua vida profundamente impactada pela ação dos portugueses, pressionando a dinâmica de escravização, gerando maior demanda por cativos e alterando os quadros políticos da região. Frente a um cenário de instabilidade, a rainha do Ndongo e Matamba agiu com força, mas também astúcia, lançando mão de diferentes estratégias para defender os interesses de suas áreas de influência. Interessante observar que as práticas religiosas em torno de Nzinga eram notórias, sendo registradas nas fontes documentais, como por exemplo o ato de “xinguilar”, estabelecendo conexão com forças sobrenaturais e constituindo-se não apenas como líder política, mas também religiosa (Fonseca, 2015;2021, p. 59-63).

Ainda na “frequência” das cores que tonalizam a realeza, nos deparamos com os nomes aportuguesados de Ana Afonso de Leão e Verônica. Segmentamos estas duas em relação às rainhas citadas anteriormente em virtude de Ana Leão e Verônica serem menos conhecidas nas tradições orais e populares. Verônica protagonizou uma saga no mesmo reino

de Matamba, procurando estabelecer acordos ou enfrentamentos com os portugueses, bem como povos vizinhos. A pressão do comércio Atlântico também se fazia presente, trazendo instabilidades. Ademais, é importante pontuar que a mesma Verônica também é identificada como rainha Nzinga, pois esse termo estava relacionado a uma espécie de título e não a uma identidade pessoal em específico. Sua atuação se deu até o início do século XVIII (1716), enquanto a lendária rainha Nzinga viveu entre os anos de 1582 a 1663. (Campos, 1981; Fonseca, 2015).

Nesse mesmo cenário com títulos ocidentalizados de princesa, encontramos Ana Afonso de Leão, que se levamos em consideração os trabalhos que se voltam sobre sua trajetória, temos a impressão de que seu protagonismo era diminuto. Por outro lado, já estamos bem advertidos sobre o caráter fragmentários dos trabalhos, bem como do tratamento que as fontes destinam às mulheres como um todo. Assim, é importante marcar a presença de Ana Afonso nos quadros políticos do reino do Congo no período do século XVII. Nesse cenário, seu protagonismo foi fundamental, apresentando-se como uma forte liderança em meio às tensões entre nativos frente a ação dos portugueses, ou mesmo nas disputas internas protagonizadas por diferentes facções buscando o poder. O nome ocidentalizado não foi uma ação exclusiva de Ana, uma vez que desde os finais do século XV a elite congoleza já demonstrava interesse em aspectos culturais e religiosos trazidos pelos portugueses, culminando na disseminação de insígnias e práticas religiosas próprias do catolicismo (Souza, 2018).

Por fim, ainda nas tramas da vida pública, mas abordadas com uma maior ênfase devido à atuação religiosa, temos a formação de uma dupla composta por Beatriz Kimpa Vita e Apolônia Mafuta. Essa última é pouco contemplada e geralmente relacionada com trajetória de Kimpa Vita, por ter sido precursora no movimento religioso no sentido de reformar as práticas cristãs, mas vinculando-as a um movimento de amálgama com os valores e tradições locais. Nos registros coloniais portugueses verifica-se um olhar enviesado, destacando a sua idade avançada, bem como de suas práticas religiosas e visões envolvendo figuras religiosas do cristianismo (Macedo; Ferreira et al, s/d).

A ligação entre Kimpa Vita, ou Nsimba Vita em relação a Mafuta era tão íntima que por vezes são identificadas como mãe e filha. Ambas ocupavam o lugar de profetizas, pois além de encabeçar a luta por restauração religiosa e política, ambas tinham o dom da visão. No caso de Nsimba Vita, a sua trajetória é melhor documentada, com indícios inclusive de que seu prestígio se dava também por ter nascido juntamente com um irmão gêmeo. O

cenário de atuação era um dos mais tensos, mediante uma grave crise política e instabilidades frente as disputas pelo poder ainda mais insufladas pela presença e intervenção portuguesa.

Outro tempero adicionado ao contexto de grave crise era representado pelas autoridades religiosas que pressionavam as elites e mesmo a população local para abandonar as práticas religiosas tradicionais, inclusive aqueles relacionados às “visões” e conversas com entidades espirituais e mesmo incorporações. Segundo os relatos, Nsimba, ou Beatriz Kimpa Vita incorporava Santo Antônio e mais do que isso, proclamava mudanças, fazendo com que conquistasse seguidores, adquirindo maior notoriedade e prestígio. O fim desta mulher foi um dos mais trágicos, uma vez que capturada grávida, juntamente com o seu companheiro, foi julgada e condenada à fogueira (Batsîkama, 2021). Mesmo após morrer, Vita continua a reverberar por meio da tradição oral, da memória e principalmente como força unificadora em favor da conservação dos valores e práticas locais frente aos desmandos dos grupos europeus. Segundo Mariana Bracks Fonseca; “*Os antonianos seguem firme no propósito de conservar a Igreja erguida independente de Roma até, pelo menos, 1719, sendo reconhecidos pelas tradições orais como os pacificadores do Congo*” (Fonseca, 2021, p. 66-67).

Realizada essas primeiras apresentações, joguemos, os remos, a nosso ver bastante coloridos, para que as crianças possam lançar mãos dessas trajetórias expressas por meio dos textos curtos e didáticos. Reforçando o propósito de que o material apresentado na proposição didática não procura esgotar a trajetória de nenhuma dessas treze mulheres. Pelo contrário, constitui-se como uma primeira apresentação, ou melhor, um instrumento, para que os leitores realizem suas próprias pesquisas mais amplas, para então elaborarem suas narrativas. Reconhecendo o caráter indiscutivelmente subjetivo no movimento em torno das construções e apropriações das narrativas, ao ofertar essas treze trajetórias, buscamos contribuir para a humanização das subjetividades negras. Isto porque, conforme já argumentamos anteriormente, a prática de associar a história negra à escravidão atua como uma pesada corrente simbólica, que por ação de um âncora metafórica arrasta os alunos e alunas para as regiões abissais de suas psiqué. Isto lembrando Fanon, quando denuncia; “*Sentimento de inferioridade? Não, sentimento de inexistência*” (2020).

Por tudo isso, ofertamos aqui treze trajetórias no sentido de contribuir para a luta antirracista em sua dimensão mais íntima, ao alcance das representações e à nível do subjetivo, trazendo à superfície referências mais amplas e heterogêneas de mulheres negras que atuaram e principalmente resistiram entre os séculos XVI e XIX.

Na seção “Apêndice”, segue o texto que compõe a proposição didática voltada para estudantes do 4º ano do ensino fundamental, mas também passível de ser lido pelo público em geral. O material possui uma linguagem voltada para crianças e pode ser utilizado no ambiente escolar por meio da mediação das professoras e professores. O texto que compõe a proposição didática possui uma primeira apresentação ao leitor, seguida por uma introdução. Nessa última, o objetivo é delimitar espacialmente e temporalmente as histórias contempladas no “livro-arte”, esforçando-se para expressar em linguagem clara e objetiva o contexto contemplado – África Central Ocidental, entre os séculos XVI ao XIX.

Logo em seguida, apresento algumas propostas de atividade no sentido de direcionar a leitura das biografias curtas das treze mulheres. Essas últimas são contempladas num esforço de síntese, expressando-se por meio de uma linguagem clara e objetiva, no sentido de configurar-se como uma primeira aproximação. Não é minha pretensão dar conta de todas as informações sobre a vidas dessas treze mulheres, mas sim o de semear o interesse e a curiosidade para que o leitor e leitora se apropriem dessas histórias, realizando suas próprias pesquisas e forjando suas próprias narrativas. Por fim, queremos que o livro se manifeste como semente, apoiado no pressuposto alentado por Gomes, Lauriano e Schwarcz, no qual dialogando com Saidiya Hartman afirma que *“narrar é uma forma de reviver os mortos”* (2021, p. 10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No balanço das ondas é que chegamos até aqui nas considerações finais sobre as Áfricas Imaginadas por crianças do 4º ano do Ensino Fundamental, por meio da trajetória de mulheres. Um movimento incontornável é o de reconhecer que a temática é fecunda e demanda maiores investigações a serem desenvolvidas futuramente, contemplando outras dimensões do Ensino de História da África para o público infantil. Mas, no âmbito deste trabalho consideramos importante mapear alguns primeiros apontamentos conclusivos.

O primeiro é o de reconhecer a importância de se contemplar uma abordagem no Ensino de História a partir do saber de referência, isto é propriamente histórico, afastando-se de abordagens culturalistas ou genéricas. Essa abordagem deve ser articulada com as experiências dos docentes e principalmente atenta às demandas dos alunos.

O segundo aspecto importante, diz respeito aos indícios vislumbrados aqui sobre a potencialidade em se desenvolver um Ensino de História da África que seja mobilizado a partir das especificidades históricas do próprio continente, contemplando seus aspectos internos e suas dimensões locais e circunscritas. Por isso, procuramos delimitar nosso afastamento em relação a abordagens genéricas e a partir de um viés essencialmente culturalista e ou puramente cronológico, abarcando desde a chamada Pré-História até os dias atuais. Essa última perspectiva só tem a contribuir para as “velhas” imagens que reforçam a a desumanização e invisibilização de trajetórias e histórias que em si mesmas engendram grande potência.

Também, verificamos o predomínio das abordagens em termos de rainhas e poderes centralizados. Apesar das “rainhas” representarem personagens fundamentais na história política das sociedades africanas é importante problematizar o predomínio de certas figuras femininas nos saberes históricos publicizados. Isto porque, muitas vezes isso implica na invisibilização de outras trajetórias, inclusive de mulheres que não eram líderes políticas, tampouco tratavam-se de mulheres espoliadas em situação de escravidão, como o exemplo das comerciantes e figuras conhecidas como “donas”. Por isso mesmo, reforçamos aqui a importância em se contemplar as múltiplas trajetórias, manifestando não tão somente a pretensão de construir uma história positivada, mas principalmente no sentido de contemplar a humanidade de seus agentes, e por isso mesmo, considerando mesmo suas contradições, desencontros, aspectos que vão desde o contingencial em relação íntima com as estruturas e processos históricos.

Ainda pensando sobre as questões metodológicas, consideramos a importância do tratamento cuidadoso em relação à temática da escravidão em termos de Ensino da História da África. Isso, justamente por reconhecer que uma abordagem acrítica e descuidada, interessada apenas em evidenciar as violências contribui no sentido do reforço negativo das individualidades negras em sua dimensão mais profunda, a nível da desumanização.

Nesse mesmo sentido, reconhecemos que, o oposto de “negativar”, não implica tão somente o movimento no sentido de “positivar”, mas antes o de contemplar as múltiplas agências e o aspecto “axiológico” do ensino de História, ao considerar o seu caráter de construção humana e, portanto, caminhando no sentido de desnaturalizar os processos históricos. Levando em consideração a contribuição dos estudos sobre a História Social da Escravidão no Brasil, reconhecemos a importância do diálogo do Ensino com o que vem sendo desenvolvido no âmbito das pesquisas historiográficas, justamente porque o movimento que se vislumbra nesse último volta-se em direção à contemplar os sujeitos em suas agências e resistências. Aspecto fundamental no desenvolvimento das aulas de História da África – nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação como um todo – sobretudo por considerar o período entre os séculos XVI a XIX, marcado pelo auge do comércio Atlântico de escravizados.

Por meio de nosso diálogo com a bibliografia decolonial no aspecto relacionado ao ensino, é indicativo para nós que a escola manifesta-se como um lugar essencialmente marcado pela tensão, mas também enquanto um local de criação. E mais do que isso, um espaço no qual as identidades dos alunos e alunas são gestadas, principalmente se considerarmos o alunado composto por crianças por volta de seus nove anos de idade. Vislumbrando esse quadro, o primeiro movimento é o de reconhecer aqui que o Ensino de História nos Anos Iniciais manifesta-se enquanto um campo em processo de consolidação e por conseguinte, marcado por muitas tensões, conflitos e tendências em curso. Esse último, principalmente se considerarmos os aspectos relativos ao Ensino de História da África nos Anos Iniciais que se consolida pouco a pouco em grande medida em virtude dos impactos positivos das Leis e dos movimentos sociais.

Reconhecendo, portanto que estamos no “olho” de um furacão, que por vezes se manifesta de maneira silenciosa, é preciso desde já voltar-se para os “documentos” que expressam o Currículo, concendendo especial atenção à BNCC e aos materiais didáticos utilizados nos espaços escolares. Analisando essas duas dimensões, face de uma mesma moeda a partir da abordagem específica do Ensino de História da África nos Anos iniciais,

concluimos que as abordagens predominantes são ainda no sentido de reforçar uma África genérica e pouco circunstanciada em seus termos históricos. A temática da escravidão também recebe destaque, mas que se restringem às tonalidades em “preto e branco”, isto é, evidenciando somente os opostos e as tensões expressas por meio da violência. Mas, os discursos e representações não se manifestam de maneira ruidosa. Consideramos isso, sobretudo quando, ao nos voltarmos para o que os livros e a BNCC nos dizem, somos retribuídos com um ensurdecador silêncio. No texto da BNCC voltado para o 4º ano dos anos iniciais, as mulheres africanas são invisibilizadas, enquanto nos materiais didáticos, sua presença, mesmo que tímida, já se enuncia.

Um aspecto que consideramos sintomático da expressão das relações de colonialidade no Ensino de História nos Anos Iniciais diz respeito ao predomínio da representação das trajetórias femininas no continente africano a partir do predomínio da rainha, em oposição ao escravo sem identidade. Por mais que os esforços no sentido de contemplar as trajetórias femininas poderosas sejam mobilizadas no sentido de positivar a história da África, é fundamental explorar outras trajetórias. Isto porque, as outras experiências são invisibilizadas, escamoteando o que em sua própria natureza é plural, heterogeneo e profundamente complexo. E mesmo se considerarmos o aspecto positivo da abordagem das poderosas rainhas da África Central Ocidental, os exemplos que encontramos expressos nos materiais didáticos analisados indicam uma abordagem rasa, limitando-se a poucas frases e ação mecânicas de copiar o que foi afirmado.

Frente a esses desencontros manifestos nos materiais disponibilizados para os anos iniciais sobre o âmbito do Ensino de História da África, dos africanos e africanas, apresentamos um caminho metodológico no sentido de propiciar uma abordagem marcada pelas trajetórias de vida de diferentes mulheres, oriundas de uma mesma região e portanto, compartilhando características em comum.

Por outro lado, o movimento em circunscrever o tempo e o espaço no âmbito do Ensino de História da África por meio das trajetórias de mulheres evoca a contribuição dessa “aposta” por evidenciar a complexidade do saber histórico em sua dimensão mais potente, a saber, o caráter social e humano do que está posto sendo decorrente de múltiplas ações e processos. Decorre daí o entendimento de que, o que está dado é passível de crítica, contestação e, outrossim, de transformação.

Nesse sentido, tendo como norte os questionamentos em torno dos processos complexos de formação das subjetividades dos alunos do 4º ano do ensino fundamental,

reconhecemos a potencialidade do desenvolvimento de um ensino alinhado ao movimento contra o racismo e contra o machismo. Isto porque, verificamos a potencialidade da produção por parte dos próprios alunos em termos de construção de suas narrativas, relacionando numa complexa amálgama as representações do “eu” e do “outro”, do passado e mesmo do presente.

No âmbito desse projeto, verificamos que ao invés de simplesmente representar as grandes rainhas africanas como se fossem elementos distantes, próprias de um outro mundo, verificamos a articulação de uma verdadeira alquimia em termos de representação e construção imagética contemplando essas e outras trajetórias. As crianças escolhem ser, não tão somente as rainhas, empreendendo suas escolhas a partir de outras referências, que inclusive pode ser o da curiosidade.

Por isso mesmo, a escolha das rainhas eram contrabalanceadas com trajetórias de sacerdotizas, líderes religiosas, ou mesmo de mulheres com experiências na escravidão e que, segundo as crianças, foram injustiçadas. Ao invés de fincarmos nossas análises exclusivamente nos grandes reis e rainhas, optamos por ofertar um verdadeiro banquete de possibilidades. E nesse processo, o que pesa é muito mais os aspectos subjetivos inerentes aos alunos e alunas, que identificam o espaço e o respeito para as suas escolhas, vontades e interpretações. Condições favoráveis para o processo de articulação de suas subjetividades dialogando com a experiência humanizada da mulher negra, experimentada em sua dimensão simbólica e ou real por eles próprios.

Para elaborar tais análises, o suporte teórico de Fortuna (2011;2018) e Sarmento (2003) no que diz respeito ao lúdico e à imaginação, bem como as contribuições em termos de identidade propostos por Hall (2022), Silva (2014) e López (2001) foram fundamentais. Tais autores contribuíram para que interpretássemos as criações de autoria de crianças de 4º ano do ensino fundamental, não enquanto mentiras ou distorções, mas antes, enquanto um movimento em que, quando se representa o outro, mobiliza ferramentas simbólicas para representar a si mesmos. Aspecto evidenciado nos desenhos e histórias em quadrinhos elaborados por alunas e alunos, no qual fundiram suas características próprias e subjetivas, recorrendo também a elementos próprios de suas realidades próximas, articulando com o saber de referência, as fontes históricas e os textos didáticos disponibilizados. Daí verificamos uma verdadeira explosão potencial em torno da mobilização de uma luta verdadeiramente antirracista, que contemple a diversidade em sua dimensão mais tênue e complexa, por evidenciar suas contradições intrínsecas. Ação que se afasta da mobilização

imagética de uma África positivada e idílica, que está presa no tempo, cristalizada pelas amarras da idealização e mais do que isso, imposição de valores próprios dos grupos hegemônico.

Em termos da proposição didática, tivemos como objetivo, por meio deste trabalho desenvolver práticas de educação antirracista voltadas para os anos iniciais. Mobilizamos aqui o uso de imagens e atividades que contemplaram as trajetórias e a agências de mulheres africanas na História, dialogando com pesquisas históriográficas que versavam sobre o protagonismo das mulheres no continente africano, evidenciando as especificidades históricas da porção Central Ocidental (Candido, 2019, Candido, 2021; Fonseca, 2015; Oliveira, 2019; Pantoja, 2001; Heywood, 2020). Procuramos abranger a porção Central Ocidental do continente africano, por meio de suas agentes históricas que atuaram entre os séculos XVI a XIX com o objetivo de forjar, juntamente com os alunos outras narrativas sobre sujeitos e subjetividades que historicamente foram/são subalternizadas e invisibilizadas pela ação da modernidade e colonialidade.

Por fim, tal como as canoas que regressam para a beira do rio de onde iniciaram sua jornada, retornamos ao poema de Victoria Santa Cruz que desatou a escrita desta dissertação. Em sua proclamação musicada, relata uma experiência pessoal traumática experimentada na infância, quando não tinha nem “sete anos”, ao ser inquirida negativamente como uma menina negra. Reconhecemos que assim como Victoria Santa Cruz, várias outras crianças experimentam esse choque de serem surpreendidas por identidades que lhe são atribuídas de maneira extravertida, definida a partir de fora.

Por ser na infância, o período em que se desenvolve o processo de delimitação do “Eu” em relação ao “outro”, consideramos essa fase como um momento não exclusivo, mas de especial potencialidade no sentido de reforçar subjetividades negras humanizadas. Isso, não de forma externa e imposta, trazendo uma semântica negativa, mas antes, inscrito em um processo muito delicado que mobilize os saberes de referência no âmbito do Ensino de História. Desta forma, acreditamos ser o momento estratégico para o desenvolvimento de práticas educativas que não estejam tão somente preocupadas com a dimensão do racional-cognitivo. Mas também e principalmente que esteja atento à questão da construção das individualidades, tendo em vista o cenário de violência decorrente das práticas racistas.

Por isso, é importante abordar a questão a partir do saber de referência próprio da História. Isso, de forma a possibilitar que alunos e alunas mobilizem um instrumental para entender suas ações no mundo, tendo como projeção trajetórias múltiplas de mulheres do

passado, mas que inspiram as trajetórias e individualidades dos sujeitos no presente. E mais do que uma imagem estática imposta, procuramos aqui articular a multiplicidade das representações imagéticas que ensejem inclusive e principalmente a dimensão da imaginação.

Aqui está a minha contribuição em torno das “Áfricas Imaginadas” por alunos de 4º ano do Ensino Fundamental, no processo delicado e íntimo de construção de suas próprias identidades e representação humanizada desses “outros”. Apresento aqui um trabalho que antes de tudo embarca numa jornada contra o movimento silencioso em torno da “negação e subalternização ontológica”, amparado pelas contribuições de autores como Césaire, Fanon, Freire, Maldonado-Torres e Walsh, (Césaire [1955] 2020; Fanon [1952]2022; Freire, [1996] 2022; 1997; Maldonado-Torres, 2007; Walsh, 2009).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.
- ABUD, Kátia Maria. O ensino de História nos Anos iniciais: como se pensa, como se faz. Antíteses, v5, v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012.
- ADRIÃO, Theresa et al. Sistemas privados de ensino na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino da história e cultura afro-brasileira. In: PEREIRA, Amílcar; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.) Ensino de História e Culturas afro-brasileiras e indígenas. – Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. “O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul. – São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ALFAGALI, Crislayne. Ferreiros e fundidores da Ilamba. Uma história social da fabricação de ferro e da Real Fábrica de Nova Oeiras (Angola, segunda metade do século XVIII). Luanda: Fundação Dr. António Agostinho Neto, 2018.
- ALFAGALI, Crislayne. O “método dos antepassados”: notas sobre a história dos sobados do reino de Angola (Séculos XVII e XVIII). In: REGINALDO; Lucilene; FERREIRA, Roquinaldo. Áfricas, margens e oceanos. Perspectivas de uma História Social. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021. p. 369- 398.
- ALMEIDA, Suely Creusa Cordeiro de. “O feminino ao leste do Atlântico. Vendeiras, regateiras, peixeiras e quitandeiras: mulheres e trabalho nas ruas de Lisboa e Luanda (séculos XVI- XVIII). In: GUEDES, Roberto. África: brasileiros e portugueses – séculos XVI – XIX. 1º ed. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.
- ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. Uma outra História possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural In: PEREIRA, Amílcar e MONTEIRO, Ana Maria.(Org.) Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.265-285.
- ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- AULETE, Caldas. Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. Revista brasileira de ciência política, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BARRIENDOS, J. A colonialidade do ver: rumo a um novo diálogo visual epistêmico, Revista Epistemologias do Sul, v.3, n. 1, p. 38-56, 2019.
- BATSÍKAMA, Patrício. Dona Beatriz Ñsímba Vita. Aracaju: Ancestre, 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O saber histórico na sala de aula. 12 ed. – São Paulo: Contexto, 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL, Diretrizes curriculares nacionais, para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

BRASIL, Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez.1996. (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional)

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília: DOU, 10 jan. 2003. (altera a Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em <https://www6g.senado.leg.br/busca/?colecacao=Legisla%C3%A7%C3%A3o+Federal&identificacao=Lei+10639>; acesso em 11 de março de 2024)

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília: DOU, 11 de mar. 2008. (Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº. 10639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena. Disponível em <https://legis.senado.leg.br/norma/569484/publicacao/16371989>; acesso em 11 de março de 2024)

CAMPOS, Fernando. A data da morte de D. Verónica I, Rainha do Ndongo e Matamba. África: Revista do Centro de Estudos Africanos. n.4. USP: São Paulo, 1981.

CANDIDO, Mariana P. Concubinage and slavery in Benguela, c. 1750-c. 1850. In: OJO, Olatunji; HUNT, Nadine (ed.). Slavery in Africa and the Caribbean: a history of enslavement and identity since the 18th century. London: New York: I. B. Tauris, 2012. p. 65-84.

CANDIDO, Mariana P. An African Slavin Port and the Atlantic World: Benguela and its hinterland. Cambridge UP 2013a.

CANDIDO, Mariana. “Os agentes não europeus na comunidade mercantil de Benguela, c. 1760-1820”. sÆculum- REVISTADE HISTÓRIA [29]; João Pessoa, jul./dez. 2013b.

CANDIDO, Mariana P. As comerciantes de Benguela na virada do século XVIII: o caso de dona Aguida Gonçalves. In: Carlos Liberato, Mariana P., Candido, Paul Lovejoy e Renée Soulodre-la France (coords). Laços atlânticos: África e africanos durante a era do comércio transatlântico de escravos. Luanda: Ministério da Cultura; Museu Nacional da Escravatura, 2017.

CANDIDO, Mariana P.; Adam Jones, eds. *African Women in the Atlantic World: Property, Vulnerability & Mobility, 1660-1880*. Boydell and Brewer, 2019.

CANDIDO, Mariana P. As mulheres e o acesso à propriedade em Benguela no século XIX.” In. REGINALDO; Lucilene; FERREIRA, Roquinaldo. *Áfricas, margens e oceanos. Perspectivas de uma História Social*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021. pp. 399-421.

CANDIDO, Mariana; RODRIGUES, Eugênia. *African Women’s Access and Rights to Property in the Portuguese Empire*. *African Economic History*, Volume 43, 2015, pp. 1-18.

CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do. *Encruzilhadas metodológicas: Ensino de História da África e dos africanos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

CASTELNAU-L'ESTOILE, Charlotte de. *Páscoa Vieira diante da Inquisição. Uma escrava entre Angola, Brasil e Portugal no século XVII*. Tradução Ligia Fonseca Ferreira, Regina Salgado Campos. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. São Paulo: Veneta, [1955] 2020.

CLARO, Regina. *Olhar a África: fontes visuais para sala de aula*. 1. Ed. – São Paulo: Hedra Educação, 2012.

COSTA, Tatiana Correia Vital. *A formação continuada e o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental nas produções do ProfHistória*. In. NEMI, Ana; ANUNCIATO, Ana Maria. RIBEIRO, Fábila Barbosa (Orgs.). *“Diálogos na pesquisa em ensino de História [recurso eletrônico] /*. – Brasília: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

COSTA, Warley da. *A escrita escolar da história da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções*. In. In: PEREIRA, Amílcar e MONTEIRO, Ana Maria.(Org.) *Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. pp. 215-244.

_____. *As imagens da escravidão nos livros de História do ensino fundamental: representações e identidades*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da UNIRIO. Rio de Janeiro: 2006.

_____. *Entre textos e imagens: A História do Rio de Janeiro narrada nos livros de História Regional dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. In. GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (Org.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. – 1. ed. . – Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. pp. 253-270.

_____. *“Negro” na sala de aula de História. Currículo e a produção da diferença*. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

CASTRO- GOMEZ, Santiago. *Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”*. In. In. LANDER, E. (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Clacso, 2005.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar*, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006. Editora UFPR.

COOPER, Hilary. O pensamento histórico das crianças. In. BARCA, Isabel. Para uma educação histórica de qualidade. Centro de Investigação em Educação (CIED) Instituto de Educação e Psicologia UNIVERSIDADE DO MINHO 2004.

DOROTÉIO, Patrícia Karla Soares Santos. Ensinar História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Desafios conceituais e metodológicos. *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 2, p. 207-228, jul./dez. 2016.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Ubu Editora, [1952]2020.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. 1º ed. – Rio de Janeiro: Zahar, [1961]2022.

FARIAS, Juliana. O laptot e a signare: gênero, escravidão e liberdade (Senegal, século XIX). In. REGINALDO, Lucilene; FERREIRA, Roquinaldo. *Áfricas, margens e Oceanos. Perspectivas de História Social*. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021.

FERREIRA, Roquinaldo A. *Cross-Cultural Exchange in the Atlantic World: Angola and Brazil during the Era of the Slave Trade*. New York: Cambridge University Press, 2012.

FLORETINO, Manolo. “Em costas negras: uma história do tráfico negreiro de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX). São Paulo: Editora Unesp, 2014.

FONSECA, Mariana Bracks. *Nzinga Mbandi e as guerras de resistência em Angola - Século XVII*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.

_____. *Rainha Ginga: guerreira de Angola*. Belo Horizonte. Editora Mariana Bracks, 2016.

_____. *Poderosas rainhas africanas*. 1º. Ed. – Belo Horizonte, MG: Ancestre, 2021.

FONSECA, Thais Nívia de lima e. “História e ensino de História.”4º Ed; - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FORTUNA, Tânia. Brincar é aprender. In. GIACOMONI, Marcelo; PEREIRA, Nilton Mullet. *Jogos e ensino de História*. coordenado pelo SEAD/UFRGS. – dados eletrônicos. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

FORTUNA, Tânia. *A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da Ludobriografia e da Hermenêutica Filosófica*. 2011. 425 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, [1996] 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança; reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1992] 1997.

GABRIEL, Carmem Teresa. Currículo de História. In. In. FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA; Margarida Maria Dias de. *Dicionário de Ensino de História*. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GOMES, Flavio; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ Lilia M. *Enciclopédia negra*. – 1ªed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

GOMES, Nilma L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GOMES, Patrícia Godinho; LOBO. Andréa. Apresentação do Dossiê. Mulheres por dentro e por fora de África: caminhos e possibilidades no debate de gênero. *AbeÁfrica: Revista da Associação Brasileira de Estudos Africanos*, v.6, n.6, Outubro de 2021.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2022.

HAVIK, Philip j. “Comerciantes e concubinas; sócios estratégicos no comércio Atlântico na costa da Guiné”. A dimensão Atlântica da África, II Reunião Internacional de História da África, São Paulo, CEA- USP/SDG – Marinha /CAPES, 1996, pp. 161- 179.

HAVIK, Philip J. “Matronas e madonas: parentesco e poder feminino nos rios de Guiné (século XVIII. In. PANTOJA, Selma. “Entre Áfricas e Brasis. Brasília: Paralelo 15 – São Paulo, Marco Zero, 2001.

HEYWOOD, Linda. *Jinga de Angola. A rainha guerreira da África*. São Paulo: Todavia, 2019.

HENRIQUES, Isabel de Castro. As outras africanas: as reais e as inventadas. In: --- Os pilares da diferença – relações Portugal-África, séculos XV-XX. Lisboa: Caleidoscópio, 2004.

KALY, Alain Pascal. O ensino da história da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação? In. PEREIRA, Amílcar; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.) *Ensino de História e Culturas afro-brasileiras e indígenas*. – Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

KRIGER, Colleen. From Child Slave to Madam Esperance One Woman’s Carrer in the Anglo-African World c. 1675-1707. In. CANDIDO, Mariana; Adam Jones, eds. *African Women in the Atlantic World: Property, Vulnerability & Mobility, 1660-1880*. Boydell and Brewer, 2019.

LIMA, Marcondes dos Santos; SILVA. O lugar de (in)visibilidade do sujeito negro nos livros de teoria e prática do Ensino de História para os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: SILVA, Andréa Giordanna Araujo da Silva (Org.) O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 1º edição. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020.

LIMA, Mônica. Aprendendo e ensinando história da África no Brasil: desafios e possibilidades. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; GONTIJO, Rebeca. (Org.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. 1ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. pp. 149-164.

LOPES, C. A pirâmide invertida: historiografia africana feita por africanos. Colóquio Construção e Ensino da História da África. Actas. Lisboa, 1995, p. 21-29.

LOPES, Nei; MACEDO, José Rivair. Dicionário de História da África. 1º ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LÓPEZ, Alexis. Ser ou não ser Triqui. entre o narrativo e o político. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Org.) Habitantes da Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOVEJOY, Paul. A escravidão na África. Uma história de suas transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MACEDO, Elizabeth. BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: NOVAS FORMAS DE SOCIABILIDADE PRODUZINDO SENTIDOS PARA EDUCAÇÃO. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, p. 127-167, 2007.

MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. África no Brasil: mapa de uma área em expansão. Topoi (Online): revista de história, Rio de Janeiro, v. 5, n.9, p. 35-53, 2004.

MBEMBE, Achille. Crítica da Razão Negra. Tradução de Sebastião Nascimento. 2ª. ed. São Paulo: n-1 edições, 2022.

MEZETTE, Pedro. Apresentação. In: MALTESE, Maria Julia. Dandara e Zumbi. Editora Mostarda, 1º Edição, 2021.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Clacso, 2005.

MILLER, Joseph. África Central durante a era do comércio de escravizados, de 1490 a 1850. In: HEYWOOD, Linda (Org.). Diáspora negra no Brasil. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2013. 29- 80.

MONTEIRO, Ana Maria. “Ensino de História: lugar de fronteira” In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). **História: Guerra e Paz**. XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina: ANPUH/Mídia, 2007a.

MONTEIRO, A. M. Ensino de História: entre História e Memória. In: SILVA, G. V. da; SIMÕES, R. H. S.; FRANCO, S. P. (Org.). *História e Educação: territórios em convergência*. Vitória, ES: UFES/GM/PPGH, 2007b, p. 59-80.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira”. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n.1, jan./abr. 2011.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

NOVAIS, Fernando. *Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial (1777- 1808)*. Editora Hucitec, São Paulo, 1989.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 25, no 3, 2003, pp. 421-461.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A invenção da África no Brasil: os africanos diante dos imaginários e os discursos brasileiros dos séculos XIX e XX. *Revista África e Africanidades*. 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes e CANDAU, Vera M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte. v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de Oliveira. Ensino de História nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre história e pedagogia. *HISTÓRIA & ENSINO*, Londrina, v. 9, p. 259-272, out. 2003.

OLIVEIRA, Vanessa dos S. Gender, Foodstuff Production and Trade in Late-Eighteenth Century Luanda. *African Economic History*, vol. 43, 2015, p. 57-81. *Project MUSE* muse.jhu.edu/article/610844.

OLIVEIRA, Vanessa dos S. Mulher e comércio: A participação feminina nas redes comerciais em Luanda (século XIX), in BERGAMO, Edvaldo; PANTOJA, Selma; SILVA, Ana Claudia (eds.). *Angola e as Angolanas: Memória, Sociedade e Cultura* (São Paulo: Intermeios, 2016), 133-152.

OLIVEIRA, Vanessa dos S. “Donas, pretas livres e escravas em Luanda (Séc. XIX). *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 447-456, set.-dez. 2018.

OLIVEIRA, Vanessa dos S. Spouses & Commercial Partners: Immigrant Men & Locally Born Women in Luanda 1831–1859. In. CANDIDO, Mariana; Adam Jones, (eds.) *African*

Women in the Atlantic World: Property, Vulnerability & Mobility, 1660-1880. Boydell and Brewer, 2019.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ. A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo, 2021. 324 p.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects. In. OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ (Orgs.). African gender studies: a reader. Nova York: Pallgrave Macmillan, 2005. Disponível em: <https://dialecticalartist.files.wordpress.com/2021/03/african-gender-studies-a-reader.pdf>

PAIVA, Eduardo. História & Imagens. – 2. ed. – Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2015.

PANTOJA, Selma. “Donas de ‘arimos’: um negócio feminino no abastecimento de gêneros alimentícios em Luanda (séculos XVIII e XIX). In. PANTOJA, Selma. “Entre Áfricas e Brasis. Brasília: Paralelo 15 – São Paulo, Marco Zero, 2001.

PANTOJA, Selma. “Luanda: relações sociais e de gênero”. A dimensão Atlântica da África, II Reunião Internacional de História da África, São Paulo, CEA- USP/SDG – Marinha /CAPES, 1996, pp. 75- 81.

PANTOJA, Selma. Uma antiga civilização africana: história da África Central Ocidental. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

PEREIRA, Amílcar A. “Narrativas de (re)existência e educação antirracista”. In PEREIRA, Amílcar A. *Narrativas de (re)existência: Antirracismo, História e Educação*. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2021. pp. 49-76.

PEREIRA, Amílcar A. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. Revista História. Hoje, v. 1, nº 1, p. 111-128 - 2012

PEREIRA, Nilton Mullet. “Círculos concêntricos”. In. FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA; Margarida Maria Dias de. Dicionário de Ensino de História. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, E. (Org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Clacso, 2005.

REGINALDO, Lucilene; FERREIRA, Roquinaldo. “África, margens e oceanos. Perspectivas de História Social”. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021. pp. 15-44.

REIS, João José. Rebelião escrava no Brasil; a história do levante dos malês em 1835. – Edição revista e ampliada – São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

ROCHA, Helenice. Aula de história: que bagagem levar? In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009. p. 65-79.

RODRIGUES, Eugênia. Rainhas, princesas e donas: formas de poder político das mulheres na África Oriental nos séculos XVI a XVII. cadernos pagu (49), 2017.

SANTOS, Cristina Soares dos. Erguer a voz: a luta e a construção de uma narrativa antirracista no contexto escolar. Por uma história das mulheres negras protagonistas. Dissertação, Mestrado Profissional de História, UFMT, Cuiabá, Mato Grosso, 2021.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. In: PEREIRA, Almicar Araújo & MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. Uma história única sobre o continente africano: o tráfico transatlântico nos livros didáticos. In. REGINALDO, Lucilene; FERREIRA, Roquinaldo. (Orgs.). “África, margens e oceanos: Perspectivas de uma História Social. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021. pp. 539-552.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. História da África e do Brasil afrodescendente. 1.ed. – Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. Cad. Educ. FaE/UFPel, Pelotas (21): 51 - 69, jul./dez. 2003.

SCHWARTZ, Stuart B. Escravos, Roceiros e Rebeldes. Trad. Jussara Simões. Bauru (SP): Edusc, 2001. pp. 21-88.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, pp. 71-99, jul./dez. 1995.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In. BURKE, Peter. A escrita da história. Novas perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SERRANO, Carlos. Os Senhores da Terra e os Homens do Mar: Antropologia Política de um Reino Africano. São Paulo, FFLCH/USP, 1983.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da Silva. O Livro didático de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In. SILVA, Andréa Giordanna Araujo da Silva (Org.) O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 1º edição. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020. pp. 61-74.

SILVA, Denise Ferreira da. Homo Modernus – Para uma ideia global de raça. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022.

SILVA, Raquel Brayner da. O Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental: as políticas da Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a perspectiva do multiculturalismo. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA), UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Wallace Souza da. Identidade negra na infância escolar: um novo olhar sobre o negro no ensino de História nos anos Iniciais a partir da experiência com os alunos de uma escola rural em Japeri/RJ. Dissertação, Mestrado Profissional de História, UFRJ, Rio de Janeiro, 2021.

SLENES, Robert. "Malungu, ngoma vem!": África coberta e descoberta do Brasil. *Revista USP*, (12), 1992, 48-67.

SLENES, Robert. Na senzala uma flor: Esperanças e Recordações da Família Escrava (Brasil Sudeste, Século XIX), Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1999.

SLENES, Robert. A importância da África para as Ciências Humanas. *História Social*, n. 19, segundo semestre de 2010

SOUZA, Marina de Mello. Reis negros no Brasil escravista. História da festa de coroação de Rei Congo. Belo Horizonte: Editora da Universidade de Minas Gerais, 2002.

SOUZA, Marina de Mello. Além do visível. Poder, Catolicismo e Comércio no Congo e Angola (Séculos XVI e XVII). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2018.

SOUZA, Marina de Mello. História da África: um continente de possibilidades. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; GONTIJO, Rebeca. (Org.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. 1ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. pp. 165-180.

SWEET, James. Recriar África-cultura, parentesco e religião no mundo afro-português (1441-1770). Lisboa-Edições 70, 2007.

TARDIF, Maurice. "Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério". In: *Revista Brasileira de Educação*. 2000, n.13 p. 5-24.

THOMAZ, Fernanda. Pós-Afrikas como experimento: formação de professores e produção de material didático em estudos africanos. In. REGINALDO, Lucilene; FERREIRA, Roquinaldo. (Orgs.). "África, margens e oceanos: Perspectivas de uma História Social. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021.

THORNTON, John. A África e os africanos na formação do mundo atlântico, 1400-1800. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

VEDOVOTO, Felipe Silva. O ensino de História nos anos iniciais: desafios e prática docente em Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai/MS, 2018.

VERGER, Pierre. Fluxo e refluxo: Do tráfico de escravos entre o golfo do Benim e a Bahia de Todos-os-Santos, do século XVII ao XIX. 4. ed. Salvador: Corrupio, 2002.

VITORETTI et. al., Guilherme Bernardo. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma visão crítica de sua formulação. – Franca: UNESP-FCHS-Programa de Pós-Graduação em

Planejamento e Análise de Políticas Públicas, 2022. Disponível em https://www.franca.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/planejamentoeanalisedepoliticaspublicas/lap/2022-guilherme-vitoretto_artigo-11.pdf. Acesso em 01 de março de 2024.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, re-viver. In: CANDAU, V. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Sete letras, 2009, p. 12-42.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019. - <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002/10532>

MÚSICAS

Olélé Moliba Makasi - Berceuse Africaine avec paroles. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wIeM4PM7aZw>. Acesso em 23 de julho de 2023.

Olélé moliba makasi - Chanson africaine pour les enfants (avec paroles). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kd6ZTyIHUx4&t=40s>. Acesso em 23 de julho de 2023.

Universidade livre feminista. Me gritaram negra, poema de Victoria Santa Cruz. Disponível em: Disponível em <https://feminismo.org.br/2015/03/21/me-gritaram-negra-poema-de-victoria-santa-cruz/>. Acesso em 03 de agosto de 2023.

SITES

MACEDO, Rivair; FERREIRA, Thuila. Biografias de Mulheres africanas. Disponível em <https://www.ufrgs.br/africanas/>. Acesso em 17 de junho de 2024.

SANTILLANA. <https://www.santillana.com.br/institucional>. Acesso em 18 de julho de 2024.

SANTILLANA. <https://www.santillana.com.br/nossas-solucoes/uno>. Acesso em 18 de julho de 2024.

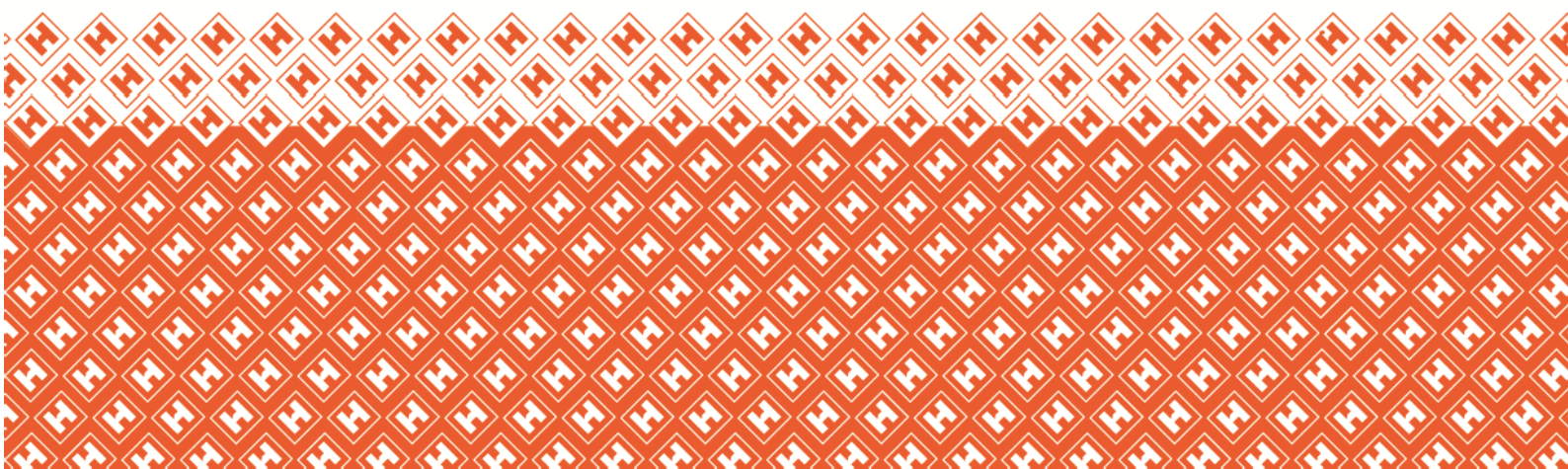
APÊNDICE

ANA PAULA DA CONCEIÇÃO NASCIMENTO

PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

**ÁFRICAS IMAGINADAS: TREZE HISTÓRIAS DE
MULHERES DA ÁFRICA CENTRAL
(SÉCULOS XVI A XIX)**

ABRIL/2024



Apresentação

Caro leitor,

este material foi elaborado por mim, Ana Paula da C. Nascimento, professora de História e eterna estudante. As ilustrações são de autoria de Jéssica Nascimento, que a partir das referências e materiais fornecidos por mim, elaborou a representação das treze mulheres que seguem na proposição didática. Além de excelente ilustradora, Jéssica também é formada em Artes e Design gráfico.

Antes de apresentar este “livro-arte” gostaria de falar um pouco mais sobre os motivos que deram origem a esse material. Fique você sabendo que já fui professora de turmas de 4º ano até o 3º ano do Ensino Médio. Entre os “grandões” e os “pequenos”, confesso que me diverti muito mais com as turmas de 4º, 5º e 6º ano. Não conta para ninguém, mas são os mais legais! Eu adoro uma atividade de corrida, de investigação e de uso da imaginação. Para a minha sorte, os alunos do 4º ano também. Acho que é por isso que a gente sempre se deu tão bem.

Este livro foi escrito para crianças de nove anos, mas pode ser lido por todo mundo, de qualquer idade. Nem precisar ler as letras, podemos ler as imagens e as ilustrações.

Este livrinho apresenta algumas biografias bem curtinhas de treze mulheres nascidas na região Central do continente africano. É uma primeira apresentação que pode ser explorada de forma mais aprofundada por meio de pesquisas complementares. Pode ser lido na escola ou em qualquer lugar que você preferir. Para além da leitura, proponho algumas atividades, que podem ser bem interessantes e mesmo divertidas.

Adorei te conhecer,
Um grande abraço,
Tia Paulinha!

Introdução

Você sabia que podemos usar a imaginação para aprender História? Não sabia? Agora está sabendo. Se não acredita, vou lhe fazer um convite. Gostaria de apresentar este pequeno livro-arte que tem como objetivo falar da vida de várias mulheres. Fica tranquilo e tranquila que não é fofoca. Trata-se de História. Vou compartilhar com você esse verdadeiro tesouro. São treze diamantes, treze joias-raras, treze histórias de mulheres que viveram em diferentes tempos e locais. São mulheres que viveram no passado entre os séculos XVI e XIX (16 e 19). Para você ter uma noção estamos no século XXI (21). Então, temporalmente trata-se de um passado “distante” da gente.

Mas se a gente parar para pensar, as histórias dessas mulheres ainda circulam por aí. Não acredita? Ah, então agora você vai ter que ler o livro e realizar algumas tarefas que vou propor. Fica como desafio para você pensar também sobre as mulheres que você conhece. As atividades que elas realizam.

Por exemplo, eu tenho uma tia que era dona de uma vendinha. Inclusive eu sempre ajudava vendendo balas e biscoitos. Bem, não sei se eu ajudava muito ou se atrapalhava, porque eu sempre errava na hora de calcular o troco.

Mas enfim, estou falando isso, porque minha tia sempre foi uma pessoa forte, trabalhadora e que estava sempre correndo atrás das coisas e “fazendo acontecer”. E você sabe por que estou falando isso? Porque uma das treze mulheres apresentadas aqui também estava envolvida com a prática de compra e venda de alimentos.

Falo da Dona Aguida Gonçalves. Você tem que conhecer a história dela. Tenho certeza que você pode lembrar de algum conhecido seu que tenha uma história um pouco parecida com o de Dona Aguida.

Mas lembrando que as mulheres apresentadas aqui, todas as treze já morreram. Elas são figuras históricas. Algumas são muito conhecidas, outras são menos. Além de todas serem mulheres, elas também nasceram no continente africanos. Não em qualquer lugar do continente africano, mas na região Central. Olha esse mapa aí em baixo.

Planisfério: político



Mapa 6 – Fonte: IBGE. Atlas geográfico escolar. 7. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

O mapa é uma representação da superfície terrestre. Vamos chamar o mapa acima de planisfério, pois representa todos os continentes.

Eu, que estou escrevendo este livro sou brasileira e moro no Brasil. Eu estou no continente americano. De frente para o Brasil, na porção sul, isto é, abaixo da linha do Equador, identificamos um país chamado Angola.

Angola é um dos países que fazem parte do majestoso continente africano. Por identificar os países, chamamos o mapa acima de “Político”. Ele mostra os países existentes no ano de 2016.

Não sei se você percebeu, mas o Brasil fica encarando a região Central do continente africano, sobretudo o que atualmente é chamado de Congo e Angola. No meio tem um Oceano, chamado de Atlântico. Foi por meio desse Oceano que muitas pessoas passaram de um lado para o outro. Indo e vindo.

Hoje em dia é mais comum as pessoas viajarem de avião. Mas entre os séculos XVI e XIX era mais comum realizar as viagens por meio de embarcações, navios.

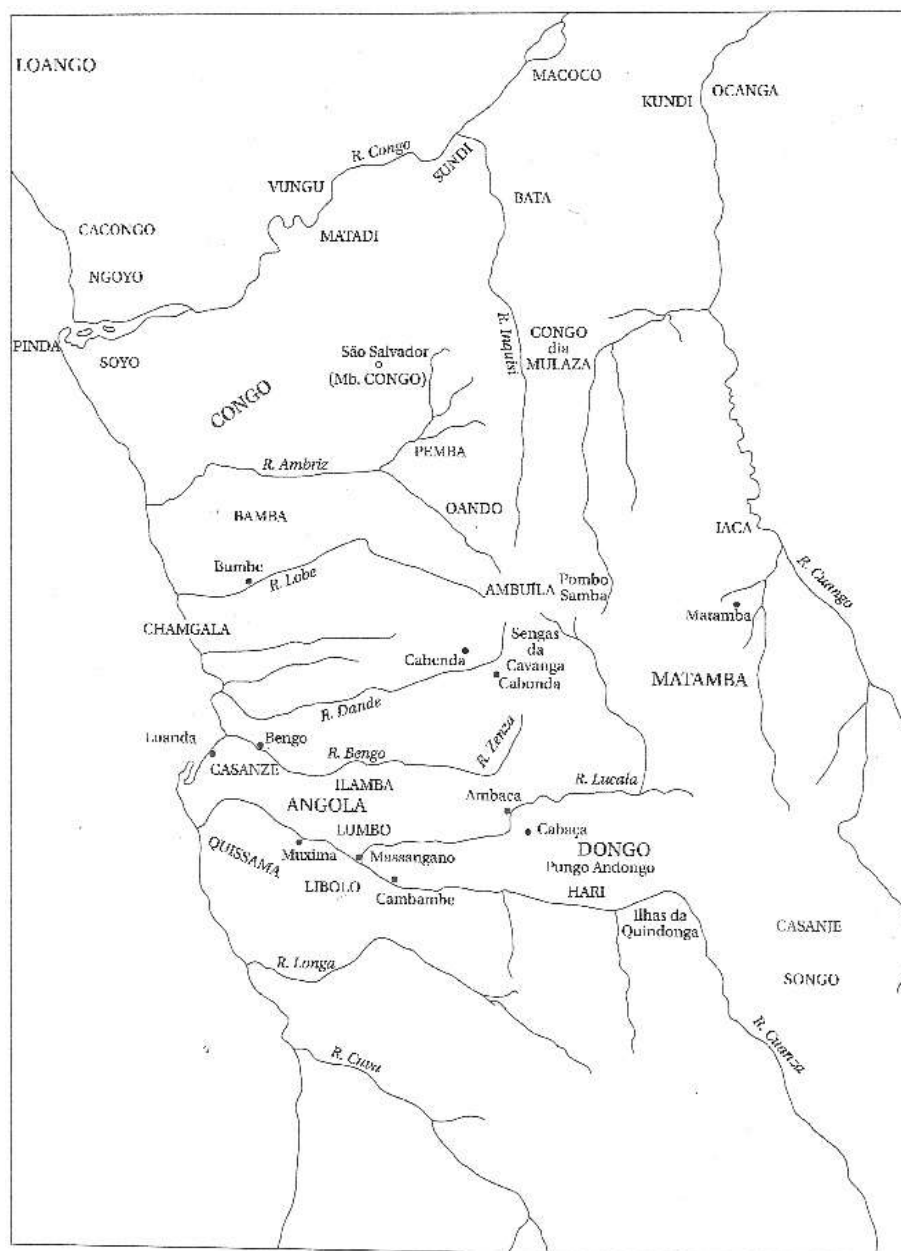
Olhando assim, parece que Angola e Brasil, ou Brasil e a região Central do continente africano estão distantes. Mas o Oceano funciona como um cordão umbilical. Ele liga os dois. Isto porque nossa história está ligada à região Central do continente africano.

Muitas pessoas saíram de lá forçadas e outras por vontade própria, para esse lado de cá do Atlântico. Então elas trouxeram suas crenças, culturas e fizeram história. Por isso, mesmo as pessoas que nunca saíram do continente africano são muito conhecidas no nosso país, porque essas duas porções de terra estão unidas para sempre pelos laços históricos.

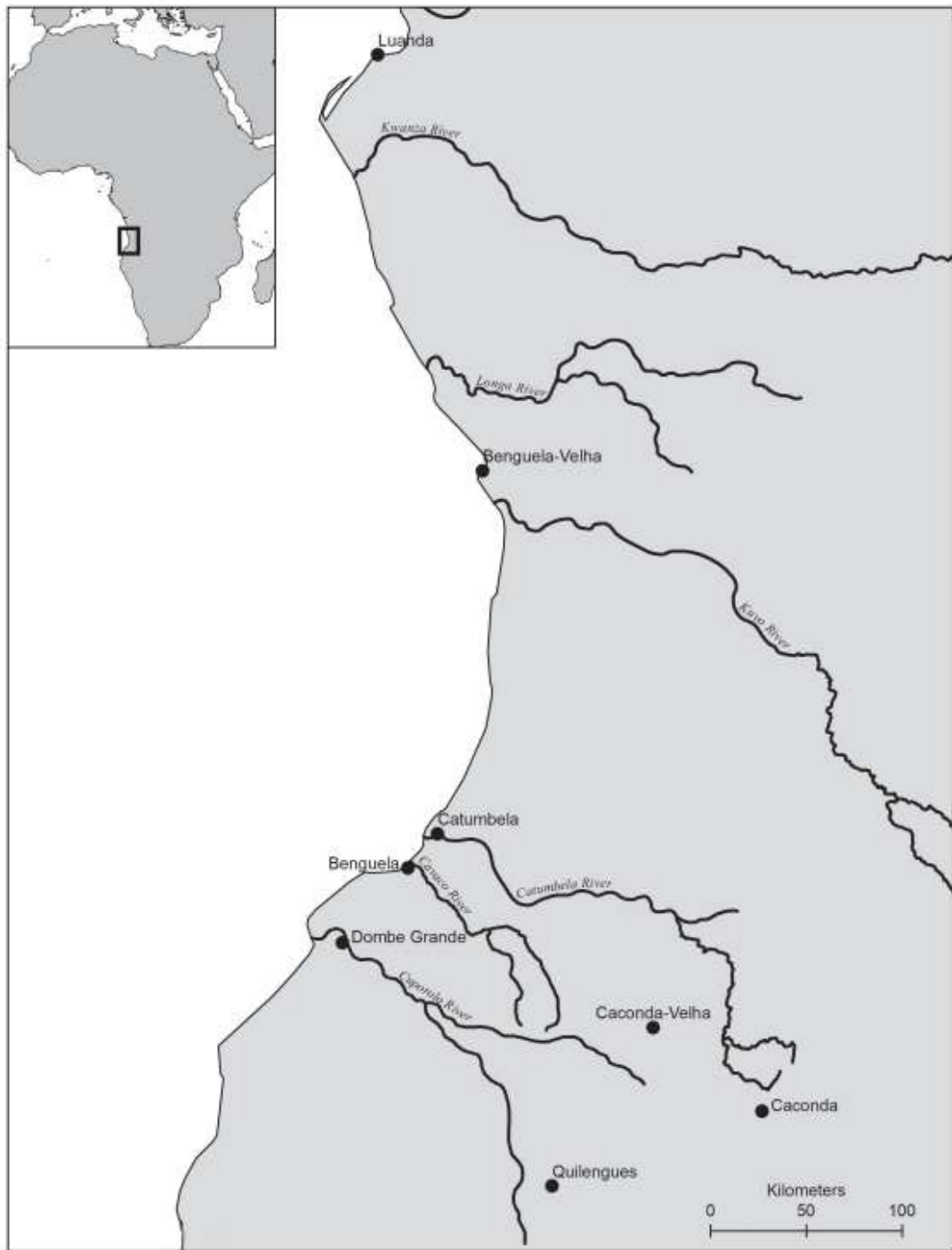
Por isso, acreditamos ser importante apresentar aqui a história de treze mulheres. Todas elas nasceram na região Central do continente africano. Nessa região, muitas pessoas falavam a língua quimbundo. O povo era identificado como ambundo. Mas muitas pessoas se identificavam ou usavam nomes de portos importantes ou mesmo dos chamados “presídios”, como os de Caconda, Bihé e Bailundo. Em virtude da presença portuguesa também era comum que nas regiões mais ao litoral as populações falassem o português, além da língua local.



Mapa 7: Províncias de Angola. Disponível em https://es.wikipedia.org/wiki/Organizaci%C3%B3n_territorial_de_Angola



Mapa 8 – África Central. Fonte. John K. Thornton e Linda Heywood, Central Africa, Atlantic creoles and the Foundation of the Americas, 2007. Extraído do SOUZA, 2018.



Mapa 9 – África Centro-ocidental, 1850. West Central Africa, 1850. (Source: Center for Digital Scholarship, University of Notre Dame, 2017). Extraído de Candido e Jones.

Por meio dos mapas das páginas anteriores, conseguimos identificar alguns rios, portos e regiões importantes da África Central. Nessa região, as mulheres tinham uma importância muito grande. Além de serem mães, tias, madrinhas, elas também eram responsáveis pela produção de alimentos, seja como proprietárias ou como lavradoras.

Além disso, muitas estavam envolvidas com atividades comerciais, atuando também em vários outros serviços, como cortar lenha e manter as casas aquecidas. Havia aquelas responsáveis pelos serviços domésticos e cuidados das crianças. Mas também, existiam as líderes políticas e religiosas. Algumas dessas rainhas são conhecidas até os dias atuais, e mesmo aqui no Brasil. Outras eram comerciantes, vendendo e comprando variados produtos. Mas infelizmente, havia também mulheres que enriqueceram por causa do comércio de seres humanos escravizados.

Assim, entre os séculos XVI e XIX muitas pessoas saíram da África Central por meio dos portos de Benguela e Luanda. Inclusive vindo para o Brasil. É possível entender um pouco mais desses processos se a gente ouvir um pouco sobre a história de vida das treze mulheres. Elas irão se apresentar como se elas mesmas tivessem escrito esses textos. Mas na verdade, os textos são fruto da minha imaginação, misturado com dados históricos e informações retiradas de livros de História. Para cada texto curto, há uma ilustração. E lembre-se; muitas dessas mulheres não têm nenhuma fotografia ou mesmo pintura. Então não sabemos como elas eram de “fato”.

O pouco que sabemos foi escrito por outras pessoas. Muitos deles eram homens e europeus. Com base nas informações que ouviram ou leram, realizaram desenhos representando as mulheres da África Central. Para elaborar seus desenhos, eles sempre tinham que usar a imaginação.

Por esse motivo, podemos encontrar várias “imagens”, desenhos que procuram representar as figuras históricas. Mas também, podemos afirmar que essas mulheres tinham aspectos em comum; eram negras, nascidas na região Central Ocidental do continente africano e certamente compartilhavam conhecimentos, formas de falar e crenças.

Mas cada trajetória é única. Isso porque cada pessoa faz a sua própria história. Algumas pessoas tinham mais recursos, outras pessoas, menos. Algumas eram livres, outras escravizadas. Algumas tiveram filhos, outras não. Umas falavam português, outras preferiam se comunicar na língua local. Umas usavam roupas à moda europeia, outras usavam roupas de acordo com a tradição da localidade. Umas viviam em palacetes, outras viviam migrando,

envolvidas em expedições militares. Iguais, mas nem tanto assim. Cada uma com sua própria história.

Como não sabemos como eram essas mulheres, mas tendo em mãos alguns registros históricos que chamaremos de “fontes”, imaginamos como elas poderiam ser. Com base nisso, realizamos a construção de treze ilustrações.

As nossas ilustrações se basearam principalmente nos dados fornecidos pelo site “Biografias de Mulheres africanas”. Lá você pode encontrar onze das treze trajetórias que compartilhamos aqui, além de várias outras mulheres africanas.

O site “Biografias de Mulheres Africanas” está disponível por meio do link: https://www.ufrgs.br/africanas/periodo_de_transicao/area-congo-angola/?post_types=post

Lanço então a você alguns desafios:

- a) Escolha pelo menos uma dessas treze trajetórias listadas abaixo e realize a sua leitura, tanto do texto quanto da ilustração;
- b) Realize suas próprias pesquisas, sobretudo a partir do site “Biografias de Mulheres africanas”, selecionando a região “Congo-Angola” e “período de transição, séculos XVI e XIX), disponível no site: https://www.ufrgs.br/africanas/periodo_de_transicao/area-congo-angola/?post_types=post
- c) Agora realize a sua própria ilustração e procure narrar o que você achou mais interessante dessas histórias. Se preferir, faça no formato História em Quadrinhos ou texto narrativo;
- d) Por fim, pense na sua realidade. Você conhece alguém que lembre um pouco a história da mulher africana que você pesquisou?

Ao final, seria muito legal que você fizesse o seu próprio livro com essas duas histórias legais construídas por você.

No final deste “livro” há um material de suporte para você montar a sua própria obra. Tenho certeza que ficará um espetáculo. Me chame quando for publicar, pois quero o seu autógrafo e principalmente, quero ler sobre como você “recontou” as histórias das mulheres daqui do Brasil e de lá da África.

BIOGRAFIAS CURTAS

1) Dona Aguida Gonçalves da Silva

Nossa, como estava ansiosa em poder conversar com alguém! Tudo bem? Meu nome é Aguida Gonçalves da Silva. Mas por favor, trate-me como dona Aguida. No meu tempo, no final do século XVIII eu era uma mulher de muito prestígio. Eu era moradora do porto de Benguela. Na época um lugar bem movimentado. A todo momento chegavam caravanas com produtos e ainda com pessoas escravizadas.

Aquele tempo era perigoso andar sozinha. Por isso, sempre procurávamos estabelecer alianças. Afinal, é sempre bom ter pessoas para nos ajudar e com quem a gente possa confiar.

Foi no porto de Benguela, na região Central da África que conheci meu primeiro marido, de nome José Rodrigues Horta. Ele era comerciante, portanto, um bom marido para mim.

Porém, anos mais tarde fomos surpreendidos por uma terrível epidemia. Muitas pessoas morreram. No ano de 1784 minha filha pequena de nome Maria faleceu. Pouco tempo depois soube do falecimento do meu marido José Rodrigues Horta. Foi muito difícil!

Apesar das dificuldades, tive que continuar minha vida e me uni com Nuno Joaquim Pereira da Silva. Ele era um “bom partido”, mas como eu herdei os negócios do meu falecido marido, eu era muito disputada. Muitos queriam casar comigo. Sem falar da minha beleza. Eu sempre me cuidava. Andava sempre muito bem vestida. Eu era muito respeitada por todos!

Não cheguei a casar com Nuno, mas tivemos uma filha de nome Joana. O batizado foi realizado numa paróquia de Benguela chamada Nossa Senhora do Pópulo. Eu frequentava bastante essa paróquia. Inclusive, naquele local foram enterrados muitos dos meus familiares.

Nuno e eu fizemos bons negócios. Investimos no comércio de seres humanos escravizados. E eu possuía algumas pessoas sem liberdade na minha casa. Outros eram dependentes e moravam conosco. Anos depois, Nuno também faleceu e eu tive que administrar os negócios sozinha. Podemos dizer que eu fui uma mulher poderosa!

Tinha meus negócios com a venda de alimentos. Também possuía pessoas que trabalhavam para mim. Algumas escravizadas, outras livres. No interior da minha casa, havia oito aprendizes de costureira. Todos trabalhavam prestando serviços. Portanto, posso dizer que a minha vida sempre foi bastante agitada.

Também tive muitos conhecidos e sempre era chamada para ser madrinha. Se não quiser se referir a mim como dona, pode me chamar de madrinha. Afinal foram tantos, posso amadrinhar mais um!



2) Dona Ana Joaquina dos Santos

Prezados,

Sou dona Ana Joaquina dos Santos Silva. Como sou uma mulher muito ocupada, não gostaria de falar muito. Tenho pressa e muitos negócios para resolver. Bem, vocês já devem me conhecer. No passado, no século XIX, fui uma mulher extremamente poderosa, rica e influente.

Atuava no comércio de escravizados e na produção de alimentos. Residia num palacete. Casei-me mais de uma vez, sempre com pessoas influentes. Inclusive, casei-me com um comerciante brasileiro de nome Joaquim Ferreira dos Santos Silva. Também exerci influência na administração pública.

Eu possuía muitas fazendas de açúcar e também plantações de outros alimentos. Por isso, precisava de muitos trabalhadores. Na época, possuía muitos escravizados. Também era uma investidora de peso. Com negócios muito diversificados.

É verdade que eu tinha muitos navios que faziam o transporte de escravizados para o Brasil e outras regiões. Meus negócios atravessavam os continentes e chegavam até o interior mais distante de Angola.

Por alguns fui descrita como “mulata”, por outros como “euro-africana”. Por ter pai português e mãe mestiça, é difícil me definir.

Sempre me vesti à moda europeia. Com longos vestidos e o cabelo sempre muito bem tratado. Incluo aqui que sou uma mulher educada, dominando a leitura e a escrita. Afinal, com tantos negócios para resolver, a educação foi primordial.

Finda as dúvidas,

Atenciosamente,

Ana Joaquina Santos Silva,

Qualquer dúvida, entre em contato com meus advogados.



3) Aqualtune

Sou Aqualtune. Uma princesa guerreira, líder quilombola de Palmares no século XVII. Sou uma lenda, conhecida por muitos. Nasci no Congo, numa época de muita instabilidade política. Fui escravizada na minha terra e enviada à força para o Brasil. Mas ao chegar ao Brasil não aceitei essa situação e me rebelei. Após a fuga encontrei uma comunidade composta por outros como eu, vindos da África como escravizados. Havia ainda escravizados nascidos na terra do Brasil e mesmo os chamados indígenas, entre muitos outros tipos de gente.

No quilombo logo demonstrei minha capacidade de liderança. Eu era muito forte e inteligente. Nossa comunidade era sempre atacada e por vezes procurávamos estabelecer acordos.

Manifestei meu legado por meio da luta e da resistência. Além disso, trouxe para o mundo Ganga Zumba, meu maior orgulho.

Escute meu grito de liberdade, sou Aqualtune!



4) Tereza de Benguela

Meu filho, tem um canto que é assim: “*Mãe África engravidou em Angola. Partiu de Luanda e de Benguela. Chegou e pariu a capoeira, no chão do Brasil...*”. Sou do lado de lá. Sai do interior e fui escravizada, sendo levada até o litoral, no porto de nome Benguela. Por vir de lá, fiquei conhecida como a negra de Benguela.

Passei por sufocos terríveis num navio que balançava bastante e cuspiam as vidas ao mar. Mantive a firmeza. Chegando à terra do Brasil, fui para a região do interior, chamado de sertões. Por não aceitar a escravidão, o jeito foi a fuga.

Fui abraçada pelo Quilombo do Quariterê e retribui protegendo a comunidade. Aquilo no século XVIII, eu acho. Lá conheci o Zé. Lá ele era rei, então eu era a rainha do Quilombo. A vida foi luta, foi fuga, foi resistência.



5) Maria Joaquina

Olhe isso! Sai no Jornal. Eu não sei ler, então preciso que você leia em voz alta para mim.

Ah, deixe eu me apresentar, mas não vamos falar muito alto, pois ando fugida. Meu nome é Maria Joaquina. Mas pode me chamar só de Maria.

Eu sou da região de Benguela, lá da África Central. Fui escravizada e trazida para a cidade do Rio de Janeiro. O meu serviço era o de lavadeira. Estava indo com muitas roupas até o rio e decidi me evadir. Sabe o que isso significa? Que eu fugi do meu proprietário. Agora sou uma mulher livre. Quer dizer, pelo menos por um tempo. Só tenho que me esconder direitinho e contar com a ajuda de alguns amigos que me dão moradia.

Vamos, leia esse trecho do jornal para mim.

Diário do Rio de Janeiro, 24 de Janeiro de 1827.

Anda há tempos fugida huma preta por nome Maria Joaquina, de Nação Benguella, idade de trinta e tantos anos, estatura ordinária, fala como crioula, corpulenta, e tem uns sinais de alporcas no pescoço, lavava no rio Brocó; quem aprender, ou dela tiver noticia; dirija-se ao beco dos Cachorros Nº 28, que terá alviçaras.

Diário do Rio de Janeiro, 27 de março de 1827.

Fugiu no dia 12 do corrente mês, uma preta de nome Maria Joaquina, de Nação Benguella, idade de 30 e tantos anos, de estatura ordinária, fala como crioula, corpulenta, tem uns sinais de alporcas no pescoço, vivia antigamente de lavar roupa, e ultimamente estava alugada em uma casa na Rua do Passeio junto ao convento de Nossa Senhora da Ajuda; quem dela tiver notícia, ou a prender dirija-se ao beco dos Cachorros nº 28, que se lhe pagará o seu trabalho.

Diário do Rio de Janeiro, 16 de Maio de 1827. Quarta-feira.

Anda fugida uma preta por nome Maria Joaquina, Nação Banguella, de idade perto de 40 anos, de estatura ordinária, fala como crioula, corpolenta, tem uns sinais de alporcas no pescoço; vivia de lavar roupa no rio da Laranjeiras, e ultimamente estava alugada na rua do Passei, junto a Igreja de Nossa Senhora da Ajuda; quem dele tiver noticia, ou prenda-la queira dirigir-se ao Beco dos Cachorros nº28, que se recompensará seu trabalho.

O meu proprietário deve ter gastado uma grana colocando esses anúncios no jornal. Eles fazem assim, descrevem as características da pessoa. Quem ajudar a encontrar a pessoa fugida, pode ganhar uma boa recompensa. Por isso, que tem várias características minhas aí.

Mas nem escreveram direito ali. Colocaram que eu sou de Banguella. O nome do porto é Benguela, por isso é que sou chamada de Maria Joaquina de Benguela, por ter sido embarcada naquele porto.

Também me descreveram como uma mulher baixa e com uns sinais no pescoço. Esqueceram de escrever que sou muito bonita e inteligente.

Bom, tenho que ir agora. E se alguém perguntar para você se viu uma baixinha de nação Benguela, diga que não hein!



6) Páscoa Vieira

Meu nome é Pascoa Vieira e fui presa por bigamia no final do século XVII. Isso significa acusada de ter me casado duas vezes. A primeira, contra a minha vontade em Angola com Aleixo. O segundo casamento foi com Pedro Ardra, na região da Bahia. Por causa disso, fui denunciada e tive que responder a um processo. Inclusive sendo obrigada a viajar até Portugal.

Sou natural de Massagano, no interior de Angola. Por meus pais serem pessoas na situação de escravidão, eu herdei essa condição ao nascer.

Em Massagano eu trabalhava principalmente na atividade de agrícola. Entre o povo Mbundu, plantar e colher eram atividades exercidas principalmente por mulheres. Mas também desempenhei atividades domésticas.

Além de trabalhar, eram frequentes as minhas fugas. Por esse motivo, o meu proprietário decidiu me vender e por isso, fui parar no Brasil.



7) Luzia Pinta

Podem me prender, que eu não mudo minha religião!

Sou Luzia Pinta. Nascida na região Central da África. Não me recordo com precisão o local de meu nascimento, pois fui levada ao Brasil ainda criança. Cresci no interior da colônia e lá conquistei minha liberdade por meio da compra. Adquiri inclusive uma pequena propriedade em Sabará. Mas, por praticar o calundu fui denunciada em 1739 como “feiticeira”. Viajei do Brasil em direção a Portugal para responder o processo no Tribunal da Inquisição. Fui declarada culpada e presa. Tudo isso, por cultuar minhas tradições e crenças.



8) Temba Ndumba

Sou uma líder militar, rainha dos grupos jagas. Ainda no século XVI fui responsável pelas regras e normas de conduta dos quilombos nessas terras chamadas de África.

Não temos casa, temos propósitos. Por isso, estamos sempre migrando, nos deslocando de uma região para outra. Originalmente partimos da região do reino Lunda. Em seguida empreendemos incursões à região do Ndongo, avançando em direção ao reino do Congo.



9) Nzinga

Defronte à Fortaleza de São Miguel, em Luanda há uma estátua em minha homenagem. Eu sou Nzinga, rainha de Matamba e Ndongo, filha do rei Ngola Kiluanje.

Desde pequena ouvia os mais velhos contarem que quando nasci tinha um cordão umbilical envolvido no pescoço. Por este motivo, deram-me o nome de “Nzinga”, palavra originária do verbo kujinga que significa “enrolar”. E já previam que meu futuro seria grandioso.

Na época do meu nascimento, os portugueses vindos de outras terras já estavam por aqui, fazendo diversos estragos. O principal interesse desse povo de fora era o de adquirir pessoas escravizadas.

Em virtude da ameaça dos portugueses fui então designada pelo meu irmão a me reunir com esses tais portugueses para realizar um acordo, com o objetivo de proteger nosso território. A minha estratégia era impressionar o meu rival, demonstrando a força e o poder que detínhamos. O resultado foi um dos melhores. Estabelecemos um bom acordo, favorecendo o reino do Ndongo. Aceitei me batizar e adotar o nome de Ana de Souza, que significa “graciosa”. Mas continuava sendo a mesma mulher e por isso, um pouco mais tarde descumpri o acordo com os portugueses, assumindo o poder após o falecimento do Ngola e entrando em guerra aberta. Após enfrentamentos e muitas fugas, finalmente em 1656 reestabeleci os acordos com os portugueses.



10) Ana Afonso de Leão

Eu sou uma entre outras mulheres que exerceram poder e influência no chamado reino do Congo no início do século XVII. Foi um tempo de muitas tensões, sobretudo após a batalha entre portugueses e o nosso povo. Após esse conflito meu marido, Afonso II assumiu o poder. Mas não se manteve por muito tempo, o que nos obrigou a fugir para a região de Ambriz. Após o falecimento de meu marido, regi sozinha as regiões de Nkondo, Mbamba e Mpemba. Considero que uma de minhas maiores conquistas foi defender e enfim assinar o tratado de paz que tornava possível a reunificação do reino do Congo.



11) Verônica

Sou a rainha Verônica de Ndongo e de Matamba, conhecida também como rainha Nzinga Verônica I. Assumi o poder numa época de muitas tensões. Havia muitas disputas políticas que ficavam ainda mais tensas devido à pressão dos portugueses por pessoas escravizadas. Entre acordos e ataques, finalmente selamos a paz em comum, permanecendo assim até eu ser sucedida no poder pelo meu filho em 1716.



12) Beatriz Kimpa Vita

Desde meu nascimento por volta de 1684, meu destino já estava traçado. Por nascer com um irmão gêmeo, eu fui chamada de Nsimba. Isso, para o meu povo indicava que eu seria profetiza. Por isso, sou uma líder religiosa e proclamadora de mudanças. Não iremos mais aceitar os desmandes dos senhores portugueses. Também não aceitaremos mais as ordens vindas das autoridades religiosas de missionários europeus. Estou aqui por uma causa. Sou seguidora de Apolonia Mafuta. Sou mãe e sou profetiza. A mim foram concedidos poderes de transe e incorporação. Por isso eu levanto minha voz em nome de Nzambi e também de Santo Antônio para conclamar os congoleses a defenderem o cristianismo, mas a ser cultuado de acordo com os nossos valores.

Meu fim foi o da fogueira, acusada de feitiçaria. Mas eu continuo viva, na memória e tradição oral chamando o povo do Congo para a luta e a resistência.



13) Apolônia Mafuta

Eu sou a velha Apolônia Mafuta, a mãe espiritual de Beatriz Nsimba Vita. Eu a alertei sobre as coisas erradas do mundo e ensinei sobre a necessidade de reformas políticas e religiosas. Sou profetiza e acredito nas forças ancestrais. Realizo orações e a prática da conversa com os espíritos que não são desse mundo. Ando curvada sob o peso da sabedoria. Alguns me chamam de velhota, mas eu continuo proclamando em favor de um cristianismo reformado, em função das necessidades do povo dessa terra.

