



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Felipe Fazolino Barroso Tavares

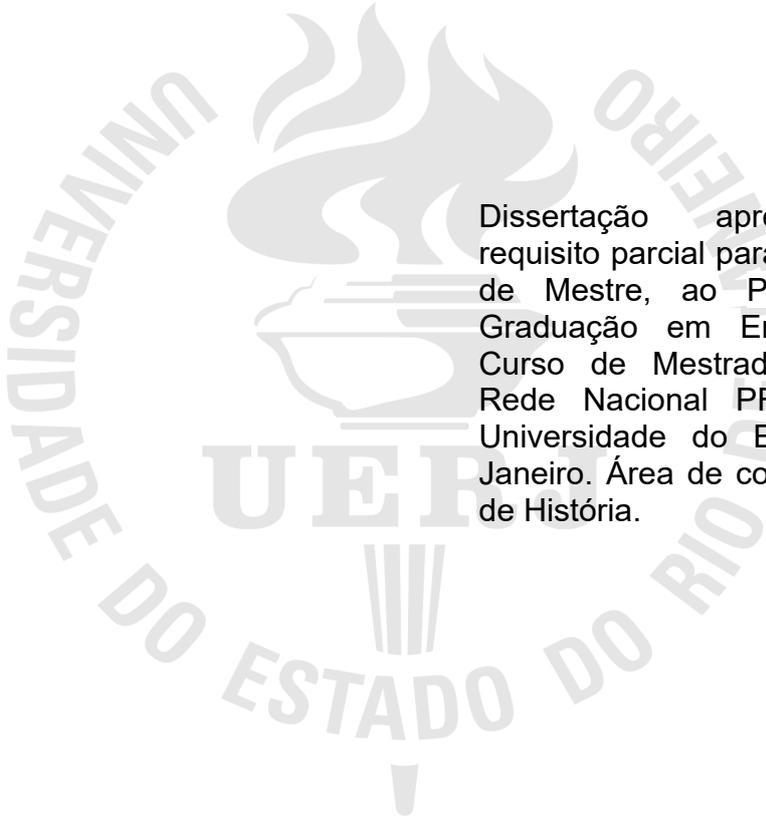
**Um intelectual africano e o ensino de história na educação básica:
possibilidades de uso dos discursos de Amílcar Cabral (1960-1973)**

São Gonçalo

2024

Felipe Fazolino Barroso Tavares

**Um intelectual africano e o ensino de história na educação básica:
possibilidades de uso dos discursos de Amílcar Cabral (1960-1973)**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dra. Tamara da Silva Viana

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

T231 TESE	<p>Tavares, Felipe Fazolino Barroso. Um intelectual africano e o ensino de história na educação básica: possibilidades de uso dos discursos de Amílcar Cabral (1960-1973) / Felipe Fazolino Barroso Tavares. – 2024. 136f. : il.</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dra. Iamara da Silva Viana. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Cabral, Amílcar, 1924-1973 – Teses. 2. História - Estudo e ensino – Teses. 3. Currículos – Teses. 4. Prática de ensino – Teses. 5. África – História – Teses. I. Viana, Iamara da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p>
CRB7 – 6150	CDU 93(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Felipe Fazolino Barroso Tavares

**Um intelectual africano e o ensino de história na educação básica:
possibilidades de uso dos discursos de Amílcar Cabral (1960-1973)**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 10 de dezembro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Iamara da Silva Viana (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Juçara Mello
Pontifícia Universidade Católica

Prof. Dr. Flávio Gomes
Universidade Federal do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2024

AGRADECIMENTOS

Neste agradecimento, cabem nas primeiras linhas dois nomes fundamentais: Eliane e Luana. A primeira me deu todas as oportunidades da vida com muito suor e esforço como mãe solteira trabalhadora; a segunda me impulsionou para novas possibilidades e esteve ao meu lado em meu desenvolvimento nos últimos anos como esposa, amiga e, sobretudo, companheira. Meu pai Antônio ocupa também um lugar especial, pois sempre me apoiou, mesmo sem, às vezes, compreender totalmente, sendo meu grande fã, assim como eu fui o dele.

Muitas pessoas passaram por minha vida em diferentes momentos. Nesta fase, minha orientadora lamara Viana me acolheu e guiou com responsabilidade e carinho, e sou grato por tê-la conhecido. Também sou grato aos amigos e colegas que estiveram comigo ao longo deste processo, tornando o caminho mais leve e fortalecendo nosso apoio através do diálogo e conversas descontraídas.

RESUMO

TAVARES, Felipe Fazolino Barroso. *Um intelectual africano e o ensino de história na educação básica: possibilidades de uso dos discursos de Amílcar Cabral (1960-1973)*. 2024. 136f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

A dissertação destaca a necessidade de ampliar o ensino das histórias das Áfricas na educação básica, um movimento iniciado com a Lei nº 10.639/03. Com esse objetivo, analisam-se as possibilidades de uso dos discursos de Amílcar Cabral, líder revolucionário nas lutas de independência de Cabo Verde e Guiné-Bissau, em aulas sobre as Independências Africanas. Este trabalho argumenta a favor da importância de ensinar História da África e Cultura afro-brasileira como instrumentos educacionais para enfrentar questões sociais como o racismo. Em uma educação brasileira ainda fortemente influenciada pela hegemonia europeia, traçamos um panorama do Ensino de História no Brasil para entender essa característica estrutural. Conclui-se que a inserção dessas histórias é fruto de lutas políticas e debates ao longo do século XX, e que, entre as diversas abordagens possíveis, o estudo das independências das colônias africanas ocupa lugar central. Como produto final, foi desenvolvido um Guia Didático para professores, que reúne trechos de discursos de Amílcar Cabral, em diálogo com outras fontes históricas e propostas de atividades para aplicação em sala de aula.

Palavras-chave: ensino de história; currículo; prática docente; história da África; Amílcar Cabral.

ABSTRACT

TAVARES, Felipe Fazolino Barroso. *An African intellectual and the teaching of history in basic education: possibilities of using Amílcar Cabral's speeches (1960-1973)*. 2024. 136f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

This dissertation highlights the need to expand the teaching of African histories in basic education, a movement that began with Law No. 10.639/03. To this end, it analyzes the possibilities of using the speeches of Amílcar Cabral, a revolutionary leader in the independence struggles of Cape Verde and Guinea-Bissau, in lessons about African independence. This work argues in favor of the importance of teaching African History and Afro-Brazilian Culture as educational tools to tackle social issues such as racism. In a Brazilian education still strongly influenced by European hegemony, we outline a panorama of History Teaching in Brazil in order to understand this structural characteristic. We conclude that the inclusion of these histories is the result of political struggles and debates throughout the 20th century, and that among the various possible approaches, the study of the independence of African colonies occupies a central place. As a final product, a Teaching Guide for teachers was developed, which brings together excerpts from Amílcar Cabral's speeches, in dialogue with other historical sources, and proposals for activities to be applied in the field.

Keywords: History teaching; curriculum; teaching practice; African History; Amílcar Cabral.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Obra <i>In Gennea</i> de Hans Burgkmair, século XVI	11
Figura 2 –	Mapas da África utilizados em sala	80
Figura 3 –	Homens congolezes segurando as mãos cortadas	84
Figura 4 –	Uma vítima das atrocidades dos belgas no Congo, junto a um missionário (ca. 1890-1910)	84
Figura 5 –	Grupo 1 – Nilópolis	85
Figura 6 –	Grupo 2 – Nilópolis	85
Figura 7 –	Grupo 3 – Nilópolis	86
Figura 8 –	Grupo 4 – Nilópolis	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONCP	Conferência das Organizações Nacionalistas das Colônias Portuguesas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FLING	Frente de Libertação e Independência Nacional da Guiné
FRAIN	Frente Revolucionária Africana para a Independência Nacional das Colônias Portuguesas
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAC	Movimento Anticolonial
MLG	Movimento de Libertação da Guiné
MLGCV	Movimento de Libertação da Guiné e Cabo Verde
MLTSDP	Movimento Nacional de Libertação dos Territórios sob Dominação Portuguesa
MNU	Movimento Negro Unificado
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
ONU	Organização das Nações Unidas
PAI	Partido Africano para Independência
PAIGC	Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RDAG	Reunião Democrática Africana da Guiné
UGTG	União Geral do Trabalhadores da Guiné

UPG	União Popular da Guiné dita Portuguesa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	AMÍLCAR CABRAL E A LUTA PELA INDEPENDÊNCIA	22
1.1	Espaços de experiência	23
1.2	Horizontes de expectativa	27
1.3	Amílcar Cabral, um intelectual africano	31
2	OS PERCURSOS DO ENSINO DE HISTÓRIA (1834 – 2018)	40
2.1	As transformações: da origem no século XIX até a década de 1980	40
2.2	O movimento negro debatendo sobre a educação (1980-2003)	51
2.3	As conquistas políticas na área do Ensino de História (1985 – 2018)	53
3	A DIPLOMACIA REVOLUCIONÁRIA DE AMÍLCAR CABRAL	65
3.1	Proposições didáticas aplicadas	79
3.2	Análises das aplicações das atividades realizadas no ano letivo de 2024	82
4	PRODUTO FINAL: GUIA DIDÁTICO AMÍLCAR CABRAL	103
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
	REFERÊNCIAS	128

INTRODUÇÃO

Entre os intensos debates que buscam construir uma educação voltada para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e diferenças, os temas históricos sobre o continente africano na educação brasileira são possibilidades importantes para essa construção cidadã. Estudar a história do continente que é o berço da humanidade tem ganhado importância desde meados do século XX¹ e vem avançando desde então. Intelectuais de diferentes áreas, desde revolucionários e políticos até artistas africanos não costumam ser agentes históricos relevantes na nossa construção do conhecimento nas escolas brasileiras, apesar de serem fontes importantes de ideias para perspectivas inovadoras. Assim, a ideia é pensar nas possibilidades do estudo da História da África contemporânea com base na “(...) existência de um ‘outro’, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala” (Gomes, 2012, p.105).

Pensar nesse “outro” denota uma “outra opção” para guiar a prática pedagógica. Dentre as possibilidades de abordagens, as ações do líder da independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde, Amílcar Cabral, serão abordadas para pensarmos sobre diferentes aspectos da conjuntura das Independências pós – Segunda Guerra. Portanto, fazer uma nova leitura de elementos da África contemporânea é buscar alternativas de entender a história das Áfricas sob o viés positivado², colocando agentes históricos “outros” dentro da nossa prática pedagógica, marcando seu protagonismo, seja cultural, revolucionário, intelectual e diplomático, no caso de Amílcar Cabral.

A construção do senso-comum

Ao longo de minha carreira como professor da educação básica na rede privada

¹ Para uma contextualização historiográfica de africanistas e africanos, consultar SILVÉRIO, Valter Roberto. Síntese da coleção História Geral da África: Pré-história ao século XVI. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.

² Aqui, o “viés positivado” tem relação com a busca de elementos positivos sobre a África, os africanos e africanas e os afro-americanos, que fuja da tradição curricular brasileira da associação entre negros e escravidão, trabalhando histórias que os coloque como agentes históricos relevantes nos acontecimentos mundiais. No caso deste trabalho, as independências e suas lutas têm estreita relação com a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria.

na cidade do Rio de Janeiro, pude perceber que está construída uma imagem na imaginação dos adolescentes sobre a representação da “África” que é carregada de significados construídos historicamente, e reforçado por livros didáticos, professores, programas de televisão, filmes, pelo racismo do cotidiano carioca, dentre outros aspectos.

A representação de uma África majoritariamente tomada pela vida animal selvagem, pelas pessoas que vivem em tribos na savana ou pela fome generalizada e como sinônimo de pobreza não é uma construção recente. As imagens estereotipadas que buscavam iluminar a imaginação das pessoas sobre o que é a África e como os africanos vivem foram construídas em diferentes temporalidades.

Para exemplificar, é interessante a abordagem de Valentin Mudimbe em seu livro³ que debate sobre a construção do imaginário sobre a África, ao analisar a obra *In Gennea* de Hans Burgkmair. Ao longo de suas linhas, Mudimbe constrói uma interpretação das características da obra do século XVI que representa três indivíduos de alguma região africana de maneira ambígua: as semelhanças e as diferenças entre europeus e africanos numa mesma imagem. Ao mesmo tempo que busca marcar as diferenças, as formas de representação simbolizavam características europeias-cristãs.

Figura 1 – Obra *In Gennea* de Hans Burgkmair, século XVI



Fonte: Disponível em: <https://www.britishmuseum.org/collection/object/P_1913-0317-1>.

³ MUDIMBE, V. Y. A invenção de África. Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Luanda: Edições pedagogo, 2013.

Uma conclusão mais simples de Mudimbe sobre a obra, é a exotização da representação dos africanos; uma outra mais complexa versa sobre a problematização da representação de similitudes entre africanos e europeus.

Pelas suas disposições, essas diferenças são sinais pertinentes. Por causa da ordem fundamental que revelam e que testemunham, as virtudes da semelhança apagam variações físicas e culturais, defendendo e propondo que as diferenças superficiais são significativas para a complexidade humana. (Mudimbe, 2013, p. 24).

As diferenças superficiais são os fios de pérolas, braceletes, a nudez, os cabelos crespos que foram colocados em personagens desenhados em estilo artístico que era cânone na arte europeia da época, com representações tradicionais de personagens como pessoas olhando para o céu, os homens em destaque e a mulher junta de seu bebê. Esse desenho foi feito a partir de descrições feitas do diário de Bartholomäus Springer para ilustrar a capa de seu livro. Ou seja, as primeiras representações feitas por europeus sobre diferentes regiões da África eram inundadas de inconsistências, preconceitos, e sérios problemas com alteridade. O que contribuiu para o fortalecimento dessas visões sobre o continente africano.

O ato violento de colonizar, auxiliado com a escravidão de diferentes civilizações africanas para abastecer de mão de obra o nascente sistema capitalista europeu ajudou a sedimentar dois séculos depois de Hans Burgkmair, a ideia de Hegel sobre a inexistência da história no continente africano no século XVIII, e que se espalhou no século XIX após a colonização europeia. É neste novo contexto que a exotização do africano e o enquadramento das populações sob a lente distorcida da pretensa concepção de superioridade passam a fazer cada vez mais parte do mundo literário e posteriormente cinematográfico e televisivo.

Esse senso-comum produz desinformação, fortalece o preconceito racial, além de distorcer a realidade histórica da África, do Brasil e da Europa. Os impactos que essa construção histórica causa são abordados na obra organizada por Elisa Larkin Nascimento, *A África na escola brasileira*.

Segundo a organizadora, o eurocentrismo fortaleceu um legado histórico que contribuiu para distorções e inverdades que serviram de orientação do ensino brasileiro. E esse ensino nas escolas brasileiras é prejudicial, pois incute complexos de inferioridade e superioridade nas crianças negras e brancas. (Nascimento, 1991).⁴

⁴ Os textos organizados por Elisa Nascimento são frutos do Relatório do 1º Fórum Estadual sobre o Ensino da História das civilizações Africanas na Escola Pública no Rio de Janeiro em 1991.

De fato, para muitos dos colegas, alunos e alunas que tive oportunidade de conversar e ouvir, a escola foi um ponto de partida para esse complexo de inferioridade que é construído a partir de constrangimentos oriundos da relação com os professores e professoras, nas ações e atitudes dos adultos ou outros jovens da escola e até mesmo pela prática pedagógica conduzida de forma que não contribua para o rompimento das amarras dos preconceitos, pelo contrário, fortalecendo-os.

O parecer nº 3/2004 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana confirma a visão do espaço da escola como um ambiente o qual o racismo circula de diferentes formas, seja nas palavras, nas atitudes e até mesmo a falta dela diante de situações concretas de racismo. “As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali”. (Brasil, 2004, p. 503).

Recentemente ouvi numa conversa informal na sala dos professores que os alunos de uma turma do 8º ano, que é reconhecida pelos professores como destaque de indisciplina e desrespeito aos espaços e às pessoas, estavam agindo como “índios” dentro da sala de aula. Esta percepção que saiu naturalmente na fala da professora nos leva diretamente à importância que nós, docentes da Educação Básica e do Ensino Superior devemos nos reconstruir, reeducar e reconhecer também em nós, um pedaço da engrenagem que produz e reproduz falas e práticas racistas.

Este processo de reeducação exige a percepção de nós, docentes, como pessoas que muitas vezes sem a intenção reproduzem ou reforçam visões racializadas preconceituosas ou estereotipadas. Mas também exige que aprendemos nos posicionar diante de situações reais no nosso cotidiano. O reconhecimento pode acontecer quando nós aprofundamos os estudos e passamos a nos interessar mais sobre o assunto, ultrapassando a visão superficial que se tem quanto ao antirracismo nas escolas.

É comum a construção de complexos de superioridade e inferioridade nas crianças. Quanto ao complexo de superioridade, a reflexão sobre tal, eu tiro de minha própria experiência de vida, pois fez parte de minha vivência familiar de classe média baixa do subúrbio do Rio de Janeiro “piadas” racistas que eu, quando criança e adolescente, reproduzia sem qualquer constrangimento e que hoje percebo esta realidade como efeito desse conjunto de fatores descritos até aqui.

Outra situação marcante eram as brincadeiras dos meus tios com um primo, pois ele era o único na família que foi registrado como pardo na certidão de nascimento, servindo isso de anedotas na família. Ou seja, as relações familiares e outras relações sociais também influenciam na construção desse complexo, pautado no racismo estrutural, que faz as relações sociais no Brasil se estruturarem a partir da ideia do preconceito racial.

Por se tratar de um fenômeno estrutural, o racismo perpassa a vida dos indivíduos da sociedade, logo os professores e outros profissionais que trabalham em escolas são atingidos por essa realidade. Diante disso, segundo o professor Delton Felipe,

[...] é fundamental que educadores e educadoras prestem atenção nas próprias atitudes e busquem identificar como fomos forjados num ideário racista, mas temos o dever de combater primeiro em nós, para que nossas atitudes não continuem reproduzindo as mesmas práticas e mantendo a mesma estrutura racista (Felipe, 2021, p. 61).

Um fato importante para refletir a partir dessa minha inconsciência infantil, é que “quando uma pessoa branca reproduz o racismo e não percebe seu lugar racial, significa que ela possui um tipo de letramento racial, mas em termos racistas”. (Vieira, 2022, p.9). Diante desses panoramas, conclui-se que estereótipos e inverdades generalizantes sobre a África, os africanos e os afrodescendentes foram construídos e reproduzidos ao longo dos séculos da Idade moderna europeia e que até hoje representam um intenso desafio para a educação brasileira que necessita ser antirracista num meio social fundado no preconceito.

O que é o letramento racial antirracista?

Outro ponto importante para introduzir esta dissertação é sobre o letramento racial. O cotidiano escolar demanda o desenvolvimento e fortalecimento do letramento racial, que vai partir ou dos professores ou de estudantes que tenham contato com movimentos sociais e outras áreas de sociabilidade e politização. Como a escola tem um papel social fundamental, deve partir dela e conseqüentemente dos docentes a obrigação do letramento racial antirracista com o objetivo de mitigar progressivamente os pensamentos, vieses, vocabulários e atitudes consciente ou inconscientemente racistas.

E para entendermos melhor o conceito e sua importância para a educação, faz-se necessário apresentar algumas conceituações sobre o termo “letramento racial”. Diversos pesquisadores brasileiros escreveram reflexões sobre o tema relacionado à educação, aqui abordarei 3 visões: a de Marcos Fabrício da Silva, de Janine Rodrigues e do verbete (Letramento racial) no site da Academia Brasileira de Letras (ABL).

Segundo Marcos Fabrício, o termo foi cunhado pela antropóloga France Winddance Twine e traduzido pela pesquisadora Lia Vainer Schucman. Seu uso visa agir diante das tensões sociais existentes na sociedade brasileira marcadamente racista (Silva, 2019).

Explica Schucman que o letramento racial é um conjunto de práticas, baseado em cinco fundamentos. O primeiro é o reconhecimento da branquitude. [...] O segundo é o entendimento de que o racismo é um problema atual, e não apenas um legado histórico. [...] O terceiro é o entendimento de que as identidades raciais são aprendidas. [...] O quarto é se apropriar de uma gramática e de um vocabulário racial. O quinto é a capacidade de interpretar os códigos e práticas “racializadas”. (Silva, 2019, p. 1-1).

Percebe-se então que a busca por um letramento racial antirracista reúne uma série de variáveis e que os embates geram intensas resistências. Dentre elas, a gerada por pessoas brancas, de não percebermos a estrutura social que mantêm nossos privilégios; e outra sobre a percepção de vocabulários socialmente enraizados, mas que possuem bases racializadas, tais como: “lista negra” e a “coisa está preta” como termos negativos.

Já a educadora Janine Rodrigues trata o letramento racial, primeiro abordando o conceito de “letramento” e posteriormente mesclando com a noção de raça. Ser letrado vai além de conhecer as letras, saber ler e escrever,

[...] o letramento trata do uso dessa língua de uma maneira eficaz. [...] Quando aprendemos o seu conceito, ele é, na verdade, o uso competente da leitura e da escrita.
formas racistas de pensar [...]. (Rodrigues apud Scudeiro, 2022, p. 1-1).

O uso do termo faz referência direta à ideia de educação antirracista, objetivo das práticas pedagógicas baseadas no letramento racial. O conceito também faz parte dos verbetes do site da Academia Brasileira de Letras, trazendo significados e

exemplos de uso. Segundo o site,

Classe gramatical:

loc. subst.

Definição:

1. Conjunto de práticas pedagógicas que têm por objetivo conscientizar o indivíduo da estrutura e do funcionamento do racismo na sociedade e torná-lo apto a reconhecer, criticar e combater atitudes racistas em seu cotidiano. (Letramento racial, In Academia Brasileira de Letras, 2023).

As três concepções dialogam, pois tratam do mesmo conjunto de fatores: o racismo estrutural na sociedade, sua presença nas escolas, a necessidade do desenvolvimento de uma educação antirracista e o letramento racial como meio para alcançar o objetivo. Portanto, desenvolver essa ideia é de suma importância e o primeiro passo da mudança deve ser dado por nós, docentes.

Entretanto, o objetivo de desenvolver as ideias antirracistas na sociedade brasileira vem se ampliando ao longo das últimas décadas e conquistando espaço a partir da luta de movimentos sociais negros como representantes que pressionam os poderes do Estado em nome da obrigatoriedade do ensino da história afro-brasileira e africana. Com o fim de ampliar o reconhecimento para alcançar a valorização do papel da história e cultura afro-brasileira e africana como parte integrante da formação do Brasil, fortalecendo os laços históricos com a África e rompendo a linha que associa africanos com a escravidão.

Diante do exposto até aqui, justifica-se a escolha do objeto principal da pesquisa que é a abordagem na escola sobre as ações e o papel de Amílcar Cabral no contexto das independências africanas no contexto da Guerra Fria. Romper com a linha negativista da história da África⁵, elencar sujeitos históricos tradicionalmente silenciados para trabalhar conteúdos normalmente abordados com base na visão histórica eurocentrada foram os objetivos do trabalho que será apresentado.

A História da África permite múltiplas possibilidades de estudos. Podendo ser desde temas da Pré-História, da Idade Antiga, passando pelo período moderno até o século XXI para pensarmos sobre as Áfricas. Porém, diante desta multiplicidade de caminhos, a direção tomada foi o recorte temporal das independências africanas ocorridas no pós-segunda guerra mundial.

As palavras do guineense Carlos Lopes sobre a historiografia africana e seus

⁵ O texto apresentará história da África e História da África. Quando a referência for à disciplina, escreveremos História da África, caso contrário, o termo "história" será grafado com letra minúscula.

intentos permeiam a escolha dos objetos da pesquisa: os discursos de Amílcar Cabral no processo da Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde.

A contribuição da nova vaga de historiadores africanos como Joseph Ki-Zerbo e Cheikh Anta Diop aumentava a vontade de mostrar uma África de pirâmide invertida: em vez da inferioridade, lisonjear uma certa autenticidade que dava um carácter humano superior aos africanos. (Lopes, 2010, p. 136).

Além de meu interesse sobre a história do continente, as mudanças legislativas que tornaram o ensino da História da África e da cultura Afro-brasileira obrigatório impactaram a prática docente nos últimos vinte anos. Todavia, a realidade ainda apresenta dois pontos importantes para reflexão: os materiais didáticos escolares apresentam informações simplista e reduzidas das Independências quando comparadas a outras 38 histórias (Silva, 2008), e a formação de muitos professores ter sido sem qualquer contato com a disciplina (Felipe, 2021).

Estas constatações tornam as temáticas africanas e afro-brasileiras indispensáveis para a reformulação do imaginário comum pessimista sobre o continente e para isso, a formação de professores também entra como ponto importante (Felipe, 2021). Tal estereótipo exclui os países africanos, seus líderes e suas comunidades da contemporaneidade, no sentido de “tempo atual”. Portanto, são comuns os conhecimentos sobre o continente, imbuídos do ideal de tribos, culturas exóticas, retorno ao passado tradicional, afastamento da modernidade etc.

Diante disso, o produto criado pela presente pesquisa, pretende contribuir a partir de um guia didático - para a criação de atividades pedagógicas de temas como nacionalismo, imperialismo, cultura, desenvolvimento, modernidade e progresso, Estado, raça, pan-africanismo. Todos temas caros ao século XIX, XX e XXI.

As mudanças legislativas e regulatórias – Lei 9394/96, Lei 10.639/03, Lei 11.645/08⁶ - exigem, segundo Nilma Gomes “(...) uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento” (Gomes, 2012, p. 105).⁷ Essas novas exigências geram impactos nos indivíduos que lidam com a educação e foram formados e disciplinados numa cultura acadêmica e escolar eurocêntrica. Tal processo de renovação atingiu os sujeitos e suas práticas, além dos currículos

⁶ Brasil, 1996; Brasil, 2003; Brasil, 2008.

⁷ GOMES, Nilma. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98- 109, Jan/Abr 2012.

(Gomes, 2012).

Nilma Gomes contribui para o embasamento desta pesquisa. Questionamentos feitos em seu artigo *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*⁸ me levaram a refletir sobre as possibilidades para a sala de aula: como romper com uma história monocultural? Como produzir uma história “outra” para entender os processos históricos do século XX africano a partir da própria África? Qual é o impacto pedagógico do uso dos discursos de Amílcar Cabral?

Nesses questionamentos reside a relevância desta pesquisa, pois a produção de um material que sirva como base para a prática docente, utilizando fontes e textos relacionados à África contemporânea, com foco nos discursos de Amílcar Cabral entre 1960-1973, pode ser útil para quem busca alternativas de inserção desses temas em suas aulas. Trata-se, portanto, de uma nova proposta pedagógica. A seguir, abordaremos a questão central: por que escolher os discursos de Cabral nesse período específico?

Amílcar Cabral foi um dos principais interlocutores do anticolonialismo e anti-imperialismo africano, além de ter sido um ator importante no cenário internacional para a propaganda independentista das colônias europeias de Portugal, ou seja, foi uma das figuras de proa que questionou e lutou pela transformação de sua história no contexto capitalista mundial.

Com o objetivo de explorar a relevância de Amílcar Cabral para o ensino de história⁹ na educação básica, o texto foi organizado em quatro capítulos. O primeiro, ***Amílcar Cabral e a Luta pela Independência***, aborda sua trajetória na luta anticolonial. O segundo, ***Ensino de História no Brasil: Percursos e Mudanças (1834-1985)***, trata da evolução do ensino de história no contexto brasileiro. O terceiro, ***A Diplomacia Revolucionária de Amílcar Cabral: Sua Atuação Política Internacional***, analisa seu papel no cenário global. Por fim, o quarto capítulo apresenta o ***Guia Didático***, voltado para a aplicação prática de temas ligados às lutas pelas independências na África.

O primeiro capítulo aborda a figura de Amílcar Cabral como um intelectual africano utilizando como chave de análise teórica os conceitos de espaço de

⁸ GOMES, Nilma. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98- 109, Jan/Abr 2012.

⁹ O termo ensino de história faz referência ao ensino da disciplina histórica nas escolas. Quando a referência for à disciplina, escreveremos Ensino de História com letra maiúscula.

experiência e horizonte de expectativas de Reinhart Koselleck (2006) para compreender as etapas, processos e contextos envolvidos com as independências das colônias portuguesas. Cabral articulou as vivências históricas e as aspirações coletivas dos povos africanos, unificando movimentos distintos em sua busca por liberdade com relação ao colonialismo português.

Sua trajetória pessoal também foi fundamental para a construção de seu espírito revolucionário. Ele teve formação superior em Portugal e isso proporcionou experiências com movimentos de esquerda antifascistas, além de ter proporcionado a reunião de outros jovens das colônias, dentre os quais alguns se tornariam líderes políticos anticoloniais como Marcelino Santos e Agostinho Neto. Outra experiência, o racismo metropolitano, de igual forma moldou sua identidade e sua crítica à realidade socioeconômica de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, impulsionando-o a se tornar um defensor da causa anticolonial.

Como líder do PAIGC, Cabral desempenhou um papel crucial na unificação dos movimentos de independência em disputa, promovendo uma nova realidade política para a Guiné-Bissau, onde a educação era vista como pilar essencial na construção da identidade nacional. Essa construção foi possível dentro das “zonas libertadas”, regiões sob governo do PAIGC, onde foram instalados postos médicos, escolas, armazéns para comercialização de produtos, em suma, uma região fora do controle metropolitano e um embrião do Estado independente. A trajetória de Amílcar Cabral corrobora com as razões para apontá-lo como intelectual e também como agente histórico relevante para a compreensão do contexto histórico das independências africanas. A escolha desses temas para abrir a dissertação se deu porque consideramos importante primeiro apresentar o personagem principal do estudo, para posteriormente refletirmos sobre ele com relação ao Ensino de História.

Quanto ao segundo capítulo, a intenção foi abordar sobre as transformações do ensino da disciplina de História desde sua criação no Brasil para chegarmos à análise sobre o ensino da História da África nas escolas. O capítulo aborda, a partir de uma síntese histórica, a evolução do ensino de História no Brasil, destacando as influências eurocêntricas e as exclusões históricas que moldaram o currículo escolar ao longo dos séculos. A narrativa oficial, marcada por uma visão elitista e conservadora, ignorou por muito tempo as contribuições de povos africanos, indígenas e asiáticos, além de promover um ensino baseado na memorização de grandes personagens e eventos nacionais. O contexto político e as reformas

educacionais ao longo do século XX, especialmente durante a ditadura militar, reforçaram essa abordagem, que só começou a ser desafiada a partir do processo de redemocratização e pela mobilização de movimentos sociais, como o Movimento Negro.

A segunda parte do capítulo aborda justamente a importância do movimento Negro nesse processo de construção do Ensino de História no Brasil. Ele foi essencial nas transformações educacionais no Brasil entre as décadas de 1980 e 2003, especialmente durante a redemocratização. Com sua força política, o movimento reivindicou uma educação crítica às visões eurocêntricas na História, e que valorizasse as contribuições afrodescendentes, culminando na criação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas.

A última parte do capítulo trata sobre as conquistas legislativas e seus impactos desde a redemocratização com destaques para a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Lei nº 10.639/03 e seus impactos e a Base Nacional Comum Curricular¹⁰. Por fim, será discutida a relevância de abordar a história africana de maneira mais abrangente nas escolas, propondo novas perspectivas e conteúdos que superem a visão eurocêntrica predominante. A ideia central baseada na importância das legislações para que, por meio de uma educação mais inclusiva e representativa, seja possível construir um entendimento mais rico e diversificado sobre o continente africano e suas interações com o Brasil.

O terceiro capítulo retoma as histórias relacionadas ao Amílcar Cabral para apresentar sobre o objeto central da dissertação, os discursos de Cabral. Além da exposição dos contextos dos discursos, será apresentada a atividade planejada para introduzir a temática sobre a história da África e também os relatórios das aplicações e problemas enfrentados com as turmas sob a perspectiva teórica de Antoni Zabala (2014).

A atividade proposta busca integrar aulas sobre a África contemporânea. Destinada ao 9º ano do ensino fundamental e à 2ª e 3ª série do ensino médio, foi implementada em escolas públicas dos Municípios de Nilópolis e Saquarema, e teve adaptações necessárias às realidades das escolas. O objetivo era promover a

¹⁰ Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 1998; Brasil, 2003; Brasil, 2003; Brasil, 2018.

participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento e estimular o trabalho em grupo, além de introduzir conteúdos sobre a História da África por meio dos discursos de Amílcar Cabral.

A atividade não seguiu estritamente as diretrizes do Guia Didático – quarto capítulo – uma vez que foi planejada e aplicada meses antes da conclusão do Guia. O produto final da dissertação consiste em um compilado de fontes históricas organizadas por tema, juntamente com sugestões de outras fontes que podem ser utilizadas nas aulas sobre os tópicos abordados. O guia também incluiu uma breve análise dos trechos dos discursos de Cabral, além de propostas de atividades a serem realizadas em sala de aula, algumas das quais exigem uma maior organização e acesso a recursos como a internet.

1 AMÍLCAR CABRAL E A LUTA PELA INDEPENDÊNCIA

Esta dissertação entende, a partir das leituras realizadas, os intelectuais atuantes na política anticolonial como homens e mulheres cheios de expectativas provenientes das transformações no mundo no século XX causadas pelas duas guerras mundiais, a crise no capitalismo, e pelo surgimento de potências socialistas rivais da hegemonia capitalista. Ao mesmo tempo, os antigos impérios coloniais começaram a ruir com a independência de suas colônias africanas e asiáticas, alterando ainda mais a ordem mundial até então estabelecida. Diante desses novos cenários, a circulação de ideias proporcionou a reformulação de posicionamentos e de ações daquele que apontamos como intelectual, Amílcar Cabral, um sonhador atuante em nome de seus objetivos.

Trabalhar expectativas e experiências de Cabral e da luta de libertação nacional da Guiné-Bissau e Cabo Verde é um trabalho proveitoso para uma compreensão ampla sobre os papéis exercidos por ele, os locais onde circulou, as redes de apoio às quais se envolveu. Para tanto, é necessária uma abordagem teórica acerca de experiência-expectativa, ou melhor, passado-futuro, a qual o texto se embasará a seguir a partir do livro de Reinhart Koselleck, *Futuro-passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*.

Passado e futuro existem como categorias do tempo vividas de maneiras diferentes por indivíduos, instituições e grupos. Ambas são construídas e representadas a partir de particularidades na construção mental daqueles que estão invocando as experiências passadas e projetando perspectivas futuras (Koselleck, 2006). Trabalhar com a memória é fazer seleções conscientes e inconscientes desse passado que se mantém presente. Mas de que forma o passado se torna presente? De que forma experiências passadas fazem parte da construção do presente? Será o passado um importante dinamizador de projeções de futuro?

A partir destes questionamentos, Reinhart Koselleck¹¹ cria chaves da análise para os tempos históricos que se referem à relação passado-futuro. A resignificação das experiências passadas e as formulações e reformulações de expectativas de futuro são feitas no presente e isso perpassa a história das sociedades humanas.

¹¹ Koselleck, 2006.

Suas categorias “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa” foram criadas para examinar a formação da modernidade, que surge quando o passado e o futuro se afastam, criando assim um novo tempo histórico constituído da perspectiva de progresso, ou seja, o “(...) futuro será diferente do passado [...]”. (Koselleck, 2006, p. 318).

O passado é experimentado no presente de diferentes maneiras por indivíduos e coletividades, assim como o futuro é projetado no tempo atual e está em constante mutação. Ambas são categorias úteis para a análise do tempo em diferentes contextos. “A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento”. (Koselleck, 2006, p. 309). Ao passo que “(...) expectativa: também ela é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente”. (Koselleck, 2006, p. 310). A constatação da relação futuro passado no processo de construção da libertação nacional das colônias portuguesas na África, como a Guiné-Bissau e Cabo Verde, chama atenção devido ao uso dos passados (experiências) coloniais como forma de construção (expectativas) de nações modernas inseridas no contexto internacional, sendo este último, promotor de renovações no campo de experiências para a construção de um futuro que almeja o progresso. Com isso, fez-se possível a análise do papel de Amílcar Cabral a partir dos espaços de experiência e dos horizontes de expectativa no contexto das lutas de libertação colonial nas décadas de 1950, 1960 e 1970.

1.1 Espaços de experiência

O espaço de experiência começará a ser analisado a partir da visão europeia dos séculos XVIII e XIX sobre o continente africano. Kabengele Munanga abordou esta perspectiva eurocentrada com uma análise sobre Hegel. “Hegel [...] disse a respeito que ‘o homem na África negra vive no estado de barbárie e selvageria que o impede ainda de fazer parte integral da civilização’” (Munanga, 2015, p. 7). A visão de Hegel sobre a África e conseqüentemente sobre as civilizações africanas é um ponto de partida para construção dos espaços de experiência a que Amílcar Cabral foi

submetido.

Se o continente africano é a-histórico e suas sociedades não alcançaram o grau de civilização do europeu, logo, a África e os africanos deveriam se submeter ao poder e exploração dos ditos civilizados. Construções mentais como essas foram usadas como argumento para as ações exploratórias da vida humana e de recursos naturais, e a colonização portuguesa se apoiou nessas premissas para a exploração de suas colônias, dentre elas, Guiné-Bissau e Cabo Verde.

A historiadora Patrícia Villen constrói a argumentação sobre a desumanização dos africanos a partir da visão do sociólogo italiano Pietro Basso que

[...] parte da consideração de que as teorias racistas têm suas raízes na ideologia da escravidão, presente no mundo antigo e no medieval, chamando atenção para o fato de já em Platão e em Aristóteles estar presente a suposta diferença de “ordem natural” entre “homens socialmente desiguais”, portanto, entre “homens livres por natureza” e “escravos por natureza”. (Villen, 2013, p. 51).

É diante dessa visão determinista que foi reproduzida ao longo de séculos acerca da natureza desigual entre os indivíduos que começa a se formar, na elite da sociedade colonizada portuguesa do século XX, a importância do reencontro das “raízes africanas”, num processo de “reafricanização dos espíritos”, pois a exploração multifacetada – econômica, social e mental - gerou a internalização da mentalidade do colonizador sobre os colonizados.

O próprio Amílcar Cabral, numa conferência na Universidade de Syracuse (EUA) em 1970, disse que “o movimento de libertação deve [...] basear a sua acção no conhecimento profundo da cultura do povo e saber apreciar, pelo seu justo valor, os elementos dessa cultura [...]” (Cabral, 1978, p. 230). Sendo pois, justamente no poder da cultura que o pensamento de Cabral sobre a formação da nação guineense/cabo-verdiana se apoia. Inclusive, “um dos erros mais graves, senão o mais grave, cometido pelas potências coloniais em África, terá sido ignorar ou subestimar a força cultural dos povos africanos” (Cabral, 1978, p. 228). Objetivo é ir contra a negação histórica da África a partir da revalorização das culturas do continente, e mais especificamente, em cada região. Parte dessa concepção de “retorno às origens” é proveniente da ideologia pan-africanista e por influência do movimento da *négritude*, que vale aqui uma contextualização.

Em diferentes lugares da América, desenvolveram-se organizações e líderes

combativos ao racismo e à opressão num contexto de auge das ideias de supremacia racial, tal fator fez surgir o movimento/ideologia pan-africanista. Inicialmente, o movimento não surgiu de maneira coesa, inclusive houve divergências de posicionamentos e ações ao longo das décadas desde seu surgimento no final do século XIX até seu auge após a II Guerra Mundial. Dentre as principais figuras, Marcus Garvey, Du Bois, Sylvester Willians, George Padmore podem ser citados como representantes de uma geração que fortaleceu a ideias pan-africanas no período entre guerras (Barbosa, 2020).

Na Europa, especialmente na França por parte de uma intelectualidade de artistas e escritores negros, foi desenvolvido o movimento da *négritude* a partir dos anos 1930, mas ganhando impulso no pós-segunda guerra. Esses pioneiros em Paris “(...) fundaram revistas que pretendiam exprimir uma visão positiva da identidade negra [...]”. (Barbosa, 2020, p. 44). Sobre o início desse pensamento, as irmãs Paulette Nardal e Jeanne Nardal das Antilhas,

[...] buscaram desenvolver um ‘internacionalismo negro’ [...]. Nas palavras de Jane Nardal: ‘Os Negros de todas as origens, de diferentes nacionalidades, costumes e religiões, sentem vagamente que, apesar de tudo, pertencem a uma mesma raça’. (Barbosa, 2020, p. 45).

É justamente nesse período de fortalecimento do pan-africanismo (década 1940) nos círculos universitários da Europa auxiliado pelo ressurgimento da luta anticolonialista que Amílcar Cabral chegou em Portugal para estudar engenharia agrônômica em 1945. Cabral era o único negro de sua turma composta por 220 ingressantes, mas não demorou para que encontrasse outros africanos cursando o ensino superior na metrópole, vindos principalmente de Angola, mas também de Cabo Verde e São Tomé, e mais raramente de Moçambique (Filho; Nascimento, 2019, p. 399). Em sua passagem pela Europa, Cabral pôde ter contato com a realidade opressora do Salazarismo, assim como com a circulação de ideias de africanos e afro-americanos. Diante desse contexto, o significado de “reafricanização das mentes” ganhou força no seio dessa juventude líder dos movimentos anticoloniais em suas terras de origem. É aqui onde Amílcar Cabral e as ideias anticoloniais, pan-africanas e do movimento *négritude* se cruzaram num intenso processo histórico de luta e resistência.

Nesse contexto, formou-se um conjunto de experiências distintas sobre o jovem

universitário de 21 anos, desde o fascismo salazarista, ao envolvimento com grupos de esquerda, e a formação de um grupo de jovens das colônias imbuídos num processo de conhecimento e ação. Apesar da inegável influência que o pan-africanismo teve em Cabral, ele se mostrou crítico às nuances raciais das ideias pan-africanistas.

Algumas afinidades genético-somáticas e culturais entre vários grupos humanos de um ou de diversos continentes, assim como situações mais ou menos semelhantes em relação ao domínio colonial e/ou racista, levaram a formular teorias e a criar “movimentos” baseados na hipótese da existência de culturas raciais ou continentais. [...] Sem pretender minimizar a importância que tais teorias ou “movimentos” tiveram ou têm enquanto tentativas, bem sucedidas ou não, de procura de uma identidade, e quanto meio de contestação do domínio estrangeiro, podemos afirmar que uma análise objectiva da realidade cultural conduz a negar a importância de culturas raciais ou continentais. (Cabral, 1978, p. 246-247).

Cabral buscou desconstruir a visão racista de uma “cultura africana” instrumentalizada por alguns nomes do pan-africanismo de maneira oportunista, porque não representava sua visão como líder da construção de uma cultura nacional na Guiné-Bissau e Cabo Verde. Essa crítica vem a partir da lógica construída no início do século XX entre alguns afro-americanos, de que eles deveriam contribuir para o fortalecimento e valorização da África e da “raça negra”, tendo o “retorno às fontes” um processo de construção de identidade racial, incluindo o seu “direito” de arquitetar o futuro do continente.

A estadia de Cabral em Portugal estendeu-se até a conclusão do curso de agronomia, esses anos contribuíram para a formação de seu pensamento e consequentemente para a organização do pensamento anticolonial em conjunto com outras figuras que lideraram a independência das outras colônias portuguesas, como Agostinho Neto de Angola.

Ao final da graduação, Cabral conseguiu um emprego como funcionário colonial, especialmente como um conselheiro encarregado de realizar o Censo Agrícola na Guiné-Bissau (1952-1954)¹². Este trabalho foi fundamental para ele conhecer mais detalhadamente sua terra natal, a partir do estudo da realidade do solo e das características da produção agrícola. O censo teve importância para o conhecimento da realidade concreta das populações camponesas e sobre o território, assim como para o estabelecimento de contatos nas diferentes regiões. Foi na década

¹² Villen, 2013.

de 1950 que, figuras guineenses e cabo-verdianas, sendo Cabral um deles, fundaram o Partido Africano para Independência (PAI), futuro Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC).

Percebe-se nesse momento a necessidade de construir um conhecimento concreto para a mobilização anticolonial. Essas experiências múltiplas são interessantes para pensar sobre o tempo histórico vivenciado por Amílcar Cabral: nascido numa colônia de um Estado fascista, Guiné dita portuguesa em 1924, mas criado no arquipélago de Cabo Verde; filho de pai e mãe cabo-verdianos que valorizavam a “civildade” portuguesa na sociedade colonizada; estudante universitário em contato com movimentos de esquerda e com ideias de valorização das histórias e das culturas da África que surgiram na América e na Europa; funcionário colonial; líder político.

A construção dessas experiências, com passados de diferente origens e tempos distintos, mostra como esse espaço foi formado a partir de elementos que se sobrepõem uns aos outros, numa perspectiva de tempo que remete aos “estratos do tempo” de Koselleck (Koselleck, 2006). Os tempos históricos são produtos de diferentes fatores que não se anulam, mas que consciente ou inconscientemente se relacionam na construção do tempo atual. No caso de Amílcar Cabral, suas experiências caminharam juntas com suas expectativas de líder político e revolucionário. Os horizontes de expectativa da luta de libertação constituem elemento importante para o entendimento desse tempo histórico.

1.2 Horizontes de expectativa

A libertação nacional foi o objetivo principal da luta empreendida contra Portugal. Esse foi o horizonte de expectativa que permeou as ações e os discursos de Cabral e do PAIGC desde a criação de seu estatuto em 1956. Ali foram estabelecidos 3 objetivos principais:

- [...] – A conquista imediata da independência nacional da Guiné dita Portuguesa e de Cabo Verde;
- A democratização e a emancipação das populações guineenses e caboverdianas, secularmente exploradas pelo colonialismo português;
- A realização de um rápido progresso econômico e de uma verdadeira

promoção social dos povos da Guiné dita Portuguesa e de Cabo Verde. (Paigc, 1956, p. 2).

O primeiro objetivo não se concretizou imediatamente, tendo um período de 17 anos entre a criação do Estatuto do PAIGC e a declaração de independência da Guiné-Bissau¹³ em 1973, esse fato criou uma expectativa renovada, pois ao não conseguir a imediata independência, a ação clandestina e a preparação da luta armada entraram nas projeções de Cabral. Um novo horizonte de expectativa se criou a partir da resistência portuguesa em abrir mão de suas colônias nesse período das independências afro-asiáticas.

Os objetivos do partido possuem relação com algumas experiências passadas daqueles indivíduos e dos territórios. A influência pan-africanista pode ser percebida no primeiro objetivo, pois a intenção do PAIGC é estabelecer uma nação unida entre Guiné-Bissau e Cabo Verde. A busca pela unidade em nome da independência é uma concepção do pan-africanismo representativa das mutações ideológicas e de posicionamento do movimento. Outro ponto importante foi a questão “nacional” nesse contexto, pois os dois territórios, apesar da ligação histórica, são distintos e com administrações diferentes e inclusive os cabo-verdianos foram tradicionalmente, especialmente no século XIX, representantes do poder colonial na Guiné. Essa relação criou rupturas e desconfianças entre esses e os guineenses ao longo da guerra colonial.

A ideia de nação na Guiné-Bissau também foi uma questão problemática que pairou sobre os pensamentos de Cabral devido à diversidade étnica do território, considerada por ele como obstáculos, mas, ao mesmo tempo importante para sua construção teórica sobre a nacionalidade. A “(...) ‘tomada de consciência’ coletiva, que se projetava em direção às fronteiras do território colonial [...]” (Filho; Nascimento, 2019, p 427) inicialmente deveria partir das experiências do racismo e colonialismo.

As ideias de Cabral foram desenvolvidas principalmente em seus discursos, nos quais ele expunha um processo racional para a construção de uma expectativa do PAIGC em nome da luta de independência: a formação de uma consciência nacional. Para Cabral, era essencial que os quadros do partido entendessem com clareza os desafios e objetivos da luta pela independência. Ele destacava que o

¹³ O PAIGC declarou independência no dia 24 de setembro de 1973, mas a oficialização ocorreu em 10 de setembro de 1974.

nacionalismo era a base ideológica desse processo, apontando a independência total como o principal objetivo. Além disso, enfatizava a importância de usar as próprias forças para promover o desenvolvimento do país, sempre em cooperação com outros povos, conforme disse: "A nossa ideologia é o nacionalismo, obter a nossa independência total, e fazer tudo o que pudermos com as nossas próprias forças, mas cooperar com todos os outros povos a fim de levar adiante o desenvolvimento do nosso país" (Lopes apud Mendy, 2012, p. 29).

O segundo objetivo pode ser entendido como uma reação à colonização fascista de Portugal, a qual diferentemente de outras metrópoles que permitiam uma limitada participação política com partidos políticos na colônia e representantes na política metropolitana, proibia totalmente qualquer tipo de formação coletiva em suas colônias, como partidos e agremiações. A democracia viria como resultado da emancipação dos guineenses e cabo-verdianos no sentido econômico, cultural, social e político e a causa dessa ausência seria o poder colonial que explorava e submetia o território e suas populações. Este objetivo alcançado seria a representação do progresso, conceito também muito veiculado por Cabral. Tal feito se daria, usando a análise de Koselleck sobre o significado de progresso e modernidade, quando as experiências passadas se afastassem cada vez mais das expectativas futuras. (Koselleck, 2006).

O último objetivo é uma projeção feita a partir da realidade colonial. A colonização significa exploração, e isso gerava subdesenvolvimento. Especialmente em meados do século XX, a ideia de subdesenvolvimento ganhou força a partir das análises da realidade dos países do "sul global", como na América Latina e nas recentes nações formadas a partir da vaga independentista na África e na Ásia. O sonho do progresso e do desenvolvimento estava presente nas lideranças das nações subdesenvolvidas e foi em busca desse ideal que Cabral e os outros quadros do PAIGC estabeleceram a administração de 2/3 do território guineense no final de 1960, dando passos importantes na concretização da criação de um Estado-nação sob sua liderança nas chamadas "Zonas Libertadas". O historiador Peter Karibe Mendy faz uma análise sobre esses objetivos na figura de Cabral em seu capítulo *Amílcar Cabral e a libertação da Guiné-Bissau: contexto, desafios e lições para uma liderança africana efetiva*.

O objetivo último de sua incansável luta era transformar a realidade da

subjugação colonial em progresso e paz. Na busca desse objetivo, ressaltou a necessidade de praticar a 'democracia revolucionária', querendo dizer com isso essencialmente a prestação política de contas dos que chefiam e dirigem a sociedade para os que são chefiados e dirigidos. (Mendy, 2012, p. 31).

Esta seria a concretização da emancipação da população e as medidas tomadas caberiam para lutar contra o neocolonialismo representado por elites dominantes na política. Porém, até mesmo esta etapa final gerou o choque entre expectativa e experiência, posto que ao longo da década de 1960 dezenas de ex-colônias europeias conquistaram sua independência. Contudo, as elites políticas emergentes nos Estados aliaram-se a empresas estrangeiras e interesses econômicos com antigas colônias formando governos influenciados por interesses pessoais e externos. Então a expectativa da libertação total caminhava ao lado da experiência de Estados recém-independentes, porém influenciados pelo neocolonialismo.

Para concluir esta primeira etapa do capítulo, é possível destacar a luta de libertação nacional conduzida por Amílcar Cabral, como reflexo não apenas da busca pela autonomia política e territorial, mas também de um esforço profundo de emancipação cultural e social. O movimento de Cabral não visava apenas romper com o domínio colonial, mas também construir uma nova identidade coletiva capaz de superar as divisões impostas tanto pelo colonialismo quanto pelas dinâmicas internas de poder. Esse processo revelou a independência como algo além do rompimento com as potências coloniais porque exigia uma reconfiguração mais ampla das estruturas sociais e políticas, para evitar a perpetuação de modelos de exploração e opressão.

A construção das expectativas demonstra a ação histórica de agentes anônimos e de destaque, como Amílcar Cabral, do continente africano num contexto de intensas disputas ideológicas e de narrativas no cenário internacional permeado pela Guerra Fria. Este período foi marcado por diferentes processos históricos em todo o mundo, desde guerras civis, golpes de Estado, massacres, mas também por desenvolvimento técnico-científico, independências e autodeterminação dos povos. Todos esses panoramas nacionais e internacionais muitas vezes se cruzavam e retroalimentavam-se, tornando a análise sobre o período de uma complexidade analítica desafiadora ao historiador-professor.

Essa complexidade, aliada à característica de inserir a história contemporânea

da África num plano secundário nos materiais didáticos das escolas e consequentemente das aulas, é um grande desafio para o professor. Criar uma atividade que busque uma “história outra” para análise de temas históricos cânones como a Guerra Fria demanda esforço e cuidado para não cair nas armadilhas de construções de pensamento deterministas sobre a África. Porém, usar Amílcar Cabral e a luta de libertação contra o colonialismo na África, seria um ponto de partido interessante como alternativa epistêmica para a tentativa de construir uma perspectiva positiva sobre a história da África, pois ela tem história, tem cultura, tem luta, tem produção de conhecimento, de saberes e de ciência.

1.3 Amílcar Cabral, um intelectual africano

A análise de qualquer processo de libertação da colonização seria frutífera para o entendimento do processo histórico do século XX do continente africano, mas entre as várias possibilidades de análise, Cabral surge como figura de destaque no processo de luta anticolonial. Intelectual, político, revolucionário, líder e teórico, essas são características definidoras de seu perfil.

Suas produções e os estudos sobre seu papel na independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde revelam o dinamismo de suas ações diante de diferentes atores históricos dentro e fora da África.

Atuante, carismático, teórico, revolucionário, Amílcar Cabral se formou como figura internacional a partir dos anos de luta contra o colonialismo português e pela libertação nacional da Guiné-Bissau e Cabo Verde, ganhando destaque pelo seu papel atuante dentro do continente africano e internacionalmente. Amílcar Cabral foi um dentre vários homens e mulheres fundamentais para as histórias da África no intenso processo histórico do século XX. Ele deve ser entendido como um intelectual africano, pois agiu como representante de um conjunto de ideias, foi atuante, teórico e também intermediador.

Mas considerando as complexidades dos diferentes processos políticos,

econômicos e culturais do século XX, como podemos denominar um intelectual?¹⁴ Qual seria o seu papel na sociedade? Para compreendermos o conceito e posteriormente relacionar com a figura de Amílcar Cabral, faz-se necessário uma abordagem teórica sobre a intelectualidade. Serão tratados os conceitos de *intelectual africano* segundo Washington Nascimento e Silvio de Almeida Carvalho Filho (2019); *intelectual* a partir de Edward Said (1996); e por último, a noção de *intelectual mediador* presente no livro organizado por Angela Gomes e Patrícia Hansen (2016).

Mais do que tentar encaixar Cabral em um quadro teórico rígido, é importante compreender os diferentes temas que emergem da análise de seus discursos, utilizando as chaves interpretativas propostas pelas análises de diferentes ideias sobre os intelectuais. Nesse contexto, a abordagem generalista de Nascimento e Carvalho Filho ganha relevância. Para eles, o intelectual africano é “(...) um indivíduo que, a partir do continente africano, reflete, teoriza, imagina, projeta e produz sobre as sociedades, formulando construções teórico-metodológicas que vão além da realidade africana” (Filho; Nascimento, 2019, p. 18). Esses intelectuais, atuantes nos séculos XX e XXI, enfrentaram tanto os contextos coloniais quanto os pós-coloniais. Segundo os autores, “(...) usaram o lugar de autoridade conseguido no campo cultural para exercer uma prática política e moral em face do colonialismo e das sociedades e Estados pós-independência” (Filho; Nascimento, 2019, p. 20).

Os autores destacam em seu texto um ponto de convergência com as ideias de Angela Gomes e Patrícia Hansen. Segundo Nascimento e Carvalho Filho, os intelectuais africanos surgiram a partir de três origens distintas: a “tradição”, o islã e a educação europeia. Esses contextos diversos conferem a esses indivíduos o papel de “criadores” e “mediadores culturais”, permitindo-lhes interagir com diferentes estratos sociais (Filho; Nascimento, 2019). Cabral a partir do exposto, seria então, um mediador cultural, ou seja, intelectual mediador?

É importante elucidar primeiramente que Amílcar Cabral não se desenvolveu como intelectual a partir dessa origem tripla, mas sim, a partir da educação tida em Cabo Verde e posteriormente em Portugal nos estudos de agronomia, no qual foi formado. Podemos afirmar também outra característica relevante. Ele se tornou crítico ao sistema colonial mesmo antes de adentrar no ensino superior na metrópole.

¹⁴ A dissertação não pretendeu escrever sobre a origem do conceito moderno de Intelectual. Para consulta sobre o tema, vale a leitura de Nascimento e Carvalho Filho (2019), Gomes e Hansen (2016), Margraf (2019).

Entretanto, parecendo contraditório, antes de sua experiência de líder nacionalista, sentia-se português, um cabo-verdiano português. Esta construção identitária é debitada de sua educação formal no arquipélago (Dias, 2020).

Com a experiência vivida em seus estudos em Portugal como um bolsista da colônia, o racismo metropolitano veio à tona. Em 1966, Cabral discursou sobre as razões de sua transformação:

nunca fui português, embora goste muito de Portugal e do povo português. Houve um tempo na minha vida em que estive convencido que era português porque assim me ensinaram em criança. Mas aprendi depois, pela situação do meu povo, pela história da África, até pela cor da minha pele, que não era português. (Cabral apud Dias, 2020, p. 43).

Mesmo na juventude, quando Cabral ainda escrevia nos moldes convencionais aceitos pelo governo colonial, já era evidente sua criticidade em relação à realidade de Cabo Verde, especialmente diante das condições socioeconômicas do arquipélago, que sofria com secas constantes. Essa preocupação com a situação das ilhas levou-o a publicar artigos sobre a falta de chuvas em Cabo Verde no final dos anos 1940, conforme publicado no *jornal Cabo Verde*¹⁵. No entanto, é curioso perceber o vocabulário usado neste jornal, o qual era um meio de comunicação oficial do governo português. Mesmo o texto sendo escrito por Amílcar Cabral, ele concluiu seu artigo da seguinte forma: “Para isso e por isso – todos lutarão. A Bem de Cabo Verde, pelo bom nome e pela glória de Portugal” (Cabral, 1949, p. 7).

Estes posicionamentos nos levam a duas possibilidades apontadas por Dias (2020): Cabral camuflava seu anticolonialismo nos órgãos oficiais ao mesmo tempo que tecia críticas à questão da terra em Cabo Verde; ou de fato ele construiu uma identidade cabo-verdiana portuguesa que se manteve, segundo a autora por meio de seus escritos, até meados dos anos 1950.¹⁶ A primeira seria uma estratégia, a segunda teria sido um ponto de virada quanto à percepção de sua africanidade.

Retornando ao conceito de Intelectual mediador. Segundo Hansen e Gomes (2016), este intelectual atua como mediador cultural, mas ele mesmo também cria

¹⁵ Os artigos foram publicados no Boletim de Propaganda e Informação: CABRAL, Amílcar, “Algumas considerações acerca das chuvas”, Cabo Verde: Boletim de Propaganda e Informação, ano 1, n.1, 1 Out. 1949, disponível em: <https://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/Periodicos/CaboVerde/N01/CaboVerde_item1/P5.html>.

¹⁶ Não é a intenção deste texto de trabalhar e analisar profundamente os artigos de Cabral neste contexto. A dissertação de Luciana Dias (2020) fez extensa abordagem desses documentos.

novos significados a partir de sua apropriação de ideias, textos e conhecimentos. Dessa mediação, surge um novo “produto” (Gomes; Hansen, 2016). É possível aproximar, a partir dessa categoria de análise, as ações de Amílcar Cabral no âmbito da organização da luta pela libertação nacional dos dois territórios, Cabo Verde e Guiné-Bissau.

Cabral conseguiu aglutinar movimentos políticos distintos, quanto à ideias e projetos acerca da independência. Cada grupo era constituído de características – como unir ou não os cabo-verdianos e guineenses; organizações com maiorias étnicas; bases de apoio no Senegal ou Guiné Conakry; e até mesmo do formato do Estado atrelado ou não à Portugal. É plausível pensar na lógica dos movimentos de terem mudado suas características ao longo do tempo, muito conforme as reações portuguesas. Ou seja, a cada expectativa traçada, novos espaços de experiências foram formados, levando à reconstrução das expectativas.

Para servir de exemplo é válido expor uma comunicação feita pelo Movimento de Libertação da Guiné (MLG).

O Movimento de Libertação da Guiné tendo em vista as legítimas aspirações do povo da Guiné
 -denuncia a projectada nomeação como sendo uma manobra do colonialismo e
 -define, com firmeza, a sua posição nos termos que seguem:
 1) A Guiné deve passar a constituir um Estado da República Portuguesa com organização política-administrativa semelhantes aos Estados da Republica brasileira.
 2) O Poder Executivo no Estado seria representado por um Governador, eleito por sufrágio directo e universal dos eleitores do Estado, sem intervenção da Pide ou da União Nacional. (Mlg, s.d, p.1).¹⁷

A posição deste movimento foi mantida somente nos anos finais da década de 1950 até o nascer da década de 1960. “De início, o MLG, encarava politicamente, a ideia de uma federação, passando a Guiné a constituir um estado federal da República Portuguesa. Esta ideia de federação desfez-se e o MLG passou a exigir a independência total da Guiné”. (Felgas, 1967, p.42).

Estas duas características dependem das organizações e de seus participantes: quais eram suas origens, seus interesses, suas realidades? De fato, apesar de não ser um objetivo desta pesquisa, realizar uma apuração inicial dos

¹⁷ Este documento faz parte do acervo do Arquivo Amílcar Cabral sem data definida, provavelmente – segundo o Arquivo - foi escrito entre 1960-1961.

agentes constituintes da disputa existente no campo político¹⁸ da Guiné-Bissau poderá ampliar a noção do contexto político existente dentro dessa antiga colônia portuguesa.

Diante do exposto, Amílcar Cabral pode ser compreendido como um intelectual mediador. Ele conseguiu unificar diferentes movimentos independentistas e, ao fazer isso, gerou novas expectativas para a independência, como a criação cultural da nação. Isso envolveu a formação de um espírito nacional capaz de superar ou mitigar rivalidades históricas, por meio da seleção e criação de um passado que ajudasse a estabelecer uma nova realidade e promover uma educação com esse propósito.

O PAIGC e o MLG foram os dois maiores movimentos capazes de catalisar em seu entorno outros movimentos de menor expressão¹⁹. Assim sendo, eles constituíram a luta no campo político onde se disputava aquilo que Pierre Bourdieu chamou de concorrência pelo “(...) monopólio do direito de falar e de agir em nome de uma parte ou da totalidade dos profanos”. (Bourdieu, 1989, p. 185). De fato, esta foi a primeira fase da luta contra o colonialismo português; a fase de consolidação do movimento perante a população da Guiné portuguesa, e claro, paralelamente à busca de reconhecimento nos países vizinhos Senegal e Guiné Conakry.

O PAIGC possui uma característica que diferencia dos outros movimentos; seu secretário-geral e um dos fundadores, Amílcar Cabral foi a figura de proa da libertação tanto da Guiné – Bissau quanto de Cabo Verde, mas também foi agente ativo na luta do anticolonialismo não só em África, mas em toda parcela do mundo que ainda se encontrasse dominado pelas forças imperialistas. Preocupado com a análise da realidade dos territórios e sua população, verdadeiramente engajado segundo o programa estabelecido do partido, que tinha como palavras de força, a total independência econômica, política, social e cultural dos povos da Guiné-Bissau e Cabo Verde.

Talvez a ação de Amílcar Cabral como emissário do PAIGC, que até o início da

¹⁸ “(...) o campo político é o lugar em que se geram, na concorrência entre os agentes que nele se acham envolvidos, produtos políticos, problemas, programas, análises, comentários, conceitos, acontecimentos, entre os quais os cidadãos comuns, reduzidos ao estatuto de ‘consumidores’, devem escolher, com probabilidades de mal-entendido tanto maiores quanto mais afastados estão do lugar de produção”. (Bourdieu, 1989, p.164).

¹⁹ A União Popular da Guiné dita Portuguesa (UPG) com dois núcleos em Dakar e um em Bissau; o Reunião Democrática Africana da Guiné (RDAG); o Movimento Nacional de Libertação dos Territórios sob Dominação Portuguesa (MLTSDP); a União Geral do Trabalhadores da Guiné (UGTG); e o Movimento de Libertação da Guiné e Cabo Verde (MLGCV).

década de 1960 ainda buscava se constituir como única organização representante da independência, tenha sido o ponto explicativo do sucesso do então partido na busca da sua legitimação diante da população guineense e cabo verdiana em luta contra Portugal. Não somente por sua capacidade intelectual e carismática, Cabral em sua vida nos apresenta características coincidentes com movimentos de libertação das colônias portuguesas, pois alguns líderes como Agostinho Neto (Angola) e Marcelino dos Santos (Moçambique) fizeram parte dos mesmos círculos sociais quando estudaram no ensino superior português.

Aqui chegamos em outro ponto interessante: estudar sobre intelectuais passa por identificar os contextos históricos, a circulação de ideias influentes em seus posicionamentos. Ou seja, entender sobre redes de apoio, lugares de circulação, em suma, compreender sobre a sociabilidade desse intelectual (Gomes; Hansen, 2016). Essas redes compartilham valores, conhecimentos, sentimentos e solidariedade que moldam o grupo. Amílcar Cabral fez parte de uma geração de jovens das colônias bolsistas em universidades portuguesas. Eles tiveram vivências comuns, por isso o estudo desta teia de relações sociais de colonizados na metrópole contribui para a compreensão das ações desses sujeitos históricos (Gomes; Hansen, 2016).

Uma característica comum na formação desta geração que cursou o ensino universitário em Portugal foi, como disse Elikia M'Bokolo "(...) o hábito de se reunirem e de constituírem agrupamentos e associações, clubes, locais e encontro e de diálogo". (2011, p. 551). Amílcar Cabral, participou de movimentos e associações antifascistas e de reunião de estudantes das colônias (Andrade, 1980). Membro atuante e respeitado por seus colegas, Cabral teve a perspicácia de se tornar um interlocutor de postura reconhecida e se enquadra, enfim, no conceito de intelectual de Edward Said.

Amílcar Cabral fez parte de uma geração "exilada" em dois sentidos: primeiramente, exilado no território africano por ser um guineense que cresceu em Cabo Verde; e também em um segundo termo, por ter sido um estudante universitário da colônia na metrópole. O exílio faz com que ocorra um impacto da cultura do novo lugar com as formas de representação do lugar de origem sobre o exilado (Said, 1996). Podemos pensar a geração de Cabral sob este perfil de exilado, pelo fato dele e seus colegas das outras colônias portuguesas presentes em Portugal²⁰, terem se

²⁰ Tais como Agostinho Neto e Marcelino dos Santos, membros fundadores respectivamente dos movimentos de independência de Angola (MPLA) e Moçambique (Frelimo).

encontrado privados de todo um cotidiano que vivenciaram em sua terra natal. Estes jovens universitários das colônias viveram num ambiente recheado de influências, fossem elas pela opressão do regime fascista de Portugal e pela pressão do racismo sendo sentido na metrópole, fosse pela intensa circulação das ideias no período da Guerra Fria, tais como o sucesso de movimentos revolucionários como URSS, China e Cuba.

Amílcar Cabral representou na independência da Guiné-Bissau e de Cabo Verde o papel de intelectual descrito por Edward Said em *Representaciones del intelectual* (1996). É importante percebermos as variações nacionais e continentais sobre a temática do intelectual, pois, como afirma Said, “(...) porque cada uma de dichas variaciones parece requerir una consideración independiente”²¹ (Said, 1996, p.41). No caso das colônias portuguesas, as considerações se referem à formação de nível superior dos jovens estudantes que viveram em Lisboa ou Coimbra sob a sombra do fascismo de Antonio Salazar, e posteriormente lutaram contra este mesmo regime após seus retornos às suas terras.

Cabral é um exemplo claro de intelectual tal como Edward Said concebe seu papel dentro de um contexto específico, para este, “(...) el papel de los intelectuales no debe ser otro que el de ayudar a una comunidad nacional a experimentar mejor el sentido de una identidad común, y más em concreto de una identidad verdaderamente elevada”²² (Said, 1996, p.45).

Este empreendimento de formar uma identidade, ou seja, uma cultura comum dentro do quadro complexo - com a realidade étnica, o abismo entre cidade-campo, e entre trabalhadores assalariados e trabalhadores esporádicos, etc. – da formação social da Guiné-Bissau foi realizado de uma maneira realista, buscando sempre analisar com bastante acuidade as realidades econômicas, sociais e geográficas para dar racionalidade às ações do partido durante a luta armada. A necessidade de se conhecer a fundo a realidade da própria terra seria um meio de estabelecer as ações da luta²³. Portanto, é preciso que o intelectual que esteja na dianteira deste movimento

²¹ “(...) porque cada uma das ditas variações parece requerer uma consideração independente”.

²² “(...) o papel dos intelectuais não deve ser diferente de ajudar uma comunidade nacional a experimentar melhor o sentido de uma identidade comum, e concretamente uma identidade verdadeiramente elevada”.

²³ Um importante momento de reconhecimento foi a participação de Amílcar Cabral no recenseamento citado anteriormente.

seja “(...) profundamente consciente y reflexivo enpeñado en la articulación no sólo de movimiento social sino de toda una compleja formación cultural asociada al citado movimiento”. (Said, 1996, p.23).²⁴

Para o PAIGC, é fundamental compreender a realidade de sua terra e de seus povos. A relação realidade/indivíduos possui uma contínua interação e que progressivamente pode vir a ser percebida pelas pessoas, formando uma consciência confluyente (Cabral, 1969). Logo, somente a tomada de consciência da verdadeira realidade em que se encontram os povos da Guiné e Cabo Verde pode levar a cabo o lema do partido, qual seja Unidade e Luta²⁵, Unidade na Guiné, Unidade em Cabo Verde e Unidade entre Guiné e Cabo Verde.

Para concluir, retornamos ao texto de Edward Said. *“Una de las tareas del intelectual consiste en el esfuerzo por romper los estereotipos y las categorías reduccionistas que tan claramente limitan el pensamiento y la comunicación humanos”*²⁶ (Said, 1996, p.12). O autor carrega sua tese de que o intelectual é o indivíduo que perturba o *status quo*, questiona a validade da ordem vigente, critica e catalisa ideias, enfim, é um agente importante nas sociedades. Afirmou também: *“(…) el hecho decisivo es que el intelectual es un individuo dotado de la facultad de representar, encarnar y articular un mensaje, una visión, una actitud, filosofía u opinión para y en favor de un público”*²⁷ (Said, 1996, p. 30).

Sob a orientação de Said, é possível enxergar Amílcar Cabral não apenas como um intelectual, mas como um catalisador de transformações. Sua capacidade de questionar a ordem vigente o posicionou como uma figura essencial na luta pela autodeterminação. Porém, como dito no início do capítulo, mais vale entender Amílcar Cabral e seu papel como intelectual a partir de um conjunto de análises, ao invés de buscar este enquadramento em conceitos. Por tal motivo, foram mobilizados variados entendimentos sobre a intelectualidade, iniciando a com a noção de intelectual africano e passando pela análise das noções que circundam os intelectuais

²⁴ “(...) profundamente consciente e reflexivo empenhado na articulação não só do movimento social, mas sim de toda uma complexa formação cultural associada ao citado movimento”.

²⁵ Ambos os termos foram tratados em letra maiúscula por se referir ao lema do partido.

²⁶ “Uma das tarefas do intelectual consiste no esforço para romper os estereótipos e as categorias reducionistas que tão claramente limitam o pensamento e a comunicação humana”.

²⁷ “(...) o fato decisivo é que o intelectual é um indivíduo dotado da capacidade de representar, encarnar e articular uma mensagem, uma visão, uma atitude, uma filosofia ou uma opinião para e em favor de um público”.

mediadores. O enquadramento na formação universitária de Amílcar Cabral e nas redes de apoio as quais ele fazia parte em seus anos de estudo na metrópole contribuiu igualmente para o entendimento dos contextos relacionados a sua trajetória.

2 OS PERCURSOS DO ENSINO DE HISTÓRIA (1834 – 2018)

2.1 As transformações: da origem no século XIX até a década de 1980

Historicamente, a História ensinada para crianças e adolescentes brasileiros estabeleceu cânones do conhecimento ditos universais, pois sua trajetória foi permeada de conservadorismo e de descrédito daqueles conteúdos vistos como irrelevantes diante de outros percebidos como fundamentais para as aulas de história. Mesmo a História do Brasil passou por um longo processo até ser compreendida como importante para os conhecimentos construídos nas escolas.

Dentre os conteúdos considerados irrelevantes para serem parte do currículo, estão as histórias da África, da Ásia e das Américas. “O ensino da Ásia muitas vezes acaba ficando relegado a pequenos recortes e algumas atividades deslocadas [...]” (Fochesatto, 2017, p. 73). Quanto à história da Ásia, esse é um campo pouco explorado nos currículos ainda hoje, salvo os temas tradicionais da antiguidade como a Mesopotâmia e a história dos Hebreus e Persas; da idade média e moderna com foco nas especiarias e no imperialismo europeu; e por fim o período contemporâneo com foco na Revolução Chinesa e as batalhas da Segunda Guerra Mundial.

Selva Guimarães e Marcos Antônio da Silva escreveram sobre “(...) um perturbador silêncio ainda se manifesta: os descendentes de diferentes etnias e nacionalidades asiáticas no Brasil e os múltiplos significados do continente asiático e de seus povos na História mundial do passado e do presente” (Fonseca; Silva, 2010, p. 23).

A história do continente americano não era trabalhada inicialmente nas escolas, mas o panorama mudou. Primeiro em 1931 quando o ensino secundário passou a ter também a história da América, mas apenas nos anos 1950 houve a autonomia (Blanch; Carvalho; Santiago, 2017). “No início da década de cinquenta, depois de intensos debates, o estudo da América foi introduzido, de forma autônoma, no currículo dos ginásios [...]” (Nadai, 1993, p. 151).

Já a história da África não era abordada, com exceção do Egito Antigo. Como ensinar, no século XIX, a história de povos sem história tal como eram vistas as sociedades africanas pela tradição historiográfica da época? Um ponto de partida para

encontrar respostas para esta questão é o início da trajetória da História como disciplina a ser ensinada nas escolas brasileiras a partir do período imperial no século XIX.

Analisando o ensino de História no Brasil, percebe-se a inspiração francesa em seu início (Nadai, 1993). A França no século XIX inicia seu processo imperialista e invade territórios africanos, os quais já eram vistos como incivilizados e sem história pela tradição intelectual europeia. “Para o colonizador, um povo considerado sem história era uma justificativa para a dominação” (Menezes; Santos; Suzuki, 2015, p. 122). Os compêndios franceses do século XIX que eram utilizados nas aulas de História transmitiam uma visão de mundo colonialista. Para Leila Hernandez, “Significa dizer que o saber ocidental constrói uma nova consciência planetária constituída por visões de mundo, auto-imagens e estereótipos que compõem um “olhar imperial” sobre o universo” (Hernandez, 2005, p. 17/18).

Então conclui-se que a partir do negacionismo histórico realizado pelos europeus sobre a África, os conteúdos possíveis a ser ensinados não faziam parte dos currículos no Brasil, pois os primeiros livros para as aulas de História eram franceses. Sobre essa característica neocolonial, Amílcar Cabral discursou assertivamente. “A característica principal, como em qualquer espécie de domínio imperialista, é a negação do processo histórico do povo dominado por meio da usurpação violenta da liberdade do processo de desenvolvimento das forças produtivas” (Cabral, 1978, p. 224).

Ainda no século XVIII, Hegel “(...) foi sem dúvida o primeiro pensador nos tempos modernos a conceber e interpretar racionalmente a história como dimensão fundamental da existência do mundo” (Munanga, 2015, p. 25). A partir daí negou a África negra²⁸ na história universal, pois essa ainda se encontrava na barbárie e em seu começo, sendo afastada dos conhecimentos históricos até então estabelecidos (Munanga, 2015; Hernandez, 2005; Oliva, 2003).

O posicionamento negacionista joga luz ao fato da inexistência da História da África nos currículos brasileiros oficialmente pelo menos até 2003, com a Lei nº 10.639/03²⁹ e também demonstra detalhes dos objetivos da História como disciplina

²⁸ Kabengele Munanga (2015) e Leila Hernandez (2005) escreveram sobre a divisão hegeliana da África entre: África Setentrional em contato constante com a Europa; o Egito autônomo devido a existência do Rio Nilo; e a África negra fechada em si.

²⁹ Brasil, 2003.

escolar desde sua criação.

Esta pesquisa entende as disciplinas escolares como algo que sofre influência de vários agentes, sejam eles sociais, políticos e científicos. Para entender a escola e as disciplinas ensinadas, é necessário considerar as relações de poder próprias a ela (Bittencourt, 2008).

A seleção dos conteúdos escolares, por conseguinte, depende essencialmente de finalidades das ciências de referência, mas de um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada e moderna. (Bittencourt, 2008, p. 39).

As disciplinas escolares e seus objetivos devem ser vistos como frutos de seus contextos, tal como escreveu Selva Guimarães Fonseca (2008). “Nesse sentido, considero importante não separarmos a investigação e o debate sobre o ensino, do contexto em que é produzido, do conjunto de relações de espaços de saber e poder [...]” (Fonseca, 2008, p. 15).

Então a construção da disciplina, assim como as suas transformações ao longo das fases políticas do Brasil, atendeu a objetivos estatais do período imperial e republicano, este último em sua fase ditatorial e democrática. Houve no Brasil a seleção de temas a serem ensinados com base em traduções de livros franceses (Nadai, 1993) e que narram uma História Universal.

O paradigma na escola brasileira que estabeleceu a história ocidental europeia como universal começou no período do Império Brasileiro (1822-1889), especialmente a partir do Ato Adicional de 1834. Este ato foi o primeiro exemplo de tentativa de organização escolar com a inclusão da disciplina de história no ensino secundário controlado pelo governo central, enquanto o ensino primário ficaria a cargo dos poderes locais das províncias (Nicolli; Pontes, 2019). O ensino de história nas escolas objetivou construir nos indivíduos um sentimento nacional.

Esse processo de construção da História como disciplina escolar insere-se, a partir da segunda metade do século 19, no próprio movimento de construção e consolidação do Estado Nacional, no qual se destacam os embates entre monarquistas e republicanos e a necessidade de definição de uma identidade nacional. (Schmidt, 2012, p. 79).

Para isso, as biografias de grandes líderes, as narrativas de batalhas e a seleção de eventos passados que simbolizasse uma pretensa união nacional foi

veiculada.

Quando o discurso sobre a construção da identidade nacional se desencadeia claramente depois da independência do país, colocou-se a questão de conhecer o passado para compreender o presente e projetar o futuro. Ora, nessa construção do passado, a memória dos descendentes de africanos foi apagada ou representada negativamente até o fim do século XIX. (Munanga, 2015, p. 29).

Neste quesito se encontra uma possível contradição. Como criar um espírito nacional com uma história do Brasil atrelada à história europeia? Na verdade, na época, não existia contradição, pois os objetivos de uma disciplina histórica formadora de sentimentos de nação buscava sedimentar nas elites – a classe atendida pelas escolas existentes – a noção de ser a continuação do espírito civilizado europeu nos trópicos.

O sentimento nacionalista e a identidade construídas era orgulhosa do “passado” europeu do Brasil, com isso, a cultura, a língua, as artes, os feitos, as conquistas, a religião, entre outros elementos da Europa foram exaltados.

Outra característica sobre a educação das elites foi a necessidade de criação de um currículo humanístico voltado para o ensino de línguas como o latim, o português, o grego, além do estudo de literatura e oratória (Bittencourt, 2008).

Desde o início da colonização portuguesa o ensino de História não foi independente e esteve atrelado ao objetivo de uma educação religiosa ou a textos para desenvolver a leitura dos alunos (Nicolli; Pontes, 2019). Então,

[...] a História não era vista como disciplina autônoma, haja vista, que esse movimento só aconteceu no século XIX, quando, a partir dos interesses da elite responsável pelo projeto de formação da nação (pós-emancipação política), entenderam a importância de uma disciplina que fosse capaz de narrar acontecimentos que eles consideravam importantes para o processo de construção da nação e dos heróis que eles “fabricaram”. (Nicolli; Pontes, 2019, p. 10).

Com o fim do Império e o advento da República em 1889, surgiram novas demandas para as escolas, impactando diretamente a história como disciplina escolar. Os filhos das classes médias urbanas começaram a frequentar a escola, tornando a educação um direito não mais exclusivo da elite (Abud, 1993). Essas salas de aula passaram a ser compostas por jovens de diferentes origens sociais, resultando em um ambiente educacional mais heterogêneo e um desafio à educação elitista (Nadai,

1993).

Temendo o retorno monárquico e visando uma formação escolar com base na ideia de nação republicana, o novo governo decretou em 1895 um regulamento que cria as disciplinas de História Universal e História do Brasil. Este é o primeiro momento que a história brasileira conquista a autonomia e seus conteúdos permanecem com as características eurocentradas de uma história que surge com a expansão marítima e percorre períodos, findando com a proclamação da república (Nicolli; Pontes, 2019).

A perspectiva europeia retratava a história da África, dos africanos e dos afro-brasileiros de forma onde a África era vista como o continente dos escravos e os africanos considerados pessoas escravizadas sujeitas "ao regime de trabalho compulsório" (Nadai, 1993, p. 149), e os negros brasileiros foram considerados como um fator de atraso para o país.

Durante esse período, a visão eugenista, que ganhava força no mundo ocidental e também no Brasil, consolidou a percepção de que os negros e a mestiçagem eram responsáveis pelo atraso no desenvolvimento do país. A solução para essa "decadência racial" seria o branqueamento populacional, promovido pela imigração de europeus. "No Brasil, esse movimento pela purificação da raça tomou forma e intensificou-se nas primeiras décadas do século XX, podendo-se afirmar que foi um elemento relevante na história brasileira naquele momento" (Mai; Boarini, 2002, p. 130).

As concepções eugenistas influenciaram a formulação de políticas públicas nas áreas da saúde e educação (Perez; Vieira, 2015; Maia; Zamora, 2018). O movimento eugenista, que se apresentava como científico, teorizava sobre evolução, herança genética e a superioridade ou inferioridade racial como características dos traços genéticos de cada raça. "A eugenia foi, então, uma tentativa científica de aprimorar os indivíduos por meio do melhoramento de seus traços genéticos" (Perez; Vieira, 2015, p. 2).

A eugenia teve força até o final da Segunda Guerra Mundial (1945) e isso significa que como uma ideologia dominante nas elites intelectuais e políticas brasileiras, ela baseou políticas públicas, inclusive educacionais. Nas primeiras décadas do século XX, as reformas educacionais ampliaram o acesso à educação para as classes sociais mais pobres. No entanto, essas políticas também resultaram em tratamentos diferenciados para as crianças desses segmentos. (Perez; Vieira, 2015).

A distinção no tratamento ocorre porque os educadores consideram os alunos não-brancos como inferiores. As reformas educacionais implementadas ao longo dos anos, que serão discutidas a seguir, tiveram como objetivo não apenas questionar pedagogicamente as características da educação anterior, mas também cumprir um papel eugênico. Os valores morais e científicos dos europeus brancos seriam transmitidos, promovendo a eugeniização por meio da reprodução de conteúdos eurocêntricos e elitistas (Perez; Vieira, 2015).

“E regenerar a raça nacional pela educação passou a ser um dos pilares do discurso eugênico, que entendia ser necessário instruir o povo, pois somente a educação conduziria o país à condição de nação moderna” (Perez; Vieira, 2015, p. 7).

Nas décadas finais do século XIX e iniciais do XX, a educação escolar era pautada no racismo, com o objetivo fundamental de formar uma nação baseada em uma falsa comunhão entre as diferenças dos brasileiros, sustentada por uma ideia de democracia racial que buscava mitigá-las em vez de reconhecê-las e valorizá-las como marcas da nacionalidade. Veiculou-se um discurso histórico que destacava a busca pelo equilíbrio social e a contribuição harmoniosa, sem violência ou conflito, dos diversos grupos sociais para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos (Nadai, 1993).

As características de uma nacionalidade construída com base na harmonia entre as raças e de uma disciplina escolar com conteúdos focados em grandes personagens como reis, imperadores e políticos, ou em heróis da pátria brasileira e até mesmo eventos datados fez parte da educação escolar no Brasil. Essa tradição surge no século XIX e sofre alterações no decorrer dos anos.

Desde a fundação do Colégio D. Pedro II, em 1838, as escolas passaram a desempenhar o papel de preparatórios para os exames, com a educação permanecendo descentralizada, organizada por disciplinas e a cargo das províncias (Abud, 1993), exceto o ensino secundário, que era organizado pelo governo central no Rio de Janeiro (Peres, 2005). Essas características foram alteradas a partir da ascensão de Getúlio Vargas em 1930. Em seu período de governo, Vargas empreendeu duas reformas educacionais: a Reforma Francisco Campos³⁰ e a

³⁰ BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publica-caooriginal-141245-pe.html>>.

Reforma Capanema³¹.

Em 1931, as características da história como disciplina escolar passaram por transformações impactadas pela mudança no governo brasileiro, com a subida ao poder de Getúlio Vargas após a Revolução de 1930. “A Reforma Francisco Campos homogeneizou, de forma inédita, a cultura escolar do ensino secundário brasileiro, pois estabeleceu oficialmente procedimentos administrativos e didático-pedagógicos para todos os ginásios do território nacional” (Dallabrida, 2009, p. 188).

Segundo Katia Abud (1993), as diferenças dos conteúdos de história da Reforma não eram significativas quando comparadas aos programas estaduais e do Colégio D. Pedro II. Mas a intenção do governo era utilizar as escolas como promotoras da unidade nacional, mantendo os objetivos característicos da matéria, entretanto em um contexto histórico diferente. A metodologia usada até então – baseada na memorização - foi o alvo das críticas de Francisco Campos, e portanto, a principal transformação. Influenciada pela Escola Nova, a Reforma buscou trazer métodos ativos para o processo de aprendizagem com o intuito de não fazer dos alunos, meros reservatórios de conceitos (Dallabrida, 2009).

Em 1932 o Manifesto dos Pioneiros³² foi divulgado. Este documento apontava críticas ao modelo tradicional de ensino de história com base nos grandes acontecimentos, para seus autores, o modelo de ensino estabelecido até então não preparava os estudantes para a vida real, conseqüentemente não os integrava na sociedade (Nicolli; Pontes, 2019). Percebe-se o fortalecimento de posições educacionais inspiradas em modelos pedagógicos estrangeiros, como John Dewey (Schmidt, 2012), na disputa pela renovação daquilo que se entendia como as finalidades da história dentro das escolas.

Posteriormente, em 1942, houve mais uma reforma educacional. A chamada Reforma Capanema – nome derivado de seu criador, o ministro da educação Gustavo Capanema – impactou o ensino de história com a sua inclusão em todos os ciclos, o

³¹ BRASIL. DECRETO-LEI Nº 4.244, DE 9 DE ABRIL DE 1942. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm#:~:text=1.,patri%C3%B3tica%20e%20a%20conci%C3%Aancia%20human%C3%ADstica>.

³² Este documento foi pautado nas ideias educacionais do movimento conhecido como Escola Nova. “A Escola Nova surgiu como uma alternativa de reconstrução educacional voltada para atender as necessidades da época, valorizando aspectos sociais e humanos, e, criticando, o modelo de escola tradicional. O escolanovismo percebia o descompasso da educação com as atualidades da ciência e da tecnologia e, por isso, passaram a propor uma escola mais eficiente, com modelos educacionais que levassem o aluno a se sentir realizado, percebendo sua existência e sua interação com o mundo” (Nicolli; Pontes, 2019, p. 26).

ginásio e os cursos científico e clássico. Contudo, as propostas escolanovistas não conquistaram espaço (Nicolli; Pontes, 2019). O panorama seria alterado no período político pós-ditadura de Vargas, na fase conhecida como governos populistas (1946-1964).

Foi possível perceber evoluções na disciplina escolar de história, frutos de disputas políticas e intelectuais ao longo das décadas desde sua fundação ainda no século XIX. A educação era elitista, mas com as transformações sociais, a escola tornou-se espaço para crianças das classes médias (Dallabrida, 2009), e posteriormente, das classes populares. Porém, os conteúdos e os objetivos da matéria pouco foram alterados.

Nesse período do século XX, a história da África no Brasil ainda não possuía status de disciplina a ser estudada. Os conteúdos eram focados em grandes figuras históricas, nomes de heróis nacionais, memorizações factuais e atividades em datas históricas comemorativas. Em nenhuma destas etapas a história dos negros africanos e brasileiros era tratada criticamente.

A narrativa dominante era eurocêntrica, valorizando a contribuição dos colonizadores europeus enquanto minimizava ou ignorava a importância das culturas africanas e dos povos indígenas³³. Na verdade, a importância desses grupos estava baseada numa comunhão com a população branca.

O povo brasileiro era estudado como descendente de brancos portugueses, índios e negros, e, a partir dessa tríade, de mestiços. Nessa perspectiva, todos conviviam harmonicamente em uma sociedade multirracial e caracterizada pela ausência de conflitos. Cada etnia colaborava, com seu heroísmo ou com seu trabalho, para a grandeza e riqueza do país. (Brasil, 1998, p. 22).

A História do Brasil, apenas na década de 1950, ganhou mais espaço, deixando de ser um apêndice da história europeia. Com o aumento da carga horária devido a separação da história geral, foi acompanhada pela História da América como inovações temáticas nos currículos brasileiros. Porém, as características disciplinares da história mantiveram-se marcadamente eurocêntricas, apesar das discussões sobre a finalidade da matéria (Brasil, 1998). Anderson Oliva afirmou

³³ Sobre o eurocentrismo, consultar BARBOSA, Muryatan Santana. *Eurocentrismo, história e história da África*. Sankofa (São Paulo), v. 1, n. 1, p. 47-63, 2008. NASCIMENTO, Elisa Larkin. *A África na escola brasileira: relatório do 1o. Fórum Estadual sobre o Ensino da História das Civilizações Africanas na Escola Pública*, Rio de Janeiro, junho-agosto de 1991. Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, 1991.

Aqueles que se sentaram em bancos escolares até o fim da ditadura militar tinham que se contentar, ou aturar, uma História de influência positivista recheada por memorizações de datas, nomes de heróis, listas intermináveis de presidentes e personagens. Sem contar a extrema valorização da abordagem política pouco atraente, do eurocentrismo na História Geral e da exaltação da nação e de seus governantes na História do Brasil. Todos esses conteúdos eram apresentados com pouco ou nenhum perfil crítico e não existiam brechas para a participação das pessoas comuns nos fatos tratados. (Oliva, 2003, p. 425).

A ditadura militar instituída por um golpe de Estado em 1964 (Nadai, 1993; Fico, 2014) bloqueou todos os avanços, tanto dos conteúdos selecionados, quanto das abordagens e finalidades da história. Com os militares, a autonomia da geografia e da história foi eliminada com a criação dos Estudos Sociais (Nadai, 1993; Nicolli; Pontes, 2019; Schimidt, 2012).

Os Estudos Sociais, a Comunicação e Expressão e as Ciências surgiram como classificação das matérias numa postura de crítica à autonomia das disciplinas nos anos iniciais de escolarização, causadora de compartimentação de conhecimentos e sem integração entre si. O fator integração seria resolvido com o surgimento dessas três divisões de conhecimento que englobariam as tradicionais disciplinas escolares: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Organização Social e Política no Brasil, Ciências Física e Biológicas (Brasil, 1971).

Em seus primórdios, os Estudos Sociais buscavam trazer aos alunos um senso de responsabilidade (Fernandes apud Nascimento; Santos, 2015). Aliando essa filosofia da disciplina com o Decreto-Lei nº 869 de 1969³⁴, é possível estabelecer uma relação entre o princípio de “senso de responsabilidade” com o “amor à liberdade com responsabilidade” presente no artigo 2º que tratou das finalidades da Educação Moral e Cívica.

Apesar do Decreto-Lei versar sobre a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica nas escolas, essa nova disciplina faz parte de um conjunto de mudanças educacionais que objetivavam uma organização escolar com conhecimentos acríticos, uma importante ferramenta de controle do governo ditatorial militar. Essas noções abordadas anteriormente corroboram com posições críticas ao estabelecimento dos Estudos Sociais, como fator gerador de conformidade social a partir de conhecimentos direcionados em favor do regime ditatorial.

³⁴ BRASIL. Decreto-lei nº 869, de 12 setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília.

Essa abordagem educacional reforçava a narrativa oficial e contribuía para a manutenção da ordem estabelecida pela ditadura (Nadai, 1993; Urban, 2011; Schmidt, 2012).

[...] os Estudos Sociais esvaziaram, diluíram e despolitizaram os conteúdos de História e de Geografia e, novamente, foram valorizados conteúdos e abordagens de um nacionalismo de caráter ufanista, agora destinados a justificar o projeto nacional do governo militar após 1964. (Brasil, 1998, p. 25/26).

As novas características do ensino no Brasil tinham o propósito de criar uma geração conformista, menos propensa a questionar o status quo e mais inclinada a aceitar a autoridade acriticamente. Os Estudos Sociais, nesse contexto, desempenhavam um papel crucial na construção de uma identidade nacional manipulada, que favorecia a estabilidade do regime ditatorial.

Ao longo do processo de redemocratização, as críticas ao modelo dos Estudos Sociais ganharam força em seus questionamentos no tocante à falta de autonomia da História e da Geografia. A História acadêmica passou por constantes transformações teóricas ao longo do século XX³⁵ (Barbosa, 2008) e houve um movimento significativo para resgatar essas disciplinas.

Com o retorno à democracia no Brasil em 1985, houve um esforço renovado para reestabelecer a História e a Geografia como campos autônomos de estudo.

No processo de democratização dos anos 80, os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares dos estados e municípios. Simultaneamente, as transformações da clientela composta por vários grupos sociais que viviam um intenso processo de migração, do campo para as cidades, e entre os estados, com acentuada diferenciação econômica, social e cultural, também forçaram mudanças na educação. (Brasil, 1998, p. 26/27).

Essa mudança não foi apenas uma resposta à democratização política, mas também uma adaptação às profundas transformações sociais e econômicas em curso no Brasil. A reestruturação curricular procurou refletir essa nova realidade, buscando tornar a educação mais inclusiva e representativa das diversas experiências e necessidades dos estudantes e das características regionais.

³⁵ Sobre as etapas das transformações da historiografia que levaram ao aumento da produção historiográfica acerca da História da África, consultar o artigo de Muryatan Barbosa (2008), *Eurocentrismo, História e História da África*.

Além disso, as reformas curriculares enfrentaram resistências tanto dentro do sistema educacional quanto na sociedade em geral. A necessidade de formar cidadãos críticos e conscientes esbarrava na dificuldade de romper com práticas pedagógicas autoritárias e conteudistas, herdadas do período ditatorial. Um exemplo característico foram as críticas direcionadas ao livro didático *Brasil Vivo*³⁶, por apresentar uma visão crítica sobre o passado, e de resistência daqueles tradicionalmente marginalizados na história e na vida – negros e indígenas – a abertura de novos temas (Caldeira, 2020).

Um dos animadores da obra, Lionel Fischer, fez uma ressalva sobre as qualidades vistas por ele sobre o livro.

Brasil Vivo, no entanto, pode gerar polêmicas. Os professores de história conservadores, os historiadores que sempre se colocam a serviço do poder, os estabelecimentos de ensino reacionários talvez não perdoem os autores desta obra, que reavaliaram nossa História do ponto de vista daqueles que realmente a fizeram e que dela sempre se viram excluídos. (Fischer apud Caldeira, 2020, p. 42).

Houve um esforço para integrar conteúdos que refletissem a realidade dos diversos grupos sociais e culturais do país, mas esse processo foi, e continua sendo, complexo e gradual. Desde a década de 1970, o Movimento Negro se fortalece como catalizador de transformações na educação brasileira com o objetivo de combater o racismo, logo buscar a construção de currículos que abordem de maneira crítica conteúdos relacionados à África e aos afro-brasileiros, em nome do reconhecimento e da valorização das diferenças na sociedade brasileira.

Contra as práticas discriminatórias, houve a mobilização, também, de outros grupos como de mulheres e indígenas (Fonseca; Silva, 2010). “Esses movimentos foram conquistando espaços por meio de lutas específicas no campo da cultura, da educação e da cidadania” (Fonseca; Silva, 2010, p. 20).

Os embates dos movimentos sociais em nome de transformações curriculares que incluíssem as suas demandas, como a História da África e dos afro-brasileiros,

³⁶ O livro foi produzido por três autores em 1986: Chico Alencar, Claudius Ceccon e Marcus Venício Ribeiro. A produção foi abordada no artigo de Ana Paula Caldeira para exemplificar as transformações que a área de História passou nas duas últimas décadas do século XX, tanto no âmbito acadêmico quanto no escolar, sendo o último, o foco do texto. Segundo a autora Ana Paula Caldeira, “(...) os autores propunham entender o passado brasileiro em novos termos, abrindo espaço para outros personagens, para projetos de país que não vingaram, para a história do tempo presente e para um futuro de incertezas. Uma história menos gloriosa, porém mais “viva”, como consta, inclusive, no título da coleção” (Caldeira, 2020, p. 37/38).

geraram ao longo dos anos pós-ditadura militar regulamentações e legislações³⁷ que empreenderam as tão esperadas mudanças, apesar de limitadas e ainda em construção.

Após um longo processo de lutas, o Movimento Negro obteve sucesso em seu propósito de fazer reescrever a história brasileira nela (re)inserindo acontecimentos e discussões que, na sua ótica, poderiam contribuir na superação de uma trajetória de reprodução do preconceito e da desigualdade social. (Pereira, 2012, p. 19).

Diante do protagonismo dos movimentos sociais nas transformações da educação no Brasil, é importante destacar o papel significativo do Movimento Negro e as etapas de sua luta rumo às conquistas mencionadas ao longo deste texto. A atuação determinada desse movimento não só ampliou a inclusão e a representatividade no currículo escolar, mas também promoveu impactos como as leis de cotas e a criminalização do racismo.

2.2 O Movimento Negro debatendo sobre a educação (1980-2003)

A análise do papel desempenhado pelo Movimento Negro³⁸ nas transformações educacionais no Brasil se limitará ao período entre a década de 1980 e 2003. A fase de redemocratização até a criação da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) se enquadra nos objetivos deste texto, pois consegue explicar as pressões que, finalmente, levaram à obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Diversos estudos empreenderam análise histórica do Movimento Negro no início do século XX até 1980 (Do Carmo, 2021; Gomes, 2017; Gomes, 2019; Gonçalves; Silva, 2000; Pereira, 2003; Pereira, 2011) e depois de 2003 (Pereira; Maia; Lima, 2020), portanto, esse histórico não será abordado a seguir.

³⁷ As legislações e documentos oficiais voltados para orientação do ensino no Brasil serão analisadas posteriormente na dissertação.

³⁸ Esta dissertação não pretende conceituar o Movimento Negro com novas palavras que se relacionam com as mesmas ideias já existentes. Assim, a base conceitual será aquela expressada por Nilma Lino Gomes (2017). “Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo” (Gomes, 2017, p. 23).

Esse recorte temporal foi escolhido por dois motivos: primeiro, porque o movimento Negro na década de 1980 possui caráter unificado e com objetivos de intervenções políticas em nome da educação; segundo, pois, como afirmou Nilma Lino Gomes (2019), a Lei nº 10.639/03 representou o encerramento de um ciclo da luta antirracista e o início de outro, “(...) voltado para a implementação dessas políticas, de maneira oficial, no campo da educação básica e superior” (Gomes, 2019, p.157).

Com o processo gradual de reabertura democrática, movimentos sociais, dentre eles o Movimento Negro, saem da clandestinidade e se reinventam em nome da mesma luta, mas agora num novo contexto histórico (Pereira, 2003). Essa mudança nas características é perceptível no histórico do Movimento Negro ao longo de todo o século XX (Pereira, 2011). As primeiras fases do movimento, fundeados na Frente Negra Brasileira da década de 1930 e do Teatro Experimental Negro dos anos 1940 apresentavam uma luta complacente com o mito da democracia racial e enquadravam a questão racial com a noção de sociedade de classes (Santos apud Pereira, 2011; Gomes, 2019).

Diferentemente da nova organização a partir de 1978 com a divulgação do manifesto de lançamento do Movimento Negro Unificado.

Nós, membros da população negra brasileira – entendendo como negro todo aquele que possui na cor da pele, no rosto ou nos cabelos, sinais característicos dessa raça –, reunidos em Assembléia Nacional, convencidos da existência de discriminação racial, marginalização racial, [...] mito da democracia racial, resolvemos juntar nossas forças e lutar pela defesa do povo negro em todos os aspectos [...]; por maiores oportunidades de emprego; melhor assistência à saúde, à educação, à habitação; pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil; valorização da cultura negra [...]; extinção de todas as formas de perseguição [...], e considerando enfim que nossa luta de libertação deve ser somente dirigida por nós, queremos uma nova sociedade onde todos realmente participem, [...] nos solidarizamos com toda e qualquer luta reivindicativa dos setores populares da sociedade brasileira [...] e com a luta internacional contra o racismo. Por uma autêntica democracia racial! Pela libertação do povo negro! (Mnu apud Pereira, 2011, p. 13).

É possível extrair dessas afirmações o fato do Movimento Negro a partir do final da década de 1970 incutir uma nova característica da luta antirracista, negando o mito da democracia racial como pilar da luta em nome da população negra. Com o início dos anos 1980, especificamente em 1982, houve a ampliação das mudanças políticas

em secretarias estaduais e municipais³⁹ com a inclusão de assessores ligados às questões étnico-raciais (Gonçalves; Silva, 2000).

2.3 As conquistas políticas na área do Ensino de História (1985 – 2018)

As mudanças curriculares figuravam com papel importante para a ressignificação histórica sobre os negros brasileiros e africanos na História do Brasil e da África. Ressignificar a história, significa olhar para o esquecido/excluído com olhos que ultrapassem a perspectiva eurocêntrica em voga até então na educação. O eurocentrismo foi produtor de estigmas e estereótipos racistas. Conforme afirmou Monalisa do Carmo, “(...) todo o conhecimento produzido por populações que destoam das características dominantes e hegemônicas de sexo/gênero masculino e raça branca é deslegitimado em uma constante produção de não existência (Do Carmo, 2021, p. 81).

A superação deste paradigma figurou no horizonte do Movimento Negro para as mudanças na educação, mas apesar disso, o processo de aceitação plena da ideia do movimento social percorreu caminhos de embates e simplificação de suas ideias até culminar na Lei 10.639/03 (Brasil, 2003). Um exemplo da redução da importância das pautas raciais no processo de reconstrução democrática foi a participação do Movimento Negro na Constituinte de 1988. Segundo Tatiane Rodrigues, a constituição retirou a proposta de obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África e de reformulação curricular da História do Brasil e apenas assinalou a necessidade da perspectiva da pluralidade racial nos currículos que deveriam ser construídos (Rodrigues apud Gomes, 2019).

Outro exemplo característico das resistências conservadoras diante dos avanços dos debates raciais foi no processo de construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. A temática racial foi negada, pois haveria a criação de uma base curricular nacional, sendo desnecessária a pauta (Rodrigues apud Gomes, 2019).

Um ponto de virada foi a participação brasileira em 2001 na III Conferência

³⁹ Exemplos dos estados de São Paulo e Bahia; do município do Rio de Janeiro; e posteriormente em outros estados (Gonçalves; Silva, 2000).

Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Forma Correlatas de Intolerância em Durban, na África do Sul (Gomes, 2017; Pereira; Maia; Lima, 2020). O mundo estava passando por impactos do neoliberalismo e as questões sociais ganharam maior atenção para debates.

O acirramento do neoliberalismo e do capitalismo impôs o aumento da pobreza, do desemprego e da fome de forma contundente na vida das pessoas negras, o que exigiu forte atuação das entidades negras no Brasil e no mundo. Essa recebeu apoio internacional, protagonizado pela ONU, a qual passa a cobrar e a fazer pressão sobre os Estados-membros por um posicionamento público quanto ao combate ao racismo e a toda forma de discriminação. (Gomes, 2019, p. 155).

Mobilizada pela ONU, a Conferência teve uma participação brasileira organizada pelo Movimento Negro e ali, dados sobre a raça e cor no Brasil foram divulgadas pela primeira vez (Gomes, 2019) e o Estado brasileiro declarou o compromisso de superação do racismo (Gomes, 2017). “Foi nesse contexto que as primeiras, e ainda tímidas, políticas de ação afirmativa para negros foram adotadas no âmbito do governo federal” (Pereira; Maia; Lima, 2020, p. 166).

Com a mudança de governo em 2003, agora com características progressistas e com apoio de movimentos sociais, foi finalmente criada a Lei nº 10.639/03 que obrigava o ensino de História e Cultura afro-brasileira, posteriormente alterada pela Lei nº 11.645/11 com a inclusão da História e Cultura indígena. Esta etapa marca uma vitória histórica do Movimento Negro, pois se tratava de uma antiga reivindicação. É importante salientar a vagarosidade dos efeitos da lei, entretanto, sua reverberação foi contínua e gradual, impactando na continuação de regulações e produção de documentos voltados para a educação com a temática racial.

A pressão sobre os poderes públicos nos anos finais da década de 1980 em diante tiveram como consequência a produção de leis, regulamentações e pareceres a partir dos anos 1990. Porém, um ponto de virada fundamental para o debate sobre a educação no Brasil foi o processo de redemocratização na década de 1980, especialmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988⁴⁰, conhecida como a “Constituição Cidadã”.

Chamada dessa forma, pois pela primeira vez na história do Brasil, houve a criação de bases legislativas que atendessem aos interesses e incluíssem todos como

⁴⁰ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

cidadãos de plenos direitos. Desde os indígenas e seus direitos de demarcação de terras, aos quilombolas e seus direitos sobre a terra que ocupam e sobre o reconhecimento, valorização e preservação de práticas culturais materiais e imateriais. Considerando todos “iguais perante a lei”.

A década de 1980 foi um período de transformações política no país e por consequência reformas educacionais começaram a ser propostas por prefeitos e governadores para melhorias nas escolas públicas (Bonamino; Martínez, 2002). As alterações nos currículos entraram em pauta, e nos textos oficiais a área de história retornou como disciplina autônoma (Bittencourt, 2004).

Com essa confirmação, fez-se necessário o debate sobre os conteúdos, os objetivos sociais da disciplina e seus métodos de ensino. Surgiram ao longo da década de 1980 propostas municipais e estaduais diversas, mas que já eram influenciadas “(...) pelos debates entre as várias tendências historiográficas que surgiam nos meios acadêmicos no Brasil desde os anos 1970” (Ribeiro, 2004, p.5)⁴¹. Paralelo a esses movimentos reformistas, o Movimento Negro fortaleceu as pressões por transformações curriculares com base no combate ao racismo.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)⁴² de 1996 que substituiu a LDB criada em 1971 durante a ditadura militar (Lei 5.692/71) foi criada com o objetivo de reorganizar a educação brasileira. Segundo Nilma Lino Gomes, a LDB de 1971 fez apagar a questão racial das diretrizes educacionais brasileiras que vinham se construindo antes do golpe militar (Gomes, 2017), assim como deu fim na disciplina de História e Geografia substituindo-as pelos Estudos Sociais.

Na nova LDB de 1996 há referências específicas no parágrafo 4 do Artigo 26 para o ensino de história do Brasil com base nas contribuições culturais e étnicas de indígenas, africanos e europeus (Brasil, 1996).

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.
[...]

⁴¹ Para melhor compreensão do assunto, consultar o artigo de RIBEIRO, Renilson. O saber (histórico) em Parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. O texto aborda com mais detalhes os processos teóricos de construção dos vários currículos desde a redemocratização.

⁴² (Brasil, 1996).

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (Brasil, 1996).

Significa que as contribuições africanas para a formação brasileira deverão constar no currículo que ainda seria criado. O currículo comum ao território nacional foi criado, mas apenas em 2017 com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴³, contudo tal texto presente numa legislação brasileira sobre a educação é um avanço simbólico de décadas de luta dos Movimentos Negros. Os principais impactos na História seriam percebidos apenas após mais alguns anos de esforços e novos documentos abordando a temática foram escritos com o objetivo de direcionar a educação brasileira.

Já em 1998 com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998)⁴⁴, houve a inclusão de temas da história africana nos materiais didáticos, pois segundo Adínia Ferreira, os PCNs “(...) apontavam para uma possível mudança acerca dos conteúdos sobre a ‘pluralidade cultural brasileira’”.⁴⁵ Mas o documento limitava-se apenas a sugerir abordagens e temas, apenas indicações ao invés de construção de um currículo ou estabelecer qualquer tipo de obrigatoriedade para as escolas.

Segundo a visão de Anderson Oliva, os PCNs “(...) em vários trechos, ficam caracterizados por indicações de abordagens superficiais, pouco específicas e insuficientes sobre as temáticas e objetos que poderiam envolver o estudo da história africana. (Oliva, 2009, p. 5).

Neste documento, as histórias do Brasil, da África, do Oriente e da Europa são apresentadas com a possibilidade de serem articuladas pelos professores para que “permita ao aluno questionar, aprofundar, confrontar e refletir sobre as amplitudes históricas da realidade atual, como são construídos os processos dinâmicos e contraditórios das relações entre as culturas e os povos” (Brasil, 1998,

⁴³ Brasil, 2017.

⁴⁴ BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Matemática. Brasília: MECSEF, 1998. BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: História. Brasília: MECSEF, 1998.

⁴⁵ Para uma análise mais detalhada sobre o processo de construção legislativo e de regulamentações sobre a educação, ver FERREIRA, Adínia S. A história da África nos livros didáticos: reflexões sobre o PNL 2018. Brasília, 2021. Tese (Doutorado em História), Programa de pós-graduação em História, Universidade de Brasília.

p. 57).

Ou seja, a partir daqui há uma criticidade sobre a história das relações raciais que permearam a realidade brasileira, afastando-se do enraizado mito da democracia racial.

[...] o ensino de História representava o africano como pacífico diante do trabalho escravo e como elemento peculiar para a formação de uma cultura brasileira; estudava os povos indígenas de modo simplificado, na visão romântica do “bom selvagem”, sem diferenças entre as culturas desses povos, mencionando a escravização apenas antes da chegada dos africanos e não informando acerca de suas resistências à dominação europeia. (Brasil, 1998, p. 22).

A história da África e dos africanos ainda não ganha muito espaço com o PCN, pois ele visa atender às demandas do contexto político-social da época que era combater a ideia da democracia racial no Brasil e para tanto, limita-se pontualmente a alguns temas. Em contrapartida, segundo Anderson Oliva, o documento acerta na tentativa de desvincular a história da escravidão como a única que explica a relação Brasil-África.

Cinco anos depois da criação do PCN, em 2003, uma antiga demanda da luta do Movimento Negro finalmente foi contemplada com a criação da Lei 10.639/03 que tornou “(...) obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio” (Gomes, 2017, p. 35).

Vale lembrar que a educação e o trabalho foram importantes pautas de luta contra o racismo do Movimento Negro brasileiro desde as primeiras décadas do século XX (Gomes, 2017), mas que após longos períodos de avanços e recuos, já no novo milênio uma lei foi criada criando a obrigatoriedade de novos conteúdos no currículo brasileiro.

Essa legislação faz alterações na LDB, como no seguinte trecho

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 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.⁴⁶

Essas mudanças legislativas e regulatórias exigem, segundo Nilma Gomes “(...) uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento”.⁴⁷ E essas novas exigências geram impactos nos indivíduos que lidam com a educação e foram formados e disciplinados numa cultura acadêmica e escolar eurocêntrica. Esse processo de renovação atingiu os sujeitos e suas práticas, além dos currículos (Gomes, 2012).

É importante perceber essa Lei 10.639/03 como um passo em direção à uma educação antirracista. Ela também foi responsável por outras transformações ao longo das últimas duas décadas. Pesquisadores do tema como a professora Luena Pereira (2016)⁴⁸ e o professor Anderson Oliva (2023)⁴⁹ escreveram sobre alguns impactos na criação da legislação.

Os impactos elencados aqui são apenas uma parte das várias transformações geradas pela lei, mas são capazes de percorrer um conjunto de assuntos que extrapolam as mudanças no âmbito escolar. Anderson Oliva abordou as ações afirmativas, valorizativas e repressivas como políticas de combate às desigualdades raciais.

Já Luena Pereira debruçou-se sobre publicações de literatura afro-brasileira infanto-juvenil com a premissa de que a literatura tem o poder de formar consciência nacional a partir de mudanças de abordagens nas temáticas, nos personagens e nas questões trabalhadas.

Dois pontos de impacto da Lei 10.639/03 foram afirmados por Anderson Oliva: a primeira transformação foi a ampliação das ações de combate ao racismo no campo repressivo, afirmativo e com ações valorizativas que vem crescendo desde sua criação. Quanto às ações afirmativas, a institucionalização das cotas raciais em

⁴⁶ Brasil, 2003.

⁴⁷ Gomes, op. cit.

⁴⁸ PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. Literatura Negra Infanto-Juvenil: Discursos afro-brasileiros em construção. *Interseções*, vol. 18, núm. 2, julho-diciembre, 2016, pp. 431-45.

⁴⁹ OLIVA, Anderson. A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 12, nº 25, 2023.

algumas universidades como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade de Brasília (UNB) em 2003 veio antecipar a Lei 12.711/2012⁵⁰, a lei de cotas. (Oliva, 2023)

Das cotas nas primeiras universidades até a institucionalização da Lei 12.711/2012 que obriga a reserva de vagas em universidades federais para estudantes de escola pública, e estudantes indígenas, pretos e pardos, foram anos de disputas políticas e avanços graduais. (Oliva, 2023).

Com a lei de cotas começa a surgir uma mudança no perfil racial dos discentes e docentes das universidades. Os primeiros pressionam por dentro das universidades para promoção de práticas antirracistas e por materiais que forneçam outras alternativas além das epistemologias eurocêntricas. Os segundos se tornaram fundamentais para o surgimento de linhas de pesquisa, abordagens e publicações sobre as histórias da África. (Oliva, 2023).

Dois anos após a lei de cotas para as universidades, foi criada a Lei 12.990/2014⁵¹ que cria cotas raciais para concursos públicos, reservando 20% das vagas para candidatos negros. Essa legislação faz ampliar o número de docentes negros e negras nas universidades públicas, que por menor que tenha sido o impacto quando comparado à inserção de estudantes negros nas universidades, a ampliação desses professores também contribuiu para a ampliação da pressão antirracista na educação, nas relações sociais e na sociedade como um todo. (Oliva, 2023).

Aqui percebe-se uma mudança no perfil das universidades públicas que foram diretamente impactadas por essas alterações legislativas na esteira da luta antirracista que o movimento negro vem empreendendo desde o século passado no Brasil.

O segundo ponto de transformação é curricular. Leis foram criadas para regulamentar o ensino de histórias invisibilizadas de afro-brasileiros e africanos, tornar plural um currículo marcadamente eurocêntrico ao longo de sua história. Para Oliva, “(...), a Lei 10.639/03 e as políticas de ações afirmativas para estudantes negros e indígenas [...] produziram alguns dos mais marcantes efeitos anticoloniais nos currículos brasileiros (da Educação Básica à Superior)”. (Oliva, 2023, p. 15).

Percebe-se então que esse conjunto de mudanças trouxe de fato impactos nos espaços que influenciam na educação: o âmbito político, o social e o universitário.

⁵⁰ Brasil, 2012.

⁵¹ Brasil, 2014.

Pensando na lei como promotora de mudanças nos currículos, seu objetivo é de formar cidadãos que tenham consciência de pertencimento de uma sociedade e assim entenda seu papel social aproximando-se do reconhecimento e valorização das diferenças.

Para Luena Pereira (2016), a escola é um espaço de transformação e a literatura é uma ferramenta importante para construção identitária. Ela escreveu sobre o aumento do número de obras literárias infanto-juvenis a partir do ano de 2004 e seu crescimento nos anos subsequentes. Os temas mais recorrentes passam desde mitologias africanas, à religiosidade, à contos recriados, à construção de identidades, da autoestima e da estética, além da inserção cada vez maior de protagonistas negros nas histórias contadas.

Para a autora, analisar esse campo é importante porque a literatura permite “(...) o surgimento de novos discursos que produzem novas formas de construir a identidade nacional brasileira considerando modelos mais plurais de representação”. (Pereira, 2016, p. 433). A formação da consciência nacional ganha impulso dentro dos currículos reformulados, como também no campo literário que passou por renovações após a Lei 10.639/03.

No ano subsequente à criação da Lei 10.639/03 são criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A lei possui um texto sucinto, assim as Diretrizes, como o nome diz, vieram para direcionar a prática das escolas e professores.

Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. (Brasil, 2004, p. 497).

Criar diretrizes para a educação étnico-racial é o objetivo deste documento que dialoga com as ideias de valorização, reconhecimento e respeito das histórias dos negros brasileiros e africanos como constituintes da formação histórico nacional e mundial. Contribui também para a construção de uma consciência política e histórica da diversidade, de fortalecer identidades e direitos com vista de criar ações educativas de combate ao racismo e as discriminações (Brasil, 2004).

E nesse contexto: “A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação”. (Brasil, 2004, p. 504).

Segundo o Artigo 2 da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 que institui as Diretrizes para Relações Étnico-raciais, elas “(...) constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação (...)” (Brasil, 2004, p. 512). A utilidade deste documento está em sua densidade, pois norteia a prática docente dentro dessa temática que em 2004 tinha apenas um ano desde a sua obrigatoriedade nos currículos brasileiros.

A DCN para relações étnico-raciais possui um texto marcado pela luta, a partir da educação, antirracista. Trabalha com a noção de reconhecimento histórico-cultural e a valorização em nome de uma cidadania responsável, colocando a escola como base para essa meta. Contudo é também na escola que muitos traumas se criam a partir dos racismos sofridos, por isso o documento aponta a necessidade de todos os envolvidos na escola em especial os próprios professores reeducarem-se racialmente.

Os professores e as escolas precisam desconstruir a “(...) mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos”. (Brasil, 2004, p. 503).

Em nome dessa gama de objetivos, a DCN orienta os docentes segundo os princípios de Consciência política e histórica da diversidade, Fortalecimento de identidades e de direitos, Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. (Brasil, 2004). Então estabelece determinações para a História da África que deverá ser tratada de maneira positivada, rompendo com estereótipos discriminatórios a partir de histórias que vão desde a antiguidade até a contemporaneidade, incluindo as lutas de independência na África. Quanto às independências, estudar sobre Amílcar Cabral e suas ações como líder político permite o destaque para “(...) a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social”. (Brasil, 2004, p. 509).

Além de Cabral, nomes como Léopold Senghor, Nelson Mandela e outros não africanos como Aimé Césaire e Martin Luther King figuram como agentes históricos riquíssimos para construção de aulas que envolvam temáticas variadas como o

colonialismo, o racismo, luta por direitos, valorização cultural, imperialismo, guerra fria etc.

Conclui-se que a resolução que estabeleceu as Diretrizes étnico-raciais para a educação deu corpo, com orientações, para a Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade, sem mais direcionamento.

A DCN cumpriu papel importante em sua época de divulgação, mas representou apenas o início de processos de mudanças educacionais.

Em 2008 é feita mais uma alteração da LDB de 1996 com a Lei 11.645/08 que torna obrigatório, além da história e cultura afro-brasileira, a indígena. Modificando novamente o Artigo 26-A. O que nos faz entender que a luta por uma educação antirracista transcende a relação negro-branco, mas também permeia aqueles grupos que foram oprimidos e diminuídos racialmente ao longo dos períodos históricos do Brasil como os indígenas.

Já em 2010, por causa das constantes atualizações nas políticas educacionais, são sistematizadas diretrizes gerais para a educação básica desde o ensino infantil ao ensino médio, abarcando todas as modalidades de ensino como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, dentre outros. As diretrizes das modalidades e das etapas de ensino já haviam sido estabelecidas individualmente desde a década de 1990, tal como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental de 1998⁵² e para as relações étnico-raciais de 2004.

Por último, outro documento fundamental que tem a função de orientar as escolas brasileiras por meio de uma base comum no currículo é a BNCC de 2017. A Base Nacional Comum Curricular⁵³ é um documento normativo que busca estabelecer direitos de aprendizagem comum à todas as regiões brasileiras. Orientado com o objetivo de desenvolver no aluno do século XXI determinadas competências que os coloca como indivíduos capazes de viver, conviver e trabalhar na sociedade atual.

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de

⁵² Brasil, 1998.

⁵³ Brasil, 2017.

aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (Brasil, 2018, p. 8).

Na BNCC, o ensino da história da África está inserido em todas as séries, permitindo que os professores trabalhem tal como na letra do documento, mas também indo além, buscando e inserindo alternativas de conteúdo, pontos de vista e abordagens que possibilitem outras imagens acerca do continente africano e sua interação com o mundo.

Para exemplificar a presença das histórias africanas nos anos finais do ensino fundamental, vale o exercício de pontuar quais conteúdos estão presentes na BNCC. No 6º ano, a palavra África aparece na unidade temática “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades” onde um dos objetos de conhecimento são os Povos da Antiguidade na África (egípcios); seguida pela temática “Lógicas de organização política” e seu objeto “O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio”. “Trabalho e formas de organização social e cultural” com o objeto de trabalhar a escravidão em diferentes temporalidades e espaços é a última unidade temática para o 6º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2017).

Os “Saberes dos povos africanos” introduzem os assuntos do continente no 7º ano, série que estudará sobre a África e suas relações com o mundo na unidade temática “Lógicas comerciais e mercantis da modernidade” dentro dos objetos relacionados ao entendimento da escravidão moderna, abordando “As lógicas internas das sociedades africanas” (Brasil, 2017).

A palavra África praticamente não está presente nas unidades temáticas e seus objetos de conhecimento ao longo do 8º ano, série que estuda especialmente o século XVIII e XIX, ou seja, período de surgimento e expansão do capitalismo. Há apenas uma exceção, pois estuda-se a partilha da África dentro do tema “Imperialismo”. Essa lacuna histórica contribui para a limitação do entendimento sobre as histórias do continente africano, pois o foco da história continua sendo com bases eurocêntricas, a não ser, como já dito, que outras possibilidades de abordagens sejam exploradas pelos docentes.

No 9º ano, o estudo do século XX domina os conteúdos de história e aqui a importância da África retorna abordando os Nacionalismos africanos e os processos de descolonização do continente. Mas o estudo sobre a Guerra Fria e a atuação da Organização das Nações Unidas em prol dos direitos humanos (habilidade (EF09HI15

e (EF09HI16) abrem leques de possibilidades de ensino com foco na inserção de personagens históricos e contextos que tradicionalmente não são relevantes nos livros didáticos.

Fica claro até aqui que as Histórias das Áfricas estão presentes na BNCC, mas numa formatação que não contribui, a depender apenas da Base, para a reconstrução da visão que nós brasileiros temos sobre o continente. Por isso devemos ir além para alcançar tal objetivo, mas para isso, nós professores da educação básica devemos nos aproximar cada vez mais dos temas africanos que nos interessam, dentro da temporalidade que nos atrai para que possamos construir aulas, discursos, visões e noções dentro das nossas escolas de uma maneira mais natural, pois a subjetividade de cada docente é relevante na escolha dos materiais a serem usados, seja sobre a África ou seja sobre outras histórias.

3 A DIPLOMACIA REVOLUCIONÁRIA DE AMÍLCAR CABRAL: SUA ATUAÇÃO POLÍTICA INTERNACIONAL

Amílcar Cabral foi um dos grandes líderes das lutas de libertação africanas, e sua atuação na política internacional foi fundamental para conquistar apoio à sua causa. Para isso, ele participou ativamente de palestras, conferências em universidades, encontros com líderes religiosos e políticos, além de proferir discursos nas Nações Unidas. Cabral também utilizou a publicação e divulgação de textos informativos como estratégia para ampliar o reconhecimento da legitimidade da luta por independência, especialmente em um contexto global marcado pela desconfiança em relação aos movimentos associados ao bloco socialista no século XX.

A atuação de Cabral foi realizada no contexto da Guerra Fria. Esse período pós-Segunda Guerra gerou a bipolarização do mundo e isso, conseqüentemente, fomentou a construção ideológica de ambos os polos – capitalista e socialista - dentro de suas áreas de influência. Quanto à origem dessa nova ordem mundial, Orivaldo Biagi explicou: “A Guerra Fria [...] resulta da materialização de um magma de significações imaginárias sociais ligados aos problemas políticos do pós-Segunda Guerra Mundial” (Biagi, 2001, p. 62). Num mundo de disputas ideológicas, verdades foram construídas com o objetivo de desqualificar mutuamente os discursos capitalistas e socialistas⁵⁴. Nesse sentido, como divulgar, tornar válido, fazer conhecer as causas e as nuances das lutas de libertação nacional da Guiné-Bissau e de Cabo Verde num contexto internacional onde o bloco capitalista buscava desqualificar as lutas pelas independências ligadas ao bloco socialista?

Para Amílcar Cabral, a libertação nacional de Cabo Verde e Guiné-Bissau se daria por meio da luta política e militar no plano interno às colônias e no externo, no cenário político internacional, liderada pelo Partido Africano pela Independência da Guiné e de Cabo Verde (PAIGC). Diante disso, desde o início dos anos 1960, Cabral utilizou de discursos, encontros, entrevistas e participações em reuniões, congressos e conferências internacionais. Os objetivos dessas participações foram se alterando ao longo da década de 1960, conforme as fases da luta anticolonial passavam a

⁵⁴ O presente texto não almeja analisar as condições de surgimento e as características da Guerra Fria. Para consultar sobre o tema: BIAGI, Orivaldo Leme. O imaginário da Guerra Fria. *Revista de história regional*, 2001.

caminho da independência.

Inicialmente, antes do início da guerra colonial em 1963, as intenções eram denunciar o colonialismo português e seus crimes praticados. Esse primeiro passo se deu em conjunto com outros movimentos⁵⁵ políticos das colônias portuguesas na África, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique. Fazendo parte inicialmente do Movimento Anticolonial (MAC), transformado em Frente Revolucionária Africana para a Independência Nacional das Colônias Portuguesas (FRAIN), e posteriormente em 1961 na Conferência das Organizações Nacionalistas das Colônias Portuguesas (CONCP). Em seu estatuto, a CONCP foi fundada por dez organizações pertencentes a Angola (duas organizações), Guiné-Bissau e Cabo Verde (duas organizações), Moçambique (uma organização), Goa (três organizações) e São Tomé e Príncipe com uma organização⁵⁶.

O ano de 1960 foi chamado de “Ano da África” (Marcos, 2011) porque 17 colônias europeias na África se tornaram territórios independentes e “(...) foram admitidos como membros da ONU e em consequência os países resultantes da descolonização na Ásia e na África passaram a representar a maioria” (Santos, 2011, p. 63). O impacto foi sentido na ONU com o aumento do número de países-membros, e também foi percebido no seio das organizações como o PAIGC e partidos das outras colônias portuguesas com o encorajamento, aumento do apoio e ampliação das denúncias contra o colonialismo de Portugal.

Em 1960 e 1961 algumas reuniões tiveram a presença marcada dos movimentos de unidade dos partidos das colônias portuguesas. Em janeiro de 1960 na II Conferência dos Povos Africanos em Túnis, o Movimento Anticolonial (MAC) enviou um relatório para a organização com apontamentos históricos da relação de Portugal com os territórios dito portugueses na África. O objetivo era denunciar o colonialismo e responsabilizá-lo pela continuidade da colonização, desrespeitando os princípios da Organização das Nações Unidas. No mês de dezembro de 1960, a Assembleia Geral da ONU aprovou a Resolução 1514, a qual “(...) reafirmava os princípios fundamentais dos Direitos do Homem para condenar todas as formas de colonialismo e declarar o direito dos povos à autodeterminação” (Marcos, 2011, p. 14).

⁵⁵ Os principais foram o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) e a União Democrática Nacional de Moçambique (UDENAMO), transformada em Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO).

⁵⁶ Estatutos da CONCP, Fundação Mário Soares, DAC - Documentos Amílcar Cabral, 1961.

O relatório versou sobre os interesses iniciais dos portugueses com o tráfico humano para escravização, sobre as campanhas militares para ocupação dos territórios, e as formas de exploração: econômica, social e fundiária. Um dos apelos finais do documento, trata sobre a solidariedade internacional em torno da causa anticolonial.

Lançamos um fervoroso apelo aos Estados independentes da África, aos povos irmãos do continente, à humanidade progressistas e à ONU: que eles desenvolvam em conjunto a partir de agora todos os esforços para fazer Portugal cumprir imediatamente e escrupulosamente seus deveres de um Estado signatário da Carta das Nações Unidas.⁵⁷ (Relatório, 1960, p. 15).

É importante salientar que a guerra colonial não havia começado nas colônias portuguesas, então esse relatório foi o resultado da comunhão de esforços de movimentos políticos que já iniciaram sua organização para a luta em seus territórios. Primeiro com as denúncias, depois com a busca pelo apoio moral, material e político de outros territórios.

Inclusive, para o MAC, Portugal concluiria seus planos de domínio político genocida a partir da guerra. “Com base nestas realidades, temos de admitir que a guerra colonial que está a ser preparada por Portugal será um meio para concretizar os seus planos de domínio e extermínio final das populações africanas”.⁵⁸ (Relatório, 1960, p. 12). Os nacionalistas, como o próprio Amílcar Cabral, percebiam a resistência portuguesa em tornar suas colônias independentes, fazendo da luta armada um horizonte possível para a libertação, apesar das esperanças de soluções pacíficas.

Em uma entrevista realizada em 1964 para o jornalista Heinrich von Tiedemann e publicada num livro de 2018, Cabral afirmou as aspirações pacíficas de seus povos, mas diante da persistência portuguesa às independências, a luta armada foi o meio escolhido para alcançar os objetivos das independências.

Os povos africanos são pacíficos, mas, como todos os povos do mundo, amam a liberdade e querem viver na dignidade. Contra as nossas aspirações, o governo colonial de Portugal recorreu em todos os momentos

⁵⁷ Trecho original em francês: “Nous lançons un fervente appel aux Etats Indépendents de l’Afrique, aux Peuples frères de ce continent, à l’humanité progressiste et à l’O.N.U.: qu’ils développent et conjuguent dès maintenant tous leurs efforts afin d’amener le Portugal à accomplir immédiatement et scrupuleusement ses devoirs d’Etat co-signataire de la Charte des Nations Unies”.

⁵⁸ Trecho original em francês: “Em partant de ces réalités, il faut admettre que la guerre coloniale actuellement en préparation par le Portugal sera un moyen que permettre de réaliser ses plans de domination définitive et d’extermination des populations africaines”.

aos meios de força para nos dominar. Nós recorremos a todos os meios pacíficos para nos libertar, mas em vão. (Cabral, 2018, p. 122).

Um dos argumentos defendidos por Portugal para não concordar com as independências de suas colônias foi conceitual. Os lusitanos não consideravam serem detentores de colônias, mas sim, o Estado português era constituído “(...) Províncias Ultramarinas, integradas plenamente no Estado português” (Marcos, 2011, p. 8). Diante disso, as designações da Carta das Nações Unidas sobre o direito à autodeterminação dos povos não se enquadravam com o contexto português (Villen, 2013).

O início dos anos 1960 foi de tentativas de diálogo com as autoridades metropolitanas em nome de uma negociação pacífica para as independências, todas negadas. Um dos exemplos das tentativas foi feita numa breve carta – entre 1960-1961 - de Zain Lopes ao Governador da Guiné.

Em primeiro de tudo principio por apresentar a Vossa Excelencia os meus cinseros e respeitosos cumprimentos.

Tenho a comunicar a Vossa Excelencia que é deveras lamentável os acontecimentos que tem decorridos desde de Janeiro último para cá, prisões sobre prisões aos inocentes que não fazem nem fizeram parte de nenhuma organização, que vantagem tem isso para Portugal acho que não tem nenhuma. [...] Os dirigentes do PAI, [...] não tem por principio a vingança, estão a trabalhar por um fim único que é o da libertação das suas terras e povo. (Lopes, s.d, p. 1).

Apesar de não ser um comunicado oficial, ele carrega ainda tentativas de estabelecer canais de comunicação diante das ações repressivas de Portugal. Outro documento exemplar, datado de 15 de outubro de 1962, das tentativas de solucionar o problema colonial pelas vias pacíficas foi uma carta oficial do PAIGC escrita por Amílcar Cabral. Ela foi direcionada à Conferência de Governadores em Lisboa e manifestava a esperança de Portugal reconhecer o direito de autodeterminação aos povos das colônias portuguesas⁵⁹.

Então, após sete anos da fundação do PAIGC, em 1963, o movimento finalmente deu início à luta armada contra as tropas portuguesas a partir do ataque ao Quartel de Tite, em território guineense, dando início a uma guerra de guerrilhas

⁵⁹ CABRAL, Amílcar. Sem Título, 1962. Documentos Amílcar Cabral. Disponível em: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04606.045.041>. Acesso em: 16 jul. 2024.

(Cancela, 2014; Ndjai, 2012; Woollacott, 1983)⁶⁰. O conflito perdurou até 1973, ano da Independência da Guiné-Bissau.

Em meados dos anos 1960, quando mais da metade do território da Guiné-Bissau já estava sob controle do PAIGC, os discursos e participações voltavam-se para o apoio material, incluindo agora materiais escolares, alimentos, medicamentos, dentre outros. Nessa etapa se fortalece o esforço de divulgar as conquistas do PAIGC no cenário internacional com o objetivo de legitimar o partido como único representante dos povos guineenses e cabo-verdianos⁶¹.

Finalmente, nos primeiros anos de 1970, Amílcar Cabral proferiu discursos e palestras sobre a formação do Estado-nação, novo estágio da luta após quase uma década de guerra. Ou seja, a legitimação de uma “qualidade nacional” era ainda um problema. Para tanto, dependendo das características dos ouvintes, foi necessário um repertório das ciências sociais para abordar temas como cultura, nação, etnia, classes para argumentar sobre os pontos trazidos em cada participação, as quais versavam sobre diferentes temas referentes aos problemas da luta de libertação nacional e de organização do Estado-nação.

Segundo Fábio Baqueiro Figueiredo,

Em textos dirigidos a um público acadêmico, por exemplo em uma conferência a ser lida em uma reunião da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pode-se perceber que Cabral procurava elaborar seus argumentos de maneira mais refinada e aprofundada, retomando temas enunciados anteriormente para desenvolvê-los de forma mais cuidadosa. (Figueiredo, 2019, p. 409).

Em contrapartida, Amílcar Cabral também teve intenso trabalho de falar para os quadros do PAIGC, a maioria dos quais não possuíam escolarização, logo, a linguagem utilizada buscava meios mais didáticos com o fim de facilitar a comunicação (Figueiredo, 2019).

Diante do exposto até aqui, é importante salientar que esta dissertação não pretende enumerar e classificar todos os discursos e suas temáticas já articuladas por Amílcar Cabral ao longo de sua vida. Portanto, haverá um recorte duplo: o temporal

⁶⁰ A pesquisa não pretendeu aprofundar em todos os assuntos relacionados à luta de libertação do PAIGC. Portanto, para a análise do início da guerra colonial contra Portugal, consultar: Cancela, 2014; Ndjai, 2012; Woollacott, 1983.

⁶¹ Existiam outros movimentos na Guiné, a saber, o Movimento de Libertação da Guiné (MLG) e a Frente de Libertação e Independência Nacional da Guiné (FLING) (Fraga, 2014).

e o contextual. Foram selecionados os discursos entre 1961 e 1972 feitos em outros países, ou seja, para públicos estrangeiros. Esse público também pode ser caracterizado: foram intelectuais, jornalistas, políticos e estudantes universitários⁶². Não serão privilegiados na pesquisa todos aqueles realizados entre esse período. As escolhas foram realizadas com base no acesso às fontes físicas e online⁶³.

Alguns discursos de Amílcar Cabral foram compilados e publicados pelo próprio PAIGC após a sua morte em 1973, enquanto outros estão online no site Arquivo Amílcar Cabral⁶⁴, onde milhares de documentos pessoais e partidários foram digitalizados e disponibilizados. Ao todo, foram escolhidos trechos de sete encontros diferentes.

Os dois primeiros da seleção são de 1961, dois anos antes de começar a guerra colonial, então foi um período o qual o PAIGC buscou fortalecer a propaganda anticolonial, anti-imperialista e estimular uma solidariedade internacional com a causa. Cabral discursou na sessão extraordinária do Conselho de Solidariedade dos Povos Afro-Asiáticos no Cairo em 31 de janeiro de 1961. Nesta etapa da luta, o PAIGC ainda tentava se consolidar como representante dos povos guineenses cabo-verdiano. Ele pregava a união da luta dos povos colonizados e explorados pelo imperialismo, e afirmou:

Nós somos pela unidade combativa e vigilante dos povos da África, da Ásia e da América Latina e de todas as forças progressivas do mundo, de todos os povos amantes da paz e da liberdade – contra os imperialistas, os colonialistas e os seus lacaios [...]. Estamos convencidos de que a destruição total do imperialismo e do colonialismo é condição indispensável para estabelecer uma paz verdadeira no mundo, para poder construir o progresso e a felicidade de todos os povos. (Cabral, 1961, p. 2).

Aqui cabe-nos perguntar o que seria progresso e felicidade dos povos segundo Amílcar Cabral. Este fragmento possibilita trabalhar na aula de história sobre as ideologias dos movimentos de independência, precisando assim, conhecer alguns

⁶² Tal conclusão vem da análise dos locais onde Amílcar Cabral discursou, podendo claro, ter tido a participação de indivíduos pertencentes a outras categorias.

⁶³ Os detalhes poderão ser vistos na introdução ao Guia Didático. A seleção dos trechos foi feita com base em alguns critérios, como: dificuldade de leitura, preterindo os textos manuscritos e os redigidos em língua inglesa; além de selecionar aqueles que abordavam assuntos pertinentes ao objetivo do trabalho, qual seja, a agência de Amílcar Cabral no cenário internacional em nome da luta de libertação de Cabo Verde, Guiné-Bissau e também como representante das colônias portuguesas.

⁶⁴ Disponível em: <http://casacomum.org/cc/arquivos?set=e_2675>.

deles como ponto de partida para entender o contexto histórico no qual surgiram.

Uma preocupação de Amílcar Cabral no processo histórico africano foi o Neocolonialismo. Para ele, os territórios ainda colonizados, mas em vias de se tornar independente necessitariam atentar-se para a capacidade do imperialismo de recolocar-se em posição de domínio nas antigas colônias recém-independentes.

Cabral abordou esse tema na III Conferência dos Povos Africanos no Cairo, em março de 1961.

Os colonialistas-fascistas portugueses massacram os nossos povos em Angola, na Guiné e em Moçambique; os racistas-fascistas da África do Sul reforçam cada vez mais a sua odiosa política de "apartheid"; os colonialistas belgas puseram de novo no solo do Congo o único pé que tinham sido forçados a retirar; os imperialistas e colonialistas ingleses redobram de imaginação e de cinismo, procurando manter a sua dominação total na África oriental e a sua dominação económica nas colónias do oeste africano; os imperialistas e colonialistas franceses matam as populações indefesas na Argélia, fazem explodir bombas atómicas no solo africano [...] e reforçam a sua dominação económica sobre alguns dos nossos povos [...]. (Cabral, 1961b, p. 3).

O texto é propício como gerador de uma dinâmica em grupo na sala de aula, onde a partir dele, é possível selecionar temas do contexto histórico das independências e solicitar para cada grupo pesquisar e criar uma apresentação oral sobre: apartheid na África do Sul, a colonização portuguesa na África, a crise pós-independência no Congo e a Guerra da Argélia. Esses quatro temas têm a capacidade de mobilizar conhecimentos sobre as características dos territórios, as nuances da colonização em cada um deles e os problemas ocorridos após as independências, marcados por disputas étnicas, movimentos separatistas e articulações imperialistas em nome da manutenção da exploração econômica dos jovens países saídos da colonização.

Outro discurso selecionado ocorreu em outubro de 1965 em Dar-es-Salam na Tanzânia durante a II Conferência das Organizações Nacionalistas das Colônias Portuguesas (CONCP). O tema principal foi o alinhamento ideológico na Guerra Fria. Para Cabral, os movimentos membros da CONCP deveriam se posicionar a favor da política de não-alinhamento automático às ideologias capitalista ou socialista.

No plano internacional, caros amigos, defendemos na C.O.N.C.P. uma política de não-alinhamento. É esta política a que mais convém aos interesses dos nossos povos na etapa actual da nossa História. Estamos convencidos disso. Mas, para nós, não-alinhamento, não quer dizer voltar as costas aos

problemas fundamentais da Humanidade, à justiça. O não-alinhamento nas decisões dos outros. Nós reservamo-nos o direito de decidir nós mesmos e se, por acaso, as nossas opções, as nossas decisões coincidem com as dos outros, a culpa não é nossa. (Cabral, 1965, p. 11).

Apesar disso, ele deixa claro seu posicionamento ideológico ao apontar a exploração colonial como fenômeno exclusivamente capitalista. Amílcar Cabral disse:

Mas nós sabemos também que, desde a Revolução socialista de Outubro e após a 2ª guerra mundial, o mundo mudou definitivamente de face. No mundo, um campo socialista surgiu. Isso mudou completamente a relação de forças e este campo socialista mostra-se hoje muito consciente dos seus deveres internacionais, deveres históricos e não deveres morais, porque os povos dos países socialistas nunca exploraram os povos coloniais. (Cabral, 1965, p. 14).

O discurso na CONCP buscou, num contexto onde a guerra colonial já havia começado há dois anos, colocar as independências das colônias africanas ao lado do bloco socialista, o qual, muito além da União Soviética, contribuiu com amplo apoio material, militar, na formação de quadros técnicos com estudos universitários e também no incentivo moral da luta contra a metrópole. Portanto, vale abordar na aula de história este contexto de aproximação soviética de alguns movimentos independentistas na África. Para ampliar o espectro da abordagem, interessa-nos salientar sobre as aproximações capitalistas a outros movimentos de independência, permitindo a percepção da complexidade da Guerra Fria e das lutas africanas contra a colonização.

O não-alinhamento na Guerra Fria foi um assunto abordado um ano antes, em 1964 na II Conferência dos Chefes de Estado e Governos dos Países Não-Alinhados no Cairo. É interessante perceber a visão de Amílcar Cabral sobre seu entendimento do não-alinhamento.

Com efeito, estas intervenções, que primam pela sabedoria e pelo engajamento na causa da humanidade, reforçaram a confiança de todos nós na política de não-alinhamento, cujas expressões concretas e essenciais são o apoio incondicional à luta de libertação nacional dos povos ainda submetidos ao jugo estrangeiro, a luta sem tréguas a favor da paz com justiça, a coexistência pacífica entre Estados com sistemas sociais diferentes e a negação concreta de todos os meios de destruição da humanidade [...]. (Cabral, 1964, p. 2).

Ao pregar “a coexistência pacífica entre Estados com sistemas sociais diferentes e a negação concreta de todos os meios de destruição da humanidade”, o

líder o PAIGC se posiciona ao lado da ideia do fim das tensões geradas pelas diferenças ideológicas, sendo possível a existência de sistemas econômicos e políticos antagônicos. Outra parte interessante para abordar na aula é sobre “a negação concreta de todos os meios de destruição da humanidade” (Cabral, 1964, p. 2), uma abordagem claramente crítica às tensões nucleares criadas pela corrida armamentista.

Percebe-se uma característica de Amílcar Cabral após a exposição desses discursos e os temas neles tratados. Apesar de ser elogioso à Revolução Socialista de 1917 e crítico ao imperialismo por ser um fenômeno capitalista, e de ter recebido do apoio do bloco socialista, ele teceu críticas à Guerra Fria criada e reproduzida ao longo dos anos por Estados Unidos e União Soviética, uma crítica estendida também ao bloco socialista. Isso mostra o nível de consciência deste líder político africano quanto o papel da luta de seu movimento em sua terra, em seu continente e também seu papel universal como veremos mais adiante.

Acreditamos que estudar a política de não-alinhamento a partir dos discursos de Cabral promove uma compreensão crítica das dinâmicas internacionais de sua época.

Então, é possível explorar aspectos da Guerra Fria como conhecer o contexto de bipolarização e a origem do conceito de não-alinhamento, especialmente abordando a Conferência de Bandung de 1955, marco principal dessa política.

O recorte temporal dos discursos escolhidos tem um salto de cinco anos⁶⁵. No início da década de 1970 o PAIGC já estava consolidado na política de libertação da Guiné-Bissau e Cabo Verde e também já havia avançado na criação de instituições nas zonas libertadas, como escolas, comércio, hospitais, além da formação técnica de alguns quadros do partido, era um “estado guineense dentro do estado colonial” (Monteiro, 2017, p. 236). Portanto, representa uma nova fase da luta, mas alguns desafios permaneciam os mesmo como a análise histórica do colonialismo na África.

Na Universidade de Syracuse, nos Estados Unidos, Amílcar Cabral fez um discurso dedicado à Eduardo Mondlane, um intelectual moçambicano assassinado em 1969. Em sua fala, Cabral apontou uma característica do domínio imperialista que ultrapassava a exploração econômica. “A característica principal, como em qualquer espécie de domínio imperialista, é a negação do processo histórico do povo dominado

⁶⁵ Este hiato não foi tratado na dissertação por questões práticas de seleção dos discursos: os documentos acessíveis eram manuscritos muitas vezes escritos em língua estrangeira.

por meio da usurpação violenta da liberdade do processo de desenvolvimento das forças produtivas” (Cabral, 1978, p. 223-224).

O discurso permite trabalharmos com nossas turmas sobre a ideologia do imperialismo, partindo da análise da ideia do “Fardo do Homem Branco”, a qual pregava o dever de os “civilizados” europeus guiarem as sociedades selvagens “incivilizadas”. Este tipo de pensamento só é possível a partir de uma visão histórica sobre os povos não europeus considerados inferiores segundo as visões racistas vistas anteriormente, tal como a negação da história da África (Facina, 2010).

Dentre as participações, aquela realizada em outubro de 1972 na IV Comissão da Assembleia Geral das Nações Unidas ganhará mais destaque no Guia didático, pois foi uma fala de Cabral completa quanto aos assuntos relacionados à luta anticolonial. Um ponto bastante abordado foi sobre a responsabilidade da ONU quanto às independências. Segundo Amílcar Cabral:

A resolução sobre a descolonização não compromete unicamente Portugal e o nosso povo na tarefa de liquidar a dominação colonial na nossa terra. Ela atribuiu à própria ONU a responsabilidade de fazer tudo para liquidar a dominação colonial onde quer que ela se encontre, a fim de facilitar o acesso de todos os povos colonizados à independência nacional. (Cabral, 1972, p. 6).

A escolha deste trecho se deu, pois, possibilita a conexão de assuntos entre as independências e o papel da ONU. Articulado assim, diferentes conteúdos com o fim de trabalhar sobre a construção do contexto histórico pós-Segunda Guerra, o qual valorizava a autodeterminação dos povos como ponto fundamental dos princípios das Nações Unidas. Outra parte do discurso dialoga bem com essa temática, aqui, Cabral abordou sobre como o PAIGC se via no contexto da guerra colonial.

Dizíamos ainda: ‘Não lutamos apenas pela realização das nossas aspirações à liberdade e à independência nacional. Lutamos e lutaremos até a vitória para que as resoluções da Carta das Nações Unidas sejam respeitadas. Nas prisões, nas cidades e no campo da nossa terra, trava-se actualmente a batalha entre a ONU, que exige a liquidação do sistema colonial de dominação dos povos, e as forças armadas do governo português, que pretendem perpetuar este sistema contra os direitos legítimos do nosso povo. (Cabral, 1972, p. 7).

Eles se viam como defensores das causas da ONU. Inclusive, meses antes, em fevereiro de 1972 diante do Conselho de Segurança da ONU, Cabral colocou seu movimento e de seus combatentes como soldados anônimos da ONU. A reunião do

Conselho de Segurança em África:

É seguramente a prova de que, se os princípios foram respeitados, vós sois, vós, membros do Conselho de Segurança, nossos companheiros de luta; nós, que somos e continuamos a ser, até à vitória, soldados anónimos da causa da ONU, embora não tenhamos ido nem ao Congo, nem a Chipre, nem ao Oriente Médio, e não tenhamos utilizado nunca os capacetes azuis. Quem não compreendeu este facto – o nosso carácter de soldados anónimos da ONU – não compreendeu nem os princípios da própria ONU nem os objetivos da libertação nacional. (Cabral, 1972b, p.14).

Nesta afirmação sobre sua própria luta, Amílcar Cabral nos permite trabalhar sobre a dimensão internacional da luta, a legitimidade das exigências internacionais e a conflitualidade com as forças coloniais. A complexidade do período se apresenta diante dos fatos, então a abordagem de um líder político africano como Cabral, possibilita novas análises sobre a Guerra Fria, contexto no qual essas disputas aconteceram.

Contudo, dentro da ONU, os representantes políticos de países reticentes ao apoio à luta anticolonial contribuíam para obstaculizar o processo de independência, segundo Cabral, possivelmente contra suas vontades pessoais. Um dos assuntos iniciais foi justamente esse.

Sem esquecer o papel, muitas vezes notável, da utopia na fecundação do progresso humano, somos no entanto bastante realistas. Sabemos, com efeito, que há entre Vossas Excelências representantes que, talvez contra sua vontade, têm o dever de adoptar uma atitude obstrutiva, senão negativa, quando se trata dos problemas respeitantes à nossa própria luta de libertação nacional. (Cabral, 1972, p. 3).

Abordar as “atitudes obstrutivas” em sala de aula permite uma interessante problematização. Por qual razão esses países se posicionaram negativamente à determinação dos quais foram signatários quanto à autodeterminação dos povos em nome da paz mundial? Para isso, os países precisam ser identificados, depois, classificados dentro da lógica da Guerra Fria, ou seja, fazem parte da área de influência socialista, capitalista ou se consideram não-alinhados.

A partir daí busca-se problematizar os discursos produzidos pelos blocos que apoiam essas decisões em comparação com as resoluções da ONU, buscando construir hipóteses sobre essas decisões diante da apresentação dos casos.

Outro ponto marcado pela fala de Amílcar Cabral remeteu ao início da luta com a repressão portuguesa contra suspeitos de envolvimento na luta clandestina para a

independência. Disse ele,

Em junho de 1962, mais de 2000 patriotas supostos de nacionalismo tinham sido presos em todo o país. Várias aldeias foram queimadas e a sua população massacrada. Dezenas de compatriotas foram queimados vivos ou afogados nos rios. Nas prisões, a tortura tinha feito dezenas de vítimas. A dialéctica da repressão tinha galvanizado a determinação do nosso povo na luta. (Cabral, 1972, p. 4).

A galvanização da luta imbuiu os quadros do PAIGC em uma luta em direção ao respeito dos direitos humanos e de maior conscientização sobre as suas responsabilidades, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Estamos hoje conscientes do facto de que, lutando por todos os meios pela libertação do nosso país, lutamos pela defesa da legalidade internacional, pela paz, ao serviço do progresso e da humanidade. A nossa luta perdeu o seu carácter estritamente nacional para se projectar no plano internacional. No nosso país trava-se hoje, sob diversas formas, a luta do progresso contra a miséria e o sofrimento, da liberdade contra a opressão. (Cabral, 1972, p. 7).

Os trechos permitem trabalhar sobre a transformação da luta, de “nacional” para “internacional”, nos levando a interpretar a fala de Cabral como uma busca de explicitar a conexão dos objetivos pela independência com valores ditos universais. Uma possibilidade de questionamento para ser usado em sala de aula é como o movimento de independência do PAIGC se via neste contexto. Parece clara a sua percepção de defensores de princípios globais, ultrapassando a “fronteira” de combatentes locais. O entendimento da luta se deu pela análise das realidades repressivas vividas por guineenses e cabo-verdianos antes mesmo do início do conflito armado.

O processo da luta armada também contribuiu para a formação de uma consciência nacional entre os guineenses e cabo-verdianos. O tema nação e nacionalismo foi outro abordado por Amílcar Cabral na comissão da ONU. A realidade desses países empreendia dificuldades para a afirmação de uma nação nos moldes europeus baseado em um povo, uma língua, uma cultura, uma história partilhada. Primeiro pelo fato de Cabo Verde ser um arquipélago a cerca de 900 quilômetros de distância da Guiné-Bissau. A relação entre as ilhas e Portugal tinha características distintas com aquela estabelecida com a Guiné.

Muitos cabo-verdianos faziam parte do quadro de funcionários coloniais na Guiné dita portuguesa em detrimento da população nativa, pois a prática de

assimilação avançou mais em Cabo Verde, ficando a população guineense em sua maioria com status social de indígena.

Outro ponto era a questão étnica da Guiné. As diferentes etnias⁶⁶ da Guiné como as quais tiveram relações distintas com o colonizador, além de possuírem especificidades que os diferenciavam, podendo ser potencializadores de discórdias no seio da organização do PAIGC. Porém, em 1972, Cabral se mostrou animado com a formação da consciência nacional. Nós “(...) estamos muito orgulhosos da consciência nacional cada dia maior das nossas populações, da unidade doravante indestrutível do nosso povo, forjada na luta, do desenvolvimento harmonioso e simbiótico das culturas dos diversos grupos étnicos [...]” (Cabral, 1972, p. 13).

Este trecho do discurso permite trabalharmos na aula de história com o conceito de nacionalismo criticamente. Buscando conhecer e depois questionar o que são características de uma nação. Para isso, vale relacionar com outros processos históricos de surgimentos de nacionalismos, como as unificações tardias na Europa da Alemanha e Itália e até mesmo relacionar com a formação de sentimentos nacionais na história do Brasil.

Nesse processo de criação de uma nação, Cabral também se orgulhava da organização que os povos participantes da luta junto com o PAIGC alcançaram em meio à guerra. Ele afirmou o orgulho

[...] das escolas, dos hospitais e dos postos sanitários [...]. Estamos orgulhosos dos armazéns do povo que abastecem cada vez melhor a população; do aumento e da melhoria qualitativa da produção agrícola; da beleza, da altivez e da dignidade das nossas crianças e das nossas mulheres [...]. Estamos orgulhosos de ver milhares de adultos alfabetizados, de ver os nossos camponeses utilizarem [...] comprimidos e outros medicamentos bem simples mas que nunca tinham tido a oportunidade de conhecer. [...] estamos orgulhosos de ter formado, durante a luta, nada menos que 497 quadros superiores, médios e profissionais, e pelo facto de que, neste mesmo momento, 495 [...] prosseguem os seus estudos [...] enquanto 15000 crianças escolarizadas frequentam 156 escolas primárias e 5 secundárias [...]. (Cabral, 1972, p. 14).

A construção desse aparato de instituições sob a gestão de um partido ainda não oficializado como chefe do Estado pode ser usada como exemplo de contra argumentação do racismo colonial português do salazarismo.

⁶⁶ Segundo os dados reunidos por Dilma de Melo e Silva provenientes do Censo realizado na Guiné-Bissau em 1950, os grupos étnicos eram, em ordem decrescente de população: Balantas, Fulas, Manjacos, Mandingas, Papéis, Mancanhas, Beafadas, Bijagó, Felupes, Baiotes, Nalus e outros (Silva, 2000).

Salazar, que repetia a quem o quisesse ouvir que “a África não existe” – afirmação que exprime, é certo, um racismo demencial, mas também sintetiza à perfeição os princípios e a prática política colonial portuguesa de todos os tempos – não poderia, na sua idade, sobreviver a esta afirmação máximo da existência da África, quer dizer, a resistência armada vitoriosa dos povos africanos, frente à guerra colonial portuguesa (Cabral, 1972, p. 15).

Tal abordagem cria bases para conhecermos a ideologia do fascismo português para suas colônias, embasada na visão negacionista da história da África já abordada anteriormente. Assim, esses excertos do discurso na ONU permitem trabalhar com temas transversais como o racismo, o fascismo, o colonialismo, e protagonismo das resistências e criações africanas com a formação de um aparato estatal do PAIGC antes mesmo da oficialização da independência e durante a guerra, fato que coloca em xeque o ceticismo no entorno das capacidades dos movimentos de libertação de organizar os novos países que surgiram no lugar das antigas colônias.

No encerramento de sua fala, Cabral buscou direcionar o discurso aos representantes sul-americanos, em especial, o Brasil. Para isso, utilizou de um recurso retórico ao comparar os processos de independência do Brasil e da Guiné e Cabo Verde. A comparação se deu analogia da luta armada como meio para alcançar a independência.

Estamos absolutamente certos de que os governos dos povos sul-americanos e, particularmente, do Brasil, compreenderão muito bem as nossas posições, pois que esses mesmos povos tiveram de se bater para se libertarem do jugo colonial. [...] Porque o Brasil veio para a independência através da luta armada, depois que D. Pedro, príncipe de Portugal, mas ligado ao povo brasileiro, gritou [...] “independência ou morte! (Cabral, 1972, p. 23).

Este trecho é rico de possibilidades porque permite a análise dos processos conflituosos da independência do Brasil em 1822 e nos anos seguintes, contrariando a perspectiva de um processo de independência pacífico. Claro, também permite problematizar as palavras escolhidas por Cabral para se referir ao D. Pedro I ligado “ao povo brasileiro”. Esta parece ser uma visão generalista da independência brasileira porque primeiro é necessário compreender quem é o “povo brasileiro” ao qual D. Pedro esteve ligado. Quais foram essas conexões, as alianças e as limitações de apoio recebido pelo primeiro imperador no Brasil? Esses e outros questionamentos podem ser mobilizados por essa parte final de seu discurso na ONU em 1972.

3.1 Proposições didáticas aplicadas

A atividade proposta pode vir a fazer parte de um conjunto de aulas iniciadas com apresentação de dados sobre a África, posteriormente o histórico, culminando na construção do conceito “colonização”. Trabalhar a ideia colonizado-colonizador é importante para uma maior sedimentação dos conteúdos trabalhados no trabalho com a turma. A atividade aqui proposta pode ser aplicada tanto no 9º ano do ensino fundamental, quanto na 2ª e 3ª série do ensino médio. É evidente a necessidade de alterações nas aulas conforme as séries trabalhadas do ensino fundamental ou ensino médio.

A presente proposição didática foi realizada em turmas do 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas dos municípios de Nilópolis e Saquarema. Quando a proposta começou a ser pensada, o público alvo era de uma escola privada com turmas do ensino médio, por isso o uso de tecnologias como a internet fez parte do planejamento. Dito isto, a realidade socioeconômica dos alunos da escola pública atrapalhou as expectativas devido a nossa falta de estrutura, mas este foi um problema contornado e a atividade aconteceu em todas as turmas.

Era esperado com essa proposta que os alunos participassem mais ativamente na construção do seu conhecimento, em conjunto com a tentativa de construir nos alunos o senso de organização e trabalho em grupo. Este panorama caminha junto com outro objetivo, a inserção de assunto de História da África na sala de aula. Para isso, os discursos de Amílcar Cabral foram mobilizados com outros documentos e fontes históricas para propor atividades de temas variados conforme serão vistos no Guia Didático feito para representar o produto final da dissertação. Porém, as atividades aplicadas em sala relatadas a seguir não seguiram exatamente as sugestões do Guia, pois foram trabalhadas com as turmas meses antes da redação final do produto da dissertação.

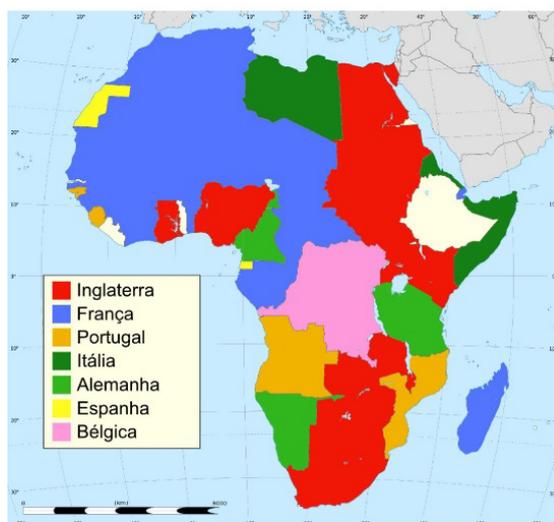
Atividade: Contexto internacional das Independências africanas no século XX

Primeira parte – Conhecendo o mapa da África

- Os alunos precisarão de cola, tesoura, caneta, lápis, um celular por grupo e caderno.

- A turma será dividida em grupos com critérios a serem definidos no dia da atividade;
- Como introdução, haverá um estudo do mapa político da África;

Figura 2 – Mapas da África utilizados em sala



Partilha da África entre impérios europeus. (Mapa de base: Eric Gaba [CC-BY-SA 3.0] / via Wikimedia Commons)



Mapa político da África gerado pela plataforma Canva.

- Cada grupo receberá o mapa da partilha da África impresso em papel A4 e o mapa político do continente colado numa cartolina levados pelo professor;
- Os grupos deverão identificar quais países europeus colonizaram os países africanos, organizar por cores e pintar o mapa relacionando colonizador/colonizado;
- Após a identificação, os estudantes e as estudantes deverão recortar o mapa da cartolina para montar um quebra-cabeças com as peças soltas, produzindo um mapa informativo sobre as antigas colônias e os atuais países.

Segunda parte

- Os grupos serão encarregados a pesquisar em sala de aula sobre um tema específico selecionado pelo professor (imperialismo na África, pan-africanismo, negritude, estatuto dos indígenas, nacionalismo, o papel da ONU nas independências, os interesses dos Estados Unidos e União Soviética no apoio às colônias, os líderes políticos das independências);
- A pesquisa pode ser realizada com uso do celular, internet, livros, apostila etc, além do professor auxiliá-los com os mecanismos de busca e seleção das informações para suprir determinadas lacunas no entendimento das histórias que os grupos estarão

trabalhando;

-Por último, para desenvolver a habilidade oral um membro (ou mais) do grupo ficará responsável por apresentar para a turma os resultados da pesquisa. O objetivo desta etapa está na conscientização das ações dos colonizados em luta, assim como construir conjuntamente as histórias pesquisadas pelos estudantes.

Terceira parte

- Nesta terceira parte, o professor iniciará a aula com uma pequena introdução, reunindo elementos que foram abordados na semana anterior;

-Os grupos lerão trechos selecionados dos discursos escritos por Amílcar Cabral e serão desafiados a apontar “qual fase das histórias da semana anterior o trecho selecionado pelo professor se relaciona?”;

-Posteriormente, vão construir um argumento que confirme a resposta anterior. Os trechos dos discursos serão recortados para que o grupo possa focar num assunto específico. Para tanto, será usado a ferramenta do *Google sites* para inserir os trechos que serão acessados por meio de um link⁶⁷ que será informado pelo professor facilitando o acesso às fontes de informação, assim como poderão ser projetados por Datashow ou impressos;

-A cada argumento criado, um membro do grupo deverá entregá-los ao professor por escrito, para que possa ser analisado. Caso a argumentação não seja validada, o grupo deverá retornar à pesquisa para desenvolver novo argumento. Em caso contrário, os estudantes e as estudantes receberão outro trecho de um novo período. O professor poderá reconhecer e valorizar o esforço dos estudantes, destacando elementos positivos em sua escrita e sugerindo novas possibilidades para o aprimoramento.

⁶⁷ <https://sites.google.com/view/independenciasafricanas/in%C3%ADcio>.

3.2 Análises das aplicações das atividades realizadas no ano letivo de 2024 Turma 901 - Nilópolis

Como parte da conclusão do Mestrado em Ensino de História, apresentamos nossas reflexões críticas e análises, com base na aplicação das atividades desenvolvidas no Profhistória UERJ, atendendo aos requisitos finais do curso. Desta forma iniciamos a apresentação da aplicação das atividades desenvolvidas no dia 17/10/2024 na Escola Municipal Aureliano Medeiros Batista no Município de Nilópolis, Estado do Rio de Janeiro, em uma turma do 9º ano do ensino fundamental. A turma 901 costuma impor desafios variados para o andamento das aulas, especialmente as predominantemente expositivas. Os alunos vivem em uma região pobre do município e alguns são moradores do Morro da mina, comunidade dominada por uma facção criminosa.

A turma é composta por 28 alunos, mas é difícil que todos compareçam nas aulas de história que ocorrem de 13 h até 14:30 h. Neste dia a turma é liberada mais cedo por falta de professor na grade de horário. O número elevado de ausências em cada semana pode ser explicado pelo motivo exposto. As dificuldades em trabalhar na turma passam pela indisciplina, o ambiente de violência nas falas discentes com muitos xingamentos, o desinteresse, a falta de material didático e de material escolar de alguns alunos⁶⁸.

Porém, uma parcela significativa da turma demonstra interesse em realizar atividades – especialmente porque contabilização pontuação para aprovação - onde eles têm mais autonomia, como pesquisas em sala, resolução de questões, dentre outras atividades escolares. Diferente das aulas expositivas, onde o engajamento e interesse são baixos e em poucos minutos a turma se dispersa em conversas. Diante das características do ambiente da sala de aula, a aplicação de atividades que passam parte da responsabilidade do acesso às informações aos próprios alunos pode ser uma solução viável.

A primeira parte da atividade que objetivava o reconhecimento do mapa político africano e do mapa colonial no continente foi realizada em grupos, onde eles puderam decidir quantos membros fariam parte. A única exigência foi ter entre 4 e 7 grupos

⁶⁸ Apesar disso, a atividade aconteceu com materiais emprestados entre os alunos, trazidos pelo professor e disponibilizados pela escola.

formados.

Os alunos se organizaram conforme a atividade a ser desenvolvida, e receberam um mapa da colonização europeia no continente africano entregue pelo professor. O mapa era colorido e continha legendas, não tendo sido fornecido pela escola, mas pelo professor da turma. Primeiramente foi perguntado quais informações eram dadas pelo mapa. Apenas dois estudantes responderam: o primeiro respondeu “a França na Europa”; o segundo respondeu “o domínio europeu na África”.

Talvez a primeira resposta tenha relação com o mapa do domínio colonial da África cuja a legenda consta o nome “França”, ou seja, o aluno não reconhecia o formato da África, porém distinguia a França como um país europeu. Já a segunda resposta veio a partir de uma leitura correta do mapa, primeiro a identificação do continente e depois a interpretação da legenda.

Após, houve uma apresentação de menos de cinco minutos sobre uma das ideias europeias ao invadir os territórios africanos baseada na ideologia conhecida como o “Fardo do Homem Branco”, onde a civilização europeia tinha a responsabilidade de levar o progresso aos povos selvagens da Ásia e da África. Esta alcunha veio a partir de um poema de mesmo nome escrito por Rudyard Kipling.⁶⁹

Diante dessa informação, a internet pessoal do professor foi compartilhada para que os grupos pesquisassem imagens na internet a partir do comando: imperialismo Congo. Esta escolha foi proposital para gerar impacto nos alunos, então foi feita uma pergunta com base na apresentação do “Fardo do Homem Branco”: qual indivíduo na imagem é o selvagem e qual é o civilizado?

Normalmente são oferecidas imagens clássicas das atrocidades belgas na região (muito bem-apresentadas no livro de Adam Hotschild, *O fantasma do Rei Leopoldo*)⁷⁰, onde são mostradas pessoas mutiladas, com as mãos e narizes cortados como punição, além de outras histórias detalhadas sobre as ações genocidas na região.

Exemplos de imagens vistas durante a atividade proposta aos alunos:

⁶⁹ KIPLING, Rudyard. *O fardo do homem branco*. Leituras Contemporâneas, 2010.

⁷⁰ HOCHSCHILD, Adam. *O fantasma do rei Leopoldo: uma história de cobiça, terror e heroísmo na África colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Figura 3 – “Homens congolezes segurando as mãos cortadas”



Fonte Wikimedia Commons.

Figura 4 – “Uma vítima das atrocidades dos belgas no Congo, junto a um missionário (ca. 1890-1910)”



Fonte Wikimedia Commons.

A partir da análise das imagens, uma das alunas participantes da atividade demonstrou mais interesse em fazer perguntas sobre as causas dessa violência. Assim, foi explicado em poucos minutos os interesses econômicos e políticos europeus na borracha e nas obrigações impostas para a coleta nas florestas, bem como sobre as punições aplicadas quando a cota de borracha não fosse atingida.

Essas informações tiveram como objetivo de fazer uma conexão com uma das causas das lutas pelas independências das colônias na África no século XX. A recuperação da liberdade, a reconstrução da dignidade – humana, histórica, cultural, econômica, etc - africana e seu consequente posicionamento no cenário internacional a partir da criação dos ideais nacionais e formação de novos países.

Aproveitando a oportunidade, tentou-se explicar mais sobre o contexto das independências no pós-Segunda Guerra Mundial, mas a turma aumentou a dispersão e as conversas paralelas. Logo, solicitou-se uma pesquisa sobre quais são os atuais

países da África e que posteriormente, inserissem corretamente no mapa colorido em qual região de domínio europeu eles surgiram.

Nesse momento, os alunos perceberam um mapa o qual não foi entregue a eles, o político da África, sem cores e com as atuais fronteiras. Assim, pediram para realizar essa atividade com este outro mapa. A partir daí solicitou-se a sinalização de quais países africanos estavam em quais áreas de domínio europeu, então esta etapa demandava a comparação de mapas.

Ao longo de uma hora de atividade, cada grupo entregou os resultados dos mapas, mas não havia mais tempo para qualquer comentário sobre os resultados, ficando esta conclusão para a semana seguinte. Foi importante perceber os diferentes níveis de conhecimento que os estudantes tinham sobre a África, seja a sua geografia ou história. Ao longo da atividade, alguns se manifestaram em voz alta dizendo frases como: “não conheço nenhum lugar da África”; “só conheço o Egito”; “a África tem isso tudo de país?”, etc.

Abaixo, a título de ilustração, estão algumas imagens da realização da atividade.

Figura 5 - Grupo 1 - Nilópolis



Fonte: O autor, 2024.

Figura 6 - Grupo 2 - Nilópolis



Fonte: O autor, 2024.

Figura 7 – Grupo 3 - Nilópolis



Fonte: O autor, 2024.

Figura 8 – Grupo 4 - Nilópolis



Fonte: O autor, 2024.

A segunda parte da atividade foi realizada na semana seguinte no dia 25/10/2024. Os mesmos grupos foram formados e todos tiveram acesso ao link⁷¹ de um site instruindo sobre a atividade. Novamente a internet do professor precisou ser disponibilizada para a maioria dos estudantes⁷² e o site foi acessado por seus celulares pessoais.

Cada um dos quatro grupos ficou responsável por escolher e pesquisar um dos temas selecionados acerca do contexto das independências africanas. Seria fundamental a auto-organização dos membros quanto aos métodos utilizados, a divisão de tarefas e tópicos considerados importantes para o resultado da pesquisa. Os temas escolhidos pelo professor foram: Imperialismo na África, Pan-africanismo, Nacionalismo, Organização das Nações Unidas, Guerra Fria, Independência das Colônias portuguesas.

Para cada um dos temas, foi estabelecido informações que deveriam ser apresentadas e uma pergunta problematizadora, conforme abaixo:

Imperialismo na África:

⁷¹ <https://sites.google.com/view/independenciasafricanas/in%C3%ADcio>.

⁷² A exigência era de um celular por grupo, mas nesse dia a maioria havia levado o telefone para a escola.

- O que foi o Imperialismo?
- Quais países europeus fizeram parte?
- Quais foram os interesses europeus no continente africano?
- Quais as consequências do Imperialismo para os territórios africanos?
- De que forma as independências no continente africano se relacionam com o contexto pós-Segunda Guerra Mundial?

Pan-africanismo

- O que foi?
- Quais pessoas foram as mais importantes no movimento?
- Quais pensamentos faziam parte do movimento?
- Como o movimento se relaciona com as independências africanas?

Nacionalismo

- Qual é o conceito de Nacionalismo?
- Quando surgiram movimentos nacionalistas?
- Quais foram os primeiros territórios a adotar a ideologia nacionalista?
- Qual é a relação entre a ideologia nacionalista e os movimentos de independência africana?

Organização das Nações Unidas

- O que é?
- Em que contexto foi fundada?
- Sob quais princípios a ONU foi criada?
- Quantos são os países-membros?
- Como a ONU se relaciona com os processos de independência africana no período da Guerra Fria?

Guerra Fria

- O que foi?
- Quais foram os países envolvidos diretamente?
- Quais foram as características do período da Guerra Fria?
- Qual foi a relação que a Guerra Fria teve com as Independências das colônias africanas?

Independência das Colônias portuguesas

- Quais foram as colônias portuguesas na África?
- De que forma Portugal se aproveitava economicamente dessas colônias?

- Quais foram as principais lideranças das independências de cada colônia portuguesa?
- Quais foram as formas de luta e resistência contra o colonialismo?

Faz parte do processo de análise e reflexão, apontarmos elementos que não corresponderam ao esperado. Certamente eles podem colaborar para repensarmos atividades futuras. Por exemplo, o fato de os alunos terem sido organizados em grandes grupos e tido a liberdade para auto-organização fez com que, sem exceção, apenas um integrante de cada formação realizasse a pesquisa e reunisse as informações. Fora aqueles que dividiram a tarefa entre pesquisar e copiar. Outro problema, esse relacionado à proposta, foi a falta de item problematizador do tema “Independência das Colônias portuguesas”, algo que classificamos como equívoco, percebido posteriormente. Elemento possivelmente a ser modificado em futuras atividades.

Apenas estabelecer operações como a identificação dos países, a comparação entre mapas e exigir habilidade de seguir instruções não contribui para a formação de um pensamento crítico sobre a história, por mais que a pesquisa contribua para a autonomia dos discentes. Estabelecer uma questão-problema e expor isso ao público submetido à atividade é o ponto fundamental para as aulas, assim chegamos perto da indicação da BNCC de estimular uma atitude historiadora⁷³.

O contexto no qual a proposta foi desenvolvida, permeado pela falta de tempo gerada pelos problemas de indisciplina, organização e engajamento, não permitiram tempo hábil para as apresentações das pesquisas. Ao final, eles deveriam realizar uma breve exposição oral, mas nós (professor e alunos) não alcançamos esta etapa do trabalho. Assim como não iniciamos a análise dos discursos de Amílcar Cabral, nosso objetivo principal.

Entre os concluintes, apenas um aluno buscou esclarecer dúvidas e solicitou auxílio. O resultado final do grupo desse aluno foi satisfatório, atendendo às expectativas ao abordar o conceito de Guerra Fria, os principais países envolvidos — Estados Unidos e União Soviética — e as características gerais do período. Por fim o grupo se responsabilizou de pesquisar sobre a relação das Independências das colônias africanas com o contexto da Guerra Fria, um tema geralmente focado nos debates ideológicos, tecnológicos com palco principal na Europa. Infelizmente as

⁷³ Brasil, 2018.

respostas não foram registradas para serem apresentadas.

Pensando na organização do espaço, para a correção dos problemas surgidos talvez fosse melhor a formação de pequenos grupos. Esta primeira experiência de aplicação da atividade mostrou a necessidade de ajustes para melhorar a organização da turma pelo professor. Precisa-se de uma grande reformulação na atividade para grupos de alunos com tais características. Fundamentando-se em Antoni Zabala, alguns pontos precisam ser revistos, como a quantidade de tarefas e a organização dos alunos (Zabala, 2014).

Primeiro porque, sendo a falta de tempo um dos problemas, as atividades propostas devem levar em conta a duração da aula e as inúmeras intercorrências possíveis no cotidiano de uma escola; mas é importante frisar o fato desta mesma atividade em outros contextos talvez não precisasse de alterações, o que nos induz a crer que o trabalho em sala de aula deveria levar em conta, dentre outros aspectos, as relações dos alunos entre si e com o professor (Zabala, 2014).

Para Zabala,

Os espaços e a estrutura da escola, as características dos alunos e sua proporção por aula, as pressões sociais, os recursos disponíveis, a trajetória profissional dos professores, as ajudas externas, etc., são condicionantes que incidem na aula de tal maneira que dificultam, quando não impossibilitam, a realização dos objetivos estabelecidos no modelo teórico. (Zabala, 2014, p. 29).

Vale concluir primeiro, que a relação estabelecida entre todo o grupo e o professor é peça fundamental para abertura na relação, engajamento e encorajamento na realização da proposta pedagógica. (Zabala, 2014). Segundo porque a quantidade e a complexidade de atividades não garantem o cumprimento dos objetivos propostos. Portanto, deve haver adaptações que se adéquem às possibilidades reais para a realização num determinado contexto. (Zabala, 2014).

A atividade proposta foi desenvolvida em três partes: a primeira tinha como objetivo desenvolver conteúdos conceituais e factuais⁷⁴ a partir do estudo do mapa

⁷⁴ Antoni Zabala explicou que: “Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação” (Zabala, 2014, p.56).; já “Por conteúdos factuais se entende o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares: a idade de uma pessoa, a conquista de um território, a localização ou a altura de uma montanha, os nomes, os códigos, os axiomas, um fato determinado num determinado momento, etc”. (Zabala, 2014, p.54).

político da África para conhecer os países atuais e aqueles que os colonizaram; assim também como conteúdos procedimentais⁷⁵ ao se produzir um quebra-cabeça com um mapa informativo do continente africano, seus países e seus antigos colonizadores. Esta etapa só pode ser realizada após o aprendizado de alguns conceitos e fatos.

A organização dos grupos feita pelos próprios alunos procurou trabalhar, de maneira oculta, os conteúdos atitudinais⁷⁶. Pois foi dado aos grupos o direito da auto-organização – assistida e auxiliada pelo professor - para escolha dos membros, da quantidade e dos métodos a serem seguidos para a pesquisa online. A partir da observação desta fase, foi possível perceber as maneiras que os alunos buscaram para cumprir os objetivos. Alguns se destacaram mais na liderança do que outros, tanto quanto outros não interagem com a atividade.

A segunda parte da atividade também buscou trabalhar os três conteúdos anteriormente mencionados, procedimentais, atitudinais e conceituais/factuais. Este momento de ação desenvolve a capacidade de pesquisar, encontrar e organizar as informações conforme as exigências preestabelecidas pelo professor. A última tarefa foi uma das principais, pois era o único momento de apresentação dos estudantes.

Porém, apenas um aluno de cada grupo seria escolhido pelos colegas para apresentar, caso outros membros ou o grupo todo desejasse, também poderiam participar da apresentação dos resultados da pesquisa. As apresentações orais são fundamentais no processo educacional, pois buscam desenvolver as habilidades de comunicação dos estudantes, tal visão consta na Base Nacional Comum Curricular. Segundo a BNCC, as transformações constantes do mundo exigem o desenvolvimento da comunicação. “Nesse contexto, faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso concomitante de diferentes linguagens (oral, escrita, cartográfica, estética, técnica etc)” (Brasil, 2018). Daí a importância de trabalhar a comunicação oral dos alunos desde cedo, no ensino fundamental. Esta etapa costuma impor um momento de muita ansiedade nos alunos e poucos se oferecem genuinamente para o cumprimento da tarefa. Por tal motivo foi escolhido este formato, com o grupo podendo escolher apenas um membro.

A fase final da proposta, dedicada à apresentação das fontes históricas,

⁷⁵ O conteúdo procedimental é, para Zabala, um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espetar, etc. (Zabala, 2014, p.58).

⁷⁶ Os conteúdos atitudinais dizem respeito a “atitudes, valores e normas” (Zabala, 2014, p.62).

abordaria conteúdos conceituais por meio da análise dos discursos de Amílcar Cabral e do cruzamento das informações com os temas discutidos desde o início da atividade.

Percebe-se até o momento a complexidade da estrutura das fases, assim como de algumas atividades. Como questionou Zabala “Vale a pena complicar tanto? Contribui para melhorar a aprendizagem dos alunos? Podem se acrescentar ou eliminar algumas atividades? Quais? [...] Que razões a justificam?” (Zabala, 2014, p. 74). Essas questões são importantes para o trabalho docente e a análise de seu trabalho.

Em terceiro lugar, um dos objetivos almejados era fornecer experiência de autonomia para os estudantes permitindo que eles se organizassem dentro das regras estabelecidas. Um exemplo foi a permissão de um grande número de alunos num grupo já que não houve limite de integrantes, mas sim a expectativa de formação de 4 a 7 grupos.

É importante apontar também, que a ideia de autonomia para as ciências humanas ultrapassa a lógica da liberdade de organização, ela frisa a formação de alunos capazes de articular pensamentos e conhecimentos, ou seja, intelectualmente autônomos, tal como pontuado na BNCC⁷⁷.

Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista (Brasil, 2018, p. 354).

Sendo assim, formaram-se 4 grupos, sendo um deles um trio de meninas, a única exceção. Os outros foram constituídos de 5 a 7 pessoas, contudo isso gerou um problema: a carga de trabalho recaiu sobre uma ou duas pessoas que supostamente representariam as ideias de todos os membros do grupo.

Conforme as análises de Antoni Zabala sobre modelos de sequências didáticas, são comuns os debates entre os alunos e alunos-professor, mas eles podem incorrer no erro de “(...) cair na tentação de acreditar que todos e cada um dos meninos e meninas participam numa autêntica construção pessoal de significados” (Zabala, 2014, p. 94-95).

Outro efeito que maquia os resultados da atividade se dá pelo

⁷⁷ Brasil, 2018.

seguinte fato:

Dado que o ritmo da classe, e sobretudo a obtenção de conclusões, tem como protagonista o professor ou a professora, pode se cair facilmente numa situação em que os alunos se limitam apenas a reproduzir as explicações finais – objeto de avaliação – e considerem as atividades prévias como uma simples liturgia necessária para dar um tom atual à intervenção educativa. (Zabala, 2014, p. 95).

Conclui-se então, a partir da análise da primeira aplicação da atividade desenvolvida e mencionada acima, a necessidade da flexibilidade do planejamento, assim como a observação das suas possibilidades reais diante de contextos concretos de ensino-aprendizagem. Por exemplo, o quebra-cabeça do continente não foi produzido após tomada de decisão do professor. Nem todos os mapas entregues foram concluídos tal como exigido e um grupo produziu três mapas, todos incompletos. A constatação das dificuldades moldou uma nova forma de abordar o tema com as outras turmas, como será observado a seguir.

Turma 902 – Saquarema

Descreveremos a partir de agora, outra atividade desenvolvida em local e instituição educacional distinta da primeira. A escola está localizada no distrito de Bacaxá, o maior centro urbano do Município de Saquarema, e até o final de 2023 era a maior escola pública do município. As turmas da manhã atendem tanto alunos de origem pobre quanto alguns de classe média, devido à sua localização central. A Secretaria de Educação utiliza essa escola como ponto de acolhimento para alunos que não encontram vagas em escolas menores dos bairros mais afastados, o que resulta em um público discente bastante diverso.

Para a atividade, tomamos por base toda a experiência obtida a partir da observação e análise dos dados, e refizemos nossas estratégias e metodologias de aplicação do exercício proposto.

De modo que, a primeira parte da atividade foi realizada em uma turma com 21 alunos. Devido a eventos na escola, programados repentinamente e a proximidade com a semana de provas, a turma 902 não teve mais aula de história para seguirmos a atividade além do que foi descrito a seguir.

Alteramos a estratégia anteriormente seguida na escola do município de

Nilópolis e optamos por iniciar com uma aula expositiva sobre temas introdutórios das independências, especialmente porque era uma aula com apenas 50 minutos de duração. Foi apresentado mapa da colonização, imagens da colonização no Congo, estratégias de dominação (violência, segregação, domínio cultural e histórico).

Nesse primeiro momento buscou-se trabalhar conteúdos factuais e conceituais do 8º ano do Ensino Fundamental para despertar lembranças e fortalecer conhecimentos prévios dos estudantes. Em outras palavras, retomamos conteúdos do ano de escolarização anterior para embasar a aula que seguiria. A participação dos alunos foi grande ao longo da exposição e a aula tomou rumos interessantes, alterando as características da primeira etapa a qual não pretendia um debate, mas foi muito relevante. Durante a discussão, surgiu a ideia de perguntar sobre a primeira coisa que vinha à mente ao ouvir o termo África. E depois, a mesma pergunta, mas sobre a Europa.

Para a Europa surgiram respostas como riqueza, brancos, futebol, Cristiano Ronaldo, dinheiro, guerras, frio, racista; enquanto para a África responderam seca, deserto, pretos, cultura, Egito, danças, florestas, animais, pobreza, miséria, religião.

A partir dessas respostas foi possível concluir a aula – que teve duração de uma hora e quarenta minutos – explicando a origem das nossas visões estereotipadas sobre a África e os africanos. Relacionando a colonização e a escravidão com a nossa formação social, assim como o poder dos meios de comunicação tais quais o cinema, a televisão, a internet dentre outros para a manutenção da reprodução de imagens, interpretações e visões negativas e/ou estereotipadas sobre o continente africano.

Num segundo encontro de uma hora e quarenta minutos de duração, foram apresentados dois mapas do continente africano, o político e o da colonização. Sendo o objetivo apresentar o mapa do continente, considerando alguns estudantes até aquele momento não terem contato com a cartografia africana, mas também os países existentes no mundo contemporâneo. O mapa da colonização tinha o papel de demonstrar graficamente as regiões de controle imperialista dos diferentes países europeus.

As perguntas e apontamentos surgiram imediatamente, especialmente entre os alunos, mas alguns se perguntaram onde ficava Angola e o Egito. Com isso foram sendo expostos dados como: os países falantes da língua portuguesa, a proximidade do norte do continente com a Europa, onde ficava o Mar Vermelho. Os minutos iniciais foram utilizados com essa interação genuína de perguntas.

Depois, foi pedido a menção de nomes de países africanos conhecidos, para serem preenchidos no mapa apresentado. Em seguida, os alunos associaram as informações do mapa político e da colonização, construindo o conhecimento geográfico sobre o colonialismo europeu no continente africano.

A aula foi interrompida pela convocação dos alunos pela secretaria da escola, antes da proposta de pesquisa da segunda parte da atividade. Com a interrupção, a montagem do quebra-cabeça com o mapa foi descartada. Em contrapartida aproveitamos o recurso da tela interativa com conexão wi-fi proporcionada pela escola em cada sala de aula. Como resultado, tivemos a criação de um mapa digital colorido com as informações dos países colonizadores e dos territórios colonizados.

Esta segunda experiência de aplicação mostrou dois aspectos importantes: a falta de tempo diante de uma proposta pedagógica complexa e as características do ambiente escolar que influenciam o andamento da aula previamente planejada pelo docente.

Como questionado anteriormente, é realmente necessária essa estrutura de atividade tal como foi concebida? A complicação vale a pena para a aprendizagem? Quais razões embasam essa escolha?

A atividade foi preconcebida sob o viés de ser fundamental rerepresentar fatos já vistos e alguns novos para a melhor compreensão de conceitos relacionados às independências africanas. Por isso a importância de lembrar o imperialismo e apresentar alguns exemplos, expor quais países e por quê colonizaram diferentes regiões, relacionando com a dinâmica do capitalismo da época.

Iniciar uma atividade que visa cumprir uma quantidade significativa de tarefas demanda a criação de uma base de conhecimentos. Aludindo à Taxonomia de Bloom⁷⁸, uma das vantagens de sua utilização na educação é gerar o estímulo dos docentes para auxiliar os alunos conscientemente “(...) a adquirirem competências específicas a partir da percepção da necessidade de dominar habilidades mais simples (fatos) para, posteriormente, dominar as mais complexas (conceitos) ”. (Belhot; Ferraz, 2010, p. 422).

Outro objetivo encontra-se no desenvolvimento da autonomia do aluno que, sob

⁷⁸ A Taxonomia de Bloom é uma terminologia dada à orientação estruturada criada por Benjamin Bloom com o objetivo de criar a organização de objetivos para processos educacionais. Sendo ela dividida em três domínios de desenvolvimento: Psicomotor, cognitivo e afetivo. Educadores apoiam-se na Taxonomia para a definição de estratégias, objetivos e formas de avaliação. (Belhot; Ferraz, 2010)

orientação, construiria o conhecimento acerca dos temas, produzindo uma significância nessa forma de aprendizagem. Portanto, “(...) é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação”. (Brasil, 2017, p. 60).

Por isso o planejamento foi concebido com atividades de pesquisa e coleta de dados para uma posterior apresentação oral dos resultados. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os estudantes devem aprender a lidar com a disponibilidade de informações, para assim, “(...) atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções [...]”. (Brasil, 2017, p. 14).

Entretanto, novamente o ponto principal da atividade não foi abordado. A terceira etapa de análise dos discursos de Amílcar Cabral não foi alcançada e o objetivo de apresentar um agente histórico africano por meio de suas ideias e ações no cenário internacional da Guerra Fria igualmente não foi atingido. O diálogo e debate não ocorreram.

Ficou claro que a proposta era extensa, com muitos detalhes e exigências, e não contribuía para a conclusão do trabalho. Em contrapartida, diferente da primeira experiência em Nilópolis, a turma foi muito mais receptiva com a aula. É provável que a boa relação entre alunos e professor tenha sido a principal responsável pelo amplo envolvimento dos alunos nos dois encontros, criando um ambiente mais aberto para trocas e conseqüentemente propício para o aprendizado.

Turma 900 – Saquarema

Agora, outra turma do 9º ano da mesma escola no município de Saquarema será objeto de descrição da atividade. O início da aula sobre o tema foi numa sexta-feira, dia 10/11/2023. A turma tem 22 alunos, mas apenas 18 estiveram presente.

Segui a estratégia de iniciar com uma aula expositiva sobre as independências africanas para buscar criar lembranças sobre alguns contextos históricos, especialmente o imperialismo. A aula começou com a pergunta “o que vocês pensam quando ouvem a palavra África?”. E depois a mesma pergunta sobre a Europa. Esta escolha deveu-se à experiência positiva anterior, mas também para estimular a

participação da turma, a qual tem como característica a apatia diante das aulas de todas as disciplinas.

As respostas para a primeira pergunta foram semelhantes ao que se costuma ouvir diante desta questão sobre a África: pobre, preto, escravidão, magia forte, maconha, continente, recursos naturais, cultura, arte, fome, seca, desigualdade, missionários, savanas e Rio Nilo. As respostas sobre a Europa foram: invasão, frio, desenvolvimento, branco rico, racista, colonizadores, ladrão, futebol, banho, fascistas, velhos.

Os pronunciamentos negativos seguem padrões, pois as fontes de conhecimento tendem ser as mesmas, assim como os apontamentos críticos. Uma aluna específica falou palavras que quebram o comum: fascista, colonizadores, invasão, ladrão, continente, missionários. Ela foi incentivada a explicar mais sobre as palavras escolhidas, o que demonstrou postura crítica em seu raciocínio sobre as dinâmicas capitalistas da Europa com outras regiões do mundo.

O debate com a turma sobre as palavras foi descontraída, com participação de pelo menos 8 estudantes. As interpelações do professor sobre as escolhas das palavras foi levando os envolvidos a desenvolver seus pensamentos para a turma. Isso gerou choque de algumas ideias, mas o principal foi o estímulo à comunicação dos raciocínios produzidos por eles, que quando expostos, passam por reformulações pois o debate está gerando mais troca de conhecimento.

Uma conclusão importante foi alcançada após cerca de trinta minutos de conversa. Devemos conhecer outras histórias sobre a África como forma de romper com as visões estereotipadas que foram e ainda são reproduzidas no Brasil. Sobre esse assunto, Ana Paula Herrera de Souza e Delton Felipe (2019) realizaram um exercício sobre o histórico de construção de estereótipos desde os romanos na antiguidade até o período das guerras de Independência.

Nesse percurso realizado pelos autores, pode-se perceber a visão pessimista tanto do passado quanto do futuro da África. Sobre o passado negativo, segundo uma tradição desenvolvida na Idade Média, os negros são descendentes de Cam e por isso foram amaldiçoados. Esta visão deu argumentos para a escravização de milhões de seres humanos no período de colonização europeia no continente americano entre os séculos XVI e XIX. Sobre o futuro sem expectativas, os autores citam a visão eurocêntrica da incapacidade de organização dos africanos diante das independências (Felipe; Souza, 2019).

O término da aula gerou os resultados esperados, quais sejam, a percepção de visões modeladas pelos meios de comunicação sobre a África; a crítica sobre os conhecimentos político, culturais, econômicos, dentre outros, do continente; e por fim a necessidade de pesquisarmos mais histórias para melhor reflexão e ampliação de repertórios que nos auxiliam a construção de discursos mais plural, ou seja, esquivando-se do eurocentrismo.

No segundo encontro, surgiram novos imprevistos para a ideal aplicação da atividade. A situação gerou uma grande reformulação do projeto inicial da aplicação da atividade, pois, para solucionar o problema da falta de tempo foi decidido formular Itens (questões) sobre a temática das independências africanas.

Esta solução visava resolver dois problemas: a necessidade de revisar o conteúdo das avaliações finais, e de trabalhar os discursos de Amílcar Cabral. Para tanto, foram criadas dez questões, sendo sete sobre as Descolonizações na África e seus contextos históricos, e dessas, seis foram formuladas tendo como texto-base trechos de discursos de Amílcar Cabral.

Os Itens eram de respostas fechadas (objetivas) e abertas (discursivas) e vão ser analisadas sob a luz do Guia de Elaboração e Revisão de Itens do INEP⁷⁹. Os textos-base foram selecionados tendo como matriz de referência as habilidades da BNCC para o 9º ao já citadas no primeiro capítulo.

Seguem abaixo as questões criadas:

QUESTÃO 1

Analisando as outras questões, é possível afirmar que o revolucionário Amílcar Cabral organizou um movimento de libertação contra o colonialismo

- (A) Belga.
- (B) Russo.
- (C) Francês.
- (D) Português.

QUESTÃO 2

“Dizíamos ainda: ‘Não lutamos apenas pela realização das nossas aspirações à liberdade e à independência nacional. Lutamos e lutaremos até a vitória para que as resoluções da Carta das Nações Unidas sejam respeitadas. Nas prisões, nas cidades e no campo da nossa terra, trava-se actualmente a batalha entre a ONU, que exige a liquidação do sistema colonial de dominação dos povos, e as forças armadas do governo português, que pretendem perpetuar este sistema contra os direitos legítimos

⁷⁹ Brasil, 2010.

do nosso povo”.

Trecho do discurso do líder revolucionário guineense Amílcar Cabral na ONU em 1972.

Com base no discurso de Cabral,

- (A) A luta de libertação nacional da Guiné-Bissau e Cabo Verde cumpre os objetivos da ONU.
- (B) A independência das colônias portuguesas fere os direitos concedidos pela ONU.
- (C) A guerra colonial está sendo travada entre a ONU e as tropas portuguesas.

QUESTÃO 3

“A resolução sobre a descolonização não compromete unicamente Portugal e o nosso povo na tarefa de liquidar a dominação colonial na nossa terra. Ela atribuiu à própria ONU a responsabilidade de fazer tudo para liquidar a dominação colonial onde quer que ela se encontre, a fim de facilitar o acesso de todos os povos colonizados à independência nacional”.

Trecho do discurso do líder revolucionário guineense Amílcar Cabral na ONU em 1972.

Segundo Amílcar Cabral, além de Portugal e da Guiné-Bissau, quem mais tem a responsabilidade de acabar com o domínio colonial nas colônias portuguesas?

QUESTÃO 4

Leia o trecho do Artigo 1 da Carta das Nações Unidas e depois o discurso de Amílcar Cabral na ONU sobre as ações de Portugal na Guiné-Bissau.

1. Manter a paz e a segurança internacionais e, para esse fim: tomar, coletivamente, medidas efetivas para evitar ameaças à paz e reprimir os atos de agressão ou outra qualquer ruptura da paz e chegar, por meios pacíficos e de conformidade com os princípios da justiça e do direito internacional, a um ajuste ou solução das controvérsias ou situações que possam levar a uma perturbação da paz;

“Em junho de 1962, mais de 2000 patriotas supostos de nacionalismo tinham sido presos em todo o país. Várias aldeias foram queimadas e a sua população massacrada. Dezenas de compatriotas foram queimados vivos ou afogados nos rios. Nas prisões, a tortura tinha feito dezenas de vítimas. A dialéctica da repressão tinha galvanizado a determinação do nosso povo na luta”. Amílcar Cabral, 1972.

Explique de que forma as ações de Portugal ferem as diretrizes da ONU.

QUESTÃO 5

“Mas nós sabemos também que, desde a Revolução socialista de Outubro e após a 2ª guerra mundial, o mundo mudou definitivamente de face. No mundo, um campo socialista surgiu. Isso mudou completamente a relação de forças e este campo socialista mostra-se hoje muito consciente dos seus deveres internacionais, deveres históricos e não deveres morais, porque os povos dos países socialistas nunca exploraram os povos coloniais”.

Esse discurso proferido por Amílcar Cabral em 1965, diz respeito

- (A) à Segunda Guerra Mundial.
- (B) à Guerra Fria.
- (C) à Revolução cubana.
- (D) à Crise dos Mísseis.

QUESTÃO 6

“No plano internacional, caros amigos, defendemos na C.O.N.C.P. uma política de não-alinhamento. É esta política a que mais convém aos interesses dos nossos povos na etapa actual da nossa História. Estamos convencidos disso. Mas, para nós, não-alinhamento, não quer dizer voltar as costas aos problemas fundamentais da Humanidade, à justiça. O não-alinhamento nas decisões dos outros. Nós reservamos o direito de decidir nós mesmos e se, por acaso, as nossas opções, as nossas decisões coincidem com as dos outros, a culpa não é nossa”.

Discurso de Amílcar Cabral na II Conferências das Organizações Nacionalistas das Colônias Portuguesas em 1965

Com base na leitura, responda:

- a) O discurso ocorreu em qual contexto histórico?
- b) Com base na sua resposta anterior, o que você considera ser a política de não-alinhamento?

QUESTÃO 7

“(…) a independência foi resultado de uma ampla articulação de movimentos de carácter nacionalista, representados pelas correntes ligadas à negritude, ao pan-africanismo e ao pan-islamismo. Nesta articulação, as ideias socialistas exerceram importante papel, e a União Soviética (URSS) forneceu grande apoio aos movimentos de libertação.

MENDONÇA, Marina. A descolonização da África: nacionalismo e socialismo. p. 1. Segundo o trecho, os movimentos de independência na África

- (A) Relacionaram-se exclusivamente com o bloco socialista da Guerra Fria.
- (B) Basearam-se em múltiplas ideologias, mas com bases nacionais.
- (C) Recusaram-se em receber apoios externos como do EUA e da URSS.
- (D) Beneficiaram-se unicamente do ideário nacionalista em nome da independência.

Turma 901 – Saquarema

A última atividade descrita foi também na mesma unidade de ensino no município de Saquarema, logo teve o amparo da mesma estrutura como número limitado de alunos, acesso à internet e tela interativa. O trabalho iniciou-se com uma aula expositiva no dia 10/11. A ideia era realizar uma introdução histórica sobre as

independências voltando ao imperialismo e aos argumentos europeus para as invasões do período. Essa estratégia se deu pela mesma razão apresentada anteriormente: reapresentar conteúdos do ano anterior para estimular lembranças.

Iniciamos a aula expositiva da mesma forma, perguntando “o que você pensa primeiro quando ouve a palavra África?”. Dentre todas as turmas, as palavras mais estereotipadas sobre o continente foram faladas, pois além das respostas comuns como pobre, pretos, seca, fome, macaco, desigualdade. Uma delas chamou mais atenção, a palavra “tristeza”.

Foi curioso perceber a ausência de palavras relacionadas à natureza, a animais (exceto macaco) ou a biomas foi citada, diferente de outras turmas. Porém as visões negativas foram predominantes. Igualmente às experiências anteriores, perguntou-se aos alunos “qual a primeira ideia sobre a Europa vem à mente?”. Assim, as respostas foram: saneamento básico, branco, riqueza, neve, maconha, dinheiro, Cristiano Ronaldo, desenvolvimento.

Neste dia a turma tinha 25 alunos. Ela é constituída de um número significativo de estudantes com atitudes e falas imaturas. Dois alunos sempre estão usando o celular e o trabalho para que eles participem da aula tende a ser exaustivo. Um grupo de 7 alunas também dá trabalho devido às conversas, porém algumas participaram desta primeira aula com interesse.

Após as respostas e os comentários, apresentou-se a ideia do Fardo do Homem Branco para auxiliar na construção de argumentos sobre as origens históricas desses tipos de pensamentos que influenciaram as respostas. Também foi exibido o mapa colonial da África, estabelecendo a relação entre a noção de superioridade europeia e as invasões aos territórios do continente.

A participação de alguns alunos direcionou o tema para caminhos interessantes, incluindo uma comparação com o filme *Pantera Negra* e o país fictício Wakanda, o mais rico e tecnológico do universo Marvel graças à exploração exclusiva do vibranium – minério encontrado apenas naquele território. Apenas a própria nação explora esse recurso em benefício de sua população. O assunto surgiu após a pergunta: se a África é tão rica, por que ela é tão pobre?

A abordagem a partir de Wakanda fez sentido pois foi usado uma referência conhecida pela maioria dos alunos. Wakanda se tornou aquilo que algum território africano poderia ter sido caso a exploração – sob os moldes capitalistas – fosse realizado por aquela mesma nação, sem domínio de interesses econômicos de

potências estrangeiras.

O tema foi seguindo e foram mostradas as imagens do colonialismo belga no Congo com pessoas sem as mãos para questionar a ideia dos europeus levando a civilização para os “selvagens”, assim como prega o poema de Rudyard Kipling sobre o Fardo do Homem Branco. A ideia central dessa troca com os alunos era expor mecanismos históricos que geraram e reproduziram o preconceito relacionado à África e aos africanos e exerceram influência nas escolhas das palavras sobre o continente no início da aula.

Conclusão

Em nenhuma das turmas a atividade foi aplicada tal como planejada no projeto inicial por algumas razões: falta de tempo num período de fechamento de notas do ano letivo; mal planejamento na escolha das melhores datas no calendário apertado; mudança de emprego (exoneração de Nilópolis); além do fato das diferenças entre as turmas, os grupos de jovens tendem a pensar e agir de maneiras distintas, influenciando em parte das características da aula.

O processo educativo, como escreveu Zabala (2019), é complexo porque possui variáveis que agem diretamente sobre o planejamento docente. Elas configuram a prática educacional a partir de “(...) formas de intervenção, relações professor-aluno, materiais curriculares, instrumentos de avaliação, etc., que não são apropriados para o que pretendem” (Zabala, p. 20. 2019).

Turmas são vivas, ou seja, pensam e agem diferente umas das outras. Palavras e linhas de raciocínio que surgiam em umas, não surgiam em outras; necessidades de abordagem de temas sensíveis aparecem em algumas, mas não em outras.

Um ponto fundamental para uma atividade pedagógica deve ser ponderado, o objetivo da aula. Toda a atividade foi estruturada com base em experiências passadas do professor e naquilo que seriam processos pedagógicos inovadores para algumas realidades escolares, como os alunos da escola pública. Porém, os objetivos das atividades não foram passados claramente aos estudantes, sendo um equívoco percebido e não corrigido ao longo do período trabalhado.

Percebe-se que a atividade planejada possuía etapas para um objetivo final, a apresentação de Amílcar Cabral e seus discursos de maneira crítica para o entendimento da agência africana no contexto do século XX, porém, não foi possível

alcançá-lo. Essa foi uma falha resultante de múltiplos fatores como mal planejamento, ambientes desafiantes para a aplicação, contextos pessoais e profissionais, o grau de relação com a turma.

No entanto, apesar de a prática não ter sido completamente exitosa, as escolhas tomadas levaram a questionamentos e debates valiosos. O desenrolar dos debates alteraram os planos iniciais – a aula é viva – e demandaram mais tempo, o que não significa que houve uma perda. Pelo contrário, a prática foi fundamental para que os estudantes tivessem a oportunidade de perceber as estereotípias sobre a África e como nossos conhecimentos sobre o continente são escassos, além do papel da reprodução do racismo para o fortalecimento de senso comuns sobre a história, a política, a economia e a atualidade das regiões africanas.

4 PRODUTO FINAL: GUIA DIDÁTICO AMÍLCAR CABRAL

O Guia Didático a seguir representa o produto final da dissertação do Profhistória UERJ. Ele foi construído ao longo dos anos acumulados de pesquisas e leituras sobre Amílcar Cabral, mas concretizado com o auxílio de outras fontes históricas escritas e visuais que foram referenciadas ao longo do texto do Guia. Isso se deu a partir da seleção de trechos destacados dos discursos de Amílcar Cabral. Esse Guia apresenta características próprias, diferentes daquelas apresentadas na aplicação das atividades descritas anteriormente. Isso aconteceu porque a conclusão do Guia Didático no formato que será apresentado a seguir ocorreu um ano após a aplicação das atividades.

Foram selecionados quinze trechos de discursos para compor o Guia Didático e percorrer oito temas da história contemporânea (ONU, Colonização, papel internacional do Brasil no período das independências, realidade política e étnica da África, as independências e o neocolonialismo, visões racistas que embasaram o imperialismo, Guerra Fria, e por fim a solidariedade afro-asiática) organizados cronologicamente a partir de 1960. Os temas não aparecem como títulos das aulas, pois foi escolhido apresentar os conteúdos conforme as habilidades da BNCC que se encontram ao final de cada conjunto de fontes. Foram escolhidas treze fontes históricas entre capas de jornal, fotografias, documentos oficiais e cartas para compor o produto final. Ao final de cada assunto, também foram sugeridas 9 atividades que podem ser aplicadas com uso das fontes presentes no Guia.

Trecho do discurso

“Nós somos pela unidade combativa e vigilante dos povos da África, da Ásia e da América Latina e de todas as forças progressivas do mundo, de todos os povos amantes da paz e da liberdade – contra os imperialistas, os colonialistas e os seus lacaios [...]. Estamos convencidos de que a destruição total do imperialismo e do colonialismo é condição indispensável para estabelecer uma paz verdadeira no mundo, para poder construir o progresso e a felicidade de todos os povos”.

Discurso de Amílcar Cabral na Sessão extraordinária do Conselho de Solidariedade dos Povos Afro-Asiáticos no Cairo. 31 de janeiro de 1961. Tema: Anti-imperialismo e solidariedade internacional. p. 2 Disponível em: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04602.012#12>

Análise

O trecho pode ser trabalhado na aula sobre Terceiro Mundo e Conferência de Bandung. Ele evidencia a importância da união entre os países que enfrentavam uma luta comum contra os sistemas em disputa na Guerra Fria, defendendo a tese de que a libertação de cada nação está entrelaçada com a dos outros povos. A destruição das estruturas imperialistas e coloniais é apresentada como uma missão conjunta para a concretização do progresso a partir da paz e justiça. As fontes complementares dão noção sobre os acontecimentos anteriores (preparação), e posteriores (resoluções e exemplos de cooperação).

Fontes relacionadas

Um ano antes - 1960

“Será conveniente fazer uma descrição da luta contra o colonialismo luso, focando ao mesmo tempo em algumas das repressões violentas de que ele se serve (massacres de S. Tomé e Bissau, prisões e torturas, preparativos militares, etc.)”.

Instruções para projecto de programa para a Conferência Afro-Asiática. p. 2.1960. Disponível em: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=07061.032.083#12>

Trecho do Jornal Libertação de março de 1961 anunciando as resoluções da Conferência.



Dois meses depois - março de 1960

III CONFERENCIA DOS POVOS AFRICANOS
 de 25 à 31 de Março, realizou-se no CAIRO a Conferência dos Povos Africanos, na qual eu participei em nome do Partido na qualidade de representante da nossa Conferência, fazendo-me representar na pessoa do Secretário Geral do PARTIDO AFRICANO DA INDEPENDÊNCIA, Amílcar CABRAL, a intervenção do relatório.
 Não ter precedido a uma análise cuidadosa do relatório apresentado pelo PARTIDO AFRICANO DA INDEPENDÊNCIA da GUINÉ PORTUGUESA e das ILHAS DE CABO VERDE, a III Conferência dos Povos Africanos, adoptou por unanimidade uma importante resolução, em que:
 GUINÉ PORTUGUESA: sem equívocos o direito inalienável dos povos da Guiné Portuguesa e das Ilhas de Cabo Verde, à independência nacional e a conquistar a sua liberdade por todos os meios ao seu alcance.
 ALIADOS: a estes dois povos africanos que se uniram numa união sólida, quer entre si (em torno de um único partido), quer com os povos das outras colónias portuguesas, para a liquidação urgente e total da dominação colonial.
 Finalmente, PAZ AFRICA: aos países africanos independentes para que concedam uma ajuda concreta e imediata à luta de libertação dos povos da Guiné "portuguesa" e das ilhas de Cabo Verde, para a liquidação urgente do colonialismo português e para evitar toda a possibilidade de estabelecimento de núcleos coloniais nos nossos países.

Quatro anos depois - 1965

“Ainda em Djakarta [...] fizeram-nos saber que deveríamos atender a um curso preliminar naquela cidade antes de nossa viagem à China. Assim, tivemos que passar cerca de dois meses na Indonésia. [...] Uma vez aqui, discutimos os programas com os amigos chineses e ficou resolvido que o curso terá dois meses de duração [...]. O Chantre e eu manifestamos a vontade de [...] fazer a preparação militar (...)”.

Carta enviada de Fidelis Cabral de Almada e Honório Chantre para Luís Cabral. p. 2, 1965. Disponível em: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04611.060.109#!2>

Proposta de atividade

Esta aula encaixa-se como complemento da aula sobre a Conferência de Bandung. Objetivo: Verificar a compreensão dos alunos sobre os conceitos principais e temas abordados; e estimular a expressão verbal dos alunos.

Atividade:

- Para o desenvolvimento desta primeira atividade, sugerimos após a leitura dos trechos dos discursos e documentos, forneça aos alunos uma lista de perguntas de reflexão. Esta reflexão pode ser feita por meio de debate.

Para o desenvolvimento da habilidade reflexiva dos alunos e das alunas, sugerimos alguns questionamentos. Os educadores e educadoras poderão incluir outros, de acordo com a realidade de seus alunos:

- Qual era o principal objetivo do discurso/documento que você leu?
- Como o discurso/documento reflete a solidariedade entre países africanos e asiáticos?
- Que desafios os líderes mencionados enfrentaram em seus esforços pela independência?

Habilidades BNCC

(EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.

(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.

Trechos do discurso

“Mas nós sabemos também que, desde a Revolução socialista de Outubro e após a 2ª guerra mundial, o mundo mudou definitivamente de face. No mundo, um campo socialista surgiu. Isso mudou completamente a relação de forças e este campo socialista mostra-se hoje muito consciente dos seus deveres internacionais, deveres históricos e não deveres morais, porque os povos dos países socialistas nunca exploraram os povos coloniais”.

Discurso de Amílcar Cabral na II Conferência das Organizações Nacionalistas das Colônias Portuguesas (CONCP), em Dar-es-Salam. Domingo, 3 de Outubro de 1965 - Sexta, 8 de Outubro de 1965. Tema: Nova Ordem Mundial: Guerra Fria.

P. 14. Disponível em: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04602.038#14>.

“No plano internacional, caros amigos, defendemos na C.O.N.C.P. uma política de não-alinhamento. É esta política a que mais convém aos interesses dos nossos povos na etapa actual da nossa História. Estamos convencidos disso. Mas, para nós, não-alinhamento, não quer dizer voltar as costas aos problemas fundamentais da Humanidade, à justiça. O não-alinhamento nas decisões dos outros. Nós reservamos o direito de decidir nós mesmos e se, por acaso, as nossas opções, as nossas decisões coincidem com as dos outros, a culpa não é nossa”.

Discurso de Amílcar Cabral na II Conferência das Organizações Nacionalistas das Colônias Portuguesas (CONCP), em Dar-es-Salam. Domingo, 3 de Outubro de 1965 - Sexta, 8 de Outubro de 1965. Tema: adesão ao movimento de não-alinhamento automático aos blocos da Guerra Fria, capitalismo e socialismo. P. 11. Disponível em:

<http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04602.038#11>.

Análise

Os dois trechos do mesmo discurso de Cabral refletem temas centrais das lutas de libertação nacional no contexto da Guerra Fria, enfatizando a transformação do cenário mundial consequente da Revolução Russa e da 2ª Guerra Mundial, bem como o surgimento de políticas de não-alinhamento. Ambos os textos revelam uma visão crítica sobre o imperialismo e um esforço consciente para que os povos colonizados decidam seu próprio futuro, sem se submeterem às pressões externas das superpotências.

Fontes relacionadas



Compilação de charges sobre a Guerra Fria. Disponível em:
<https://www.suportegeografico.com/>

Proposta de atividade

Objetivo: Desenvolver habilidades de leitura crítica e interpretação de textos e fontes visuais; e Estabelecer relações entre o discurso político de líderes como Amílcar Cabral e as disputas ideológicas globais, utilizando as charges como fontes históricas.

A partir das fontes acima é possível desenvolver os seguintes questionamentos:

- Como as charges retratam as tensões entre os blocos socialistas e capitalistas?
- Quais símbolos e metáforas estão sendo utilizados?
- Compare a representação das charges com o discurso de Cabral: Como o contexto da Guerra Fria, refletido nas charges, pode ter influenciado as escolhas políticas de Cabral e de outros líderes anticoloniais?
- Na sua opinião, as charges reforçam ou desafiam a postura de não- alinhamento defendida por Cabral? Explique sua resposta.

Habilidades BNCC

(EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.

(EF09HI28) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.

(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.

Trechos do discurso

“[...] o domínio colonial imperialista tentou criar teorias que [...] não passam de grosseiras formulações do racismo e se traduzem [...] por um permanente estado de sítio para as populações nativas, baseado numa ditadura (ou democracia) racista.

É, por exemplo, o caso da pretensa teoria da assimilação progressiva das populações nativas, que não passa de uma tentativa [...] de negar a cultura do povo em questão. O nítido fracasso desta ‘teoria’, posta em prática por algumas potências coloniais, entre as quais Portugal, é a prova mais evidente da sua inviabilidade, senão mesmo do seu caráter desumano”.

Discurso de Amílcar Cabral pronunciado no primeiro Memorial dedicado ao Dr. Eduardo Mondlane, Universidade de Syracuse (EUA), 20 de fevereiro de 1970. Tema: Práticas de assimilação. A Arma da Teoria (1978). P. 223.

“Salazar, que repetia a quem o quisesse ouvir que “a África não existe” – afirmação que exprime, é certo, um racismo demencial, mas também sintetiza à perfeição os princípios e a prática política colonial portuguesa de todos os tempos – não poderia, na sua idade, sobreviver a esta afirmação máximo da existência da África, quer dizer, a resistência armada vitoriosa dos povos africanos, frente à guerra colonial portuguesa.”

Discurso de Amílcar Cabral na IV Comissão da Assembleia Geral das Nações Unidas (XXVII Sessão). Outubro de 1972. Tema: Sobre Antonio Salazar. P. 15. Disponível em: <http://casacomum.org/cc/visualizador? pasta=04602.126#!15>.

Análise

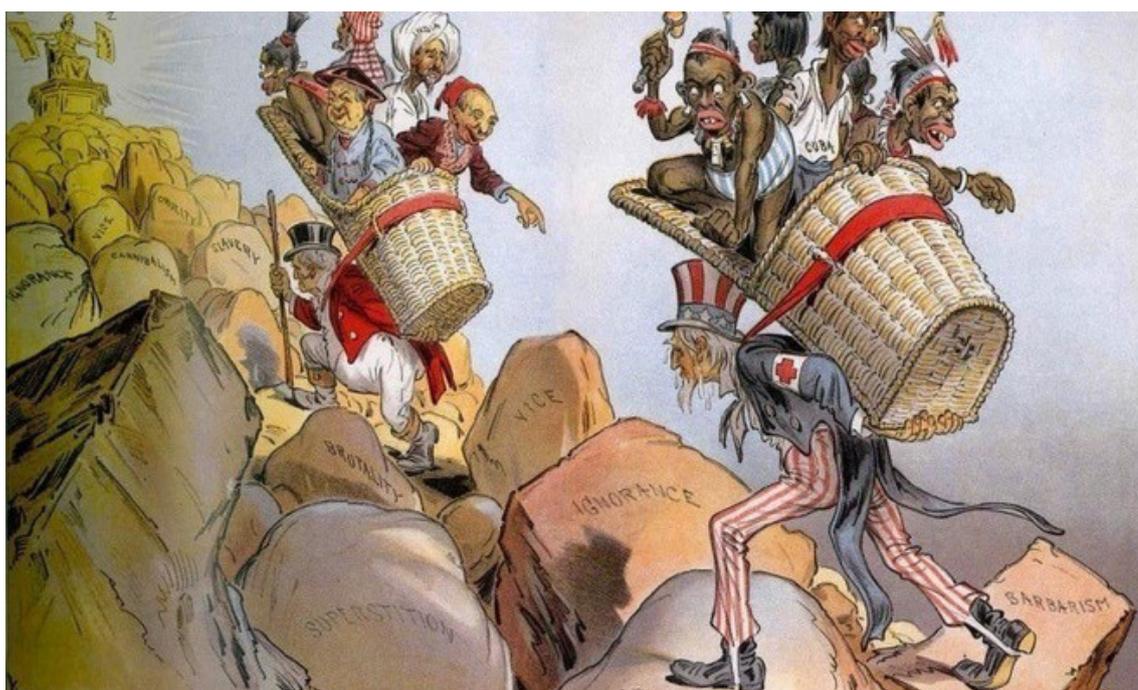
Os critérios de assimilação revelam a estratégia colonial de subjugação cultural e política das populações africanas, e em específico, enquanto o discurso de Cabral denuncia essa prática como uma violação dos direitos humanos. O fracasso dessa teoria, segundo Cabral, é resultado de sua tentativa de erradicar a diversidade cultural em favor de uma imposição autoritária, um sistema que, em sua essência, era inviável. O estudo desse assunto pode ser significativo se houver uma contextualização com a ideia do “Fardo do Homem Branco” representado na charge.

Fontes relacionadas

Estatuto dos Indígenas criado por Portugal para suas colônias na África, exceto Cabo Verde. Abaixo são os critérios para ser considerado Assimilado, do contrário, serão considerados Indígenas.

“(...) ter mais de 18 anos; falar corretamente a língua portuguesa; exercer profissão, arte ou ofício de que aufera rendimento necessário para o sustento próprio e das pessoas de família a seu cargo, ou possuir bens suficientes para o mesmo fim; ter bom comportamento e ter adquirido a ilustração e os hábitos pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses; não ter sido notado como refratário ao serviço militar nem dado como desertor”.

MOREIRA, Adriano. Política ultramarina. p. 141. Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar, 1961.



O fardo do homem branco. Victor Gilliam, Nova York, 1899.

Proposta de atividade

Objetivo: Os alunos irão criar um podcast ou um vídeo-debate curto (5-10 minutos), no qual discutem a política de assimilação nas colônias portuguesas na África e as críticas de Amílcar Cabral ao colonialismo.

Os professores e professoras poderão desenvolver com seus alunos um podcast:
Ferramentas:

- Gravador e editor de áudio.
- Pesquisa online: Os alunos podem instruídos a buscar outros exemplos de política de assimilação. Assim como o professor deve direcionar os outros conteúdos a serem pesquisados e se possível a fonte direta.

Sugestão de estrutura do podcast:

1. Introdução:
 - Falar sobre o colonialismo português na África.
2. Análise crítica:
 - Usar o discurso de Cabral para criticar a política de assimilação.
3. Conclusão e Reflexão:
 - Relacionar a discussão ao contexto atual, pensando em como esses processos históricos ainda reverberam na atualidade (opcional, pode ser sugerido como um desafio).

Habilidades BNCC

(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.

Trechos do discurso

“No entanto, 1960 não perderá o seu atributo de “Ano Africano”, se levarmos em conta também os fracassos registrados e erros cometidos. [...]

Vários povos viram as suas aspirações mistificadas com uma independência nominal, e foram submetidos a uma nova forma de colonialismo”.

Discurso de Amílcar Cabral na III Conferência dos Povos Africanos no Cairo. 25 de março a 31 de março de 1961. Tema: Neocolonialismo P. 2 Disponível em: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04602.014#12>.

“Os colonialistas-fascistas portugueses massacram os nossos povos em Angola, na Guiné e em Moçambique; os racistas-fascistas da África do Sul reforçam cada vez mais a sua odiosa política de “apartheid”; os colonialistas belgas puseram de novo no solo do Congo o único pé que tinham sido forçados a retirar; os imperialistas e colonialistas ingleses redobram de imaginação e de cinismo, procurando manter a sua dominação total na África oriental e a sua dominação económica nas colónias do oeste africano; os imperialistas e colonialistas franceses matam as populações indefesas na Argélia, fazem explodir bombas atómicas no solo africano [...] e reforçam a sua dominação económica sobre alguns dos nosso povos [...]”.

Discurso de Amílcar Cabral na III Conferência dos Povos Africanos no Cairo. 25 de março a 31 de março de 1961. Tema: Neocolonialismo (continuação) P. 3 Disponível em: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04602.014#13>.

Análise

Os trechos dos discursos de Amílcar Cabral abordam o neocolonialismo, criticando como as antigas potências coloniais continuam a explorar e oprimir os povos africanos após a descolonização. O estudo do neocolonialismo a partir de Cabral permite colocar um líder político africano em destaque, ao utilizar suas palavras como contextualização para atividades.

Fontes relacionadas

O Mundo Não Pode Ficar Indiferente ao Crime Dos Racistas Sul-Africanos!

SE ALGUM Governo deste País já se sentiu apoiado em alguma de suas decisões pela unanimidade da opinião nacional e já teve a gloriosa impressão de dar forma, voz e realidade à consciência do povo, concretizando assim a maneira ideal e mais alta de governar, deve ter sido como está agora acontecendo com o Presidente Juscelino Kubitschek, diante da sua decisão feliz e firme de manifestar publicamente a repulsa do Brasil à política de segregação racista do Governo da União Sul-Africana.

JÁ SE TEM afirmado que a contribuição máxima que o povo do Brasil já deu e poderá dar talvez à civilização é o seu profundo e inabalável sentimento de fraternidade humana, orgulho e florão do homem brasileiro e patrimônio nacional de tal forma venerado e profundo que não basta guardá-lo dentro das nossas fronteiras, mas é preciso também proclamá-lo aos outros povos, vitalizado pela nossa convicção inabalável de que sem a abolição total das barreiras de raça, de cor ou de credo religioso não poderá haver civilização que não esteja solapada nos seus próprios fundamentos, nem pátria que tenha abertos à sua frente os caminhos do futuro.

DE HÁ MUITO, vem o Brasil acompanhando com apreensão a política racista do Partido Nacionalista da África do Sul, que se incorpora no conceito da "apartheid", isto é, da segregação absoluta dos pretos não apenas da vida política, mas até da vida social daquele país, como se o ideal sonhado para a África do Sul fosse o do desaparecimento ou do aniquilamento dos seus dez milhões de pretos e de um milhão e meio de mestiços e asiáticos, para que os três milhões de brancos possam viver como querem dentro do



Editorial na primeira página do GLOBO, em 9 de abril de 1960 | Acervo O GLOBO.



Corpos de manifestantes mortos no Massacre de Sharpeville, em 21 de março de 1960 | Foto de arquivo/UPI

Proposta de atividade

Objetivo: estimular o senso crítico quanto às informações encontradas na internet; desenvolver a oralidade; compreender que os diferentes contextos históricos das independências se relacionam.

A proposta tem como objetivo o uso das novas tecnologias. Nesse sentido, o professor ou a professora, poderá dividir a turma em grupos:

- Cada grupo ficará responsável por pesquisar quais países se tornaram independentes em 1960;
- Depois, cada grupo escolherá um desses países e pesquisar sobre o processo de independência dele;
- Após a reunião das informações da pesquisa, o grupo deve se organizar para uma apresentação oral abordando a história da independência do país escolhido;
- Por último, na apresentação os grupos devem criar uma resposta para o seguinte questionamento: de que forma as independências na África são importantes para a luta de Amílcar Cabral.

2ª Proposta de atividade

Objetivo:

Analisar a resposta brasileira aos eventos de independência na África, com foco na perspectiva do jornal "O Globo" de 1960.

Considerando o objetivo descrito acima, o docente(a) poderá seguir a seguinte estrutura:

- Leitura da Manchete e exposição da imagem do Massacre de Shaperville;

Discussão Guiada:

- Qual é a mensagem principal da manchete sobre a situação na África do Sul?
- Como o jornal brasileiro parece se posicionar em relação ao apartheid e à independência africana?

É fundamental que os/as docentes forneçam uma breve explicação sobre o papel do Brasil na política internacional durante a década de 1960 e sua posição em relação às independências africanas. Esta atividade por ser proposta para aqueles que tiverem tempo disponível para aprofundar sobre a Política Externa Independente (PEI) do Brasil no início dos anos 1960.

Habilidades BNCC

(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.

(EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.

(EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.

Trechos do discurso

A reunião do Conselho de Segurança em África....

“É seguramente a prova de que, se os princípios foram respeitados, vós sois, vós, membros do Conselho de Segurança, nossos companheiros de luta; nós, que somos e continuamos a ser, até à vitória, soldados anónimos da causa da ONU, embora não tenhamos ido nem ao Congo, nem a Chipre, nem ao Oriente Médio, e não tenhamos utilizado nunca os capacetes azuis. Quem não compreendeu este facto – o nosso carácter de soldados anónimos da ONU – não compreendeu nem os princípios da própria ONU nem os objetivos da libertação nacional”.

Discurso de Amílcar Cabral no Conselho de Segurança da ONU, em Adis adeba. Fevereiro de 1972. Tema: Princípios da ONU. P. 14 Disponível em: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04602.070#!14>.

“Sem esquecer o papel, muitas vezes notável, da utopia na fecundação do progresso humano, somos no entanto bastante realistas. Sabemos, com efeito, que há entre Vossas Excelências representantes que, talvez contra sua vontade, têm o dever de adoptar uma atitude obstrutiva, senão negativa, quando se trata dos problemas respeitantes à nossa própria luta de libertação nacional”.

Discurso de Amílcar Cabral na IV Comissão da Assembleia Geral das Nações Unidas (XXVII Sessão). Outubro de 1972. Tema: Relações na ONU. P. 3 Disponível em: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04602.126#!3>.

“A resolução sobre a descolonização não compromete unicamente Portugal e o nosso povo na tarefa de liquidar a dominação colonial na nossa terra. Ela atribuiu à própria ONU a responsabilidade de fazer tudo para liquidar a dominação colonial onde quer que ela se encontre, a fim de facilitar o acesso de todos os povos colonizados à independência nacional”.

Discurso de Amílcar Cabral na IV Comissão da Assembleia Geral das Nações Unidas (XXVII Sessão). Outubro de 1972. Tema: Responsabilidade da ONU [parte 2]. P. 6 Disponível em: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04602.126#!6>.

“Dizíamos ainda: ‘Não lutamos apenas pela realização das nossas aspirações à liberdade e à independência nacional. Lutamos e lutaremos até a vitória para que as resoluções da Carta das Nações Unidas sejam respeitadas. Nas prisões, nas cidades e no campo da nossa terra, trava-se actualmente a batalha entre a ONU, que exige a liquidação do sistema colonial de dominação dos povos, e as forças armadas do governo português, que pretendem perpetuar este sistema contra os direitos legítimos do nosso povo”.

Discurso de Amílcar Cabral na IV Comissão da Assembleia Geral das Nações Unidas (XXVII Sessão). Outubro de 1972. Tema: Argumentos sobre a luta de libertação defendendo as causas da ONU. P. 7. Disponível em: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04602.126#!7>.

“Em junho de 1962, mais de 2000 patriotas supostos de nacionalismo tinham sido presos em todo o país. Várias aldeias foram queimadas e a sua população massacrada. Dezenas de compatriotas foram queimados vivos ou afogados nos rios. Nas prisões, a tortura tinha feito dezenas de vítimas. A dialéctica da repressão tinha galvanizado a determinação do nosso povo na luta”.

Discurso de Amílcar Cabral na IV Comissão da Assembleia Geral das Nações Unidas (XXVII Sessão). Outubro de 1972. Tema: Ações portuguesas diante do avanço do anticolonialismo. P. 4 Disponível em: <http://casacomum.org/cc/visualizador? pasta=04602.126#4>.

Fontes relacionadas

ARTIGO 1 - Os propósitos das Nações unidas são:

1. Manter a paz e a segurança internacionais e, para esse fim: tomar, coletivamente, medidas efetivas para evitar ameaças à paz e reprimir os atos de agressão ou outra qualquer ruptura da paz e chegar, por meios pacíficos e de conformidade com os princípios da justiça e do direito internacional, a um ajuste ou solução das controvérsias ou situações que possam levar a uma perturbação da paz;
2. Desenvolver relações amistosas entre as nações, baseadas no respeito ao princípio de igualdade de direitos e de autodeterminação dos povos, e tomar outras medidas apropriadas ao fortalecimento da paz universal;
3. Conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de carácter económico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião; e
4. Ser um centro destinado a harmonizar a ação das nações para a consecução desses objetivos comuns.

Carta das Nações Unidas. p. 1-2, 1945. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1945%20Carta%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas.pdf>

Artigo 1

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. [...]

Artigo 3

Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. [...]

Artigo 5

Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante. [...]

Artigo 9

Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado. [...]

Artigo 15

1. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade.
2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua nacionalidade, nem do direito de mudar de nacionalidade.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

Análise

Os trechos são ricos de informação, pois apresenta um líder político africano, Amílcar Cabral, discursando na ONU em nome da luta de libertação. Ele coloca a luta como sendo da própria Organização, e seus combatentes como “soldados anônimos” das determinações da ONU. O discurso mostra os conflitos existente. Apresentar os documentos oficiais da Carta da ONU e Declaração dos Direitos Humanos proporciona maior contextualização sobre o assunto que pode ser tanto numa aula sobre a criação da ONU e sobre as Independências africanas.

Proposta de atividade

Objetivo: Desenvolver a capacidade de relacionar informações (discursos e documentos oficiais).

Nesta proposta, o educador e educadora poderá desenvolver uma habilidade complexa, a reflexão crítica. Para isso, torna-se importante elaborar uma lista de questionamentos antes da aula, para depois então serem trabalhados com seus alunos e alunas. Sugestões:

- Como a Carta da ONU apoia a luta contra o colonialismo? Cite os princípios que justificam a responsabilidade da ONU nesse processo.
- Como esses abusos violam os direitos humanos descritos na Declaração dos Direitos Humanos?
- Cabral refere-se aos movimentos de libertação como "soldados anônimos da ONU", afirmando que, embora não tenham utilizado capacetes azuis, sua luta representa os ideais da organização. Como você interpreta essa afirmação? O que Cabral quer dizer com "soldados anônimos da ONU"?
- De que maneira os movimentos de libertação estão alinhados com os princípios fundadores da ONU e da Declaração dos Direitos Humanos?

Habilidades BNCC

(EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais. A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos.

(EF09HI15) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.

(EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.

(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.

Trecho do discurso

“(...) estamos muito orgulhosos da consciência nacional cada dia maior das nossas populações, da unidade doravante indestrutível do nosso povo, forjada na luta, do desenvolvimento harmonioso e simbiótico das culturas dos diversos grupos étnicos [...]”.

Discurso de Amílcar Cabral na IV Comissão da Assembleia Geral das Nações Unidas (XXVII Sessão). Outubro de 1972. Tema: Formação da consciência nacional. P. 13. Disponível em: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04602.126#13>.

Fontes relacionadas



Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mapas-de-etniasnacoes-e-paises-continente-africano/>

Análise

O trecho com auxílio do mapa traz dois pensamentos: primeiro, a construção da noção de nação e nacionalismo; segundo, os desafios e problemáticas do nacionalismo a partir do caso do continente africano. Estudar sobre o nacionalismo é importante para compreender a formação dos Estados nacionais ao redor do mundo ao longo do tempo.

Proposta de atividade

Objetivo: Refletir sobre a construção da unidade nacional nos países africanos e o impacto das divisões étnicas e políticas herdadas do colonialismo.

Nesta atividade, o professor e a professora poderá convidar seus alunos e alunas a refletir a partir dos seguintes questionamentos:

1. Leia o texto, observe os mapas, e pense sobre os pontos a seguir:
 - O que os mapas representam?
 - O que são etnias?
 - O que é uma nação?
 - O que o trecho de Cabral revela sobre a importância da unidade nacional para os movimentos de libertação na África?
 - Como a diversidade étnica da África, mostrada no mapa, poderia ter sido usada para dividir a população durante o período colonial?
 - Em grupo, discutam: Como a luta pela independência, citada por Cabral, contribuiu para superar as divisões étnicas impostas pelos colonizadores?

Habilidades BNCC

(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.

Trechos do discurso

“Estamos absolutamente certos de que os governos dos povos sul-americanos e, particularmente, do Brasil, compreenderão muito bem as nossas posições, pois que esses mesmos povos tiveram de se bater para se libertarem do jugo colonial. [...] Porque o Brasil veio para a independência através da luta armada, depois que D. Pedro, príncipe de Portugal, mas ligado ao povo brasileiro, gritou [...] “independência ou morte!””.

Discurso de Amílcar Cabral na IV Comissão da Assembleia Geral das Nações Unidas (XXVII Sessão). Outubro de 1972. Tema: Referência ao Brasil. P. 23. Disponível em: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04602.126#123>.

Análise

Esse trecho do discurso de Amílcar Cabral busca estabelecer uma ponte histórica entre as lutas de libertação africanas e a experiência de independência do Brasil. Cabral reconhece que o Brasil, especialmente por ter conquistado sua independência de Portugal, deveria entender e apoiar as lutas africanas contra o colonialismo. Ele faz uma referência direta ao grito de “Independência ou Morte” de Dom Pedro I, enfatizando que o processo de emancipação no Brasil envolveu uma ruptura decisiva com o poder colonial. Com isso, Cabral tentou cativar a solidariedade brasileira diante do quadro controverso das abstenções e negações do Brasil referente à decisões da ONU acerca do colonialismo português na África.

Fontes relacionadas

DATA	RESOLUÇÃO	TÍTULO	BR	EUA	SIM	NÃO	ABSTENÇÃO NULO	
1/30/62	1.742 (XVI)	Angola- Autodeterminação	S	S	99	2	1	S
1/30/62	1.807 (XVII)	Territórios portugueses	A	N	82	7	13	S
12/18/62	1.819 (XVII)	Supressão portuguesa	A	N	57	14	18	S
12/3/63	1.913 (XVIII)	Autodeterminação terr. portugueses	A	A	91	2	11	S
12/21/65	2.107 (XX)	Territórios portugueses	N	N	66	26	15	S
12/12/66	2.184 (XXI)	Territórios portugueses	N	N	70	13	22	S
11/17/67	2.270 (XXII)	Territórios portugueses	A	N	82	7	21	S
11/29/68	2.395 (XXIII)	Territórios portugueses	N	A	86	3	15	S
11/21/69	2.507 (XXIV)	Territórios portugueses	A	N	97	2	18	S
12/14/70	2.707 (XXV)	Territórios portugueses	N	N	96	6	16	S
12/6/71	2.784 (XXVI)	Territórios portugueses	N	N	92	6	6	S
12/10/71	2.795 (XXVI)	Territórios portugueses	Abstenção	N	105	8	5	S
11/14/72	2.918 (XXVII)	Territórios portugueses	N	N	103	6	8	S
11/2/73	3.061 (XXVIII)	Guiné-Bissau	A	N	94	7	30	S
12/12/73	3.113 (XXVIII)	Territórios portugueses	N	N	105	8	16	S

Votos do Brasil e Estados Unidos na Assembleia Geral sobre a questão do colonialismo português

DÁVILA, Jerry. Hotel Trópico: o Brasil e o desafio da descolonização africana 1950-1980. p. 121. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Proposta de atividade

Objetivo: desenvolver a habilidade de compreensão de tabela; incentivar o exercício de cruzamento de informações; estabelecer um debate acerca da posição do Brasil no cenário internacional.

Para alcançar os objetivos pretendidos, os professores e professoras poderão formular questionamentos mobilizadores para um debate em sala, como nas sugestões a seguir:

- Qual era a expectativa de Amílcar Cabral em relação ao apoio do Brasil nas lutas de libertação africanas?
- Ao analisar a tabela, como o Brasil se posicionou nas votações da ONU sobre o colonialismo português? (Esta etapa pode ser utilizada como exercício de compreensão de tabelas)
- A postura brasileira na ONU corresponde às expectativas expressas por Cabral? Justifique sua resposta. (Esta questão contribui para a reflexão do aluno a partir do cruzamento de informações do discurso e da tabela)
- Quais fatores históricos ou políticos poderiam explicar a postura do Brasil de abstenção ou negação nessas votações?

Habilidades BNCC

(EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.

(EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.

Trechos do discurso

“(...) já não nos interessa perguntar porque é que os aliados de Portugal fornecem armas e ajudam o Governo português. Sabemos todos porquê. O que é interessante perguntar presentemente é: porque é que os países que pretendem ser (ou se proclamam) os campeões da liberdade, da democracia e do progresso dos povos não nos ajudam na nossa luta pela liberdade, a democracia e o progresso?”

Discurso de Amílcar Cabral no Conselho de Segurança da ONU, em Adis Adeba. Fevereiro de 1972. Tema: Críticas à ajuda financeira para Portugal. P. 16 Disponível em: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04602.070#16>.

Análise

Esse trecho do discurso de Amílcar Cabral faz uma crítica direta à hipocrisia das potências ocidentais, especialmente aquelas que se proclamam defensoras da liberdade, democracia e progresso - como os Estados Unidos -, mas que, ao mesmo tempo, estabeleceram uma posição dúbia quanto às independências. Cabral sabe que esse apoio está baseado em interesses geopolíticos e econômicos. O foco de sua crítica é, portanto, a contradição entre o discurso dessas nações e suas ações.

Proposta de atividade

Objetivo: Refletir sobre a postura contraditória de potências ocidentais em relação às lutas de libertação nas colônias africanas, analisando o discurso de Amílcar Cabral.

Esta proposta visa trabalhar a interpretação dos alunos sobre o texto lido, para isso, foram sugeridos questionamentos pertinentes:

- O que Cabral está criticando nesse trecho? Quais são os países que ele está se referindo quando fala dos "campeões da liberdade, democracia e progresso"?
- Por que Cabral acredita que esses países não apoiam a luta pela liberdade nas colônias africanas, mesmo proclamando esses valores?

Interpretação Crítica:

- Imagine que você é um diplomata de um desses países ocidentais proclamados defensores da liberdade e democracia. Redija uma resposta curta (de 6 a 8 linhas) para justificar por que seu país não está apoiando diretamente a luta de libertação das colônias africanas. Baseie sua resposta nos contextos políticos e econômicos da época (por exemplo, a Guerra Fria, interesses econômicos, alianças estratégicas).
- A atividade será concluída com auxílio de pesquisa.

Habilidades BNCC

(EF09HI28) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.

(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, expusemos – por meio da análise de diferentes fontes e da produção historiográfica a relevância de ensinar a história da África nas aulas de história para a educação básica, assim como apresentamos a potencialidade de estudar os processos de independências da África no século XX por meio de seus intelectuais, como forma de ressignificar visões de mundo racistas. A seleção de diferentes fontes históricas, trechos de discursos de Amílcar Cabral (1924-1973), realizada no Guia didático demonstrou as possibilidades de abordagem de variados temas caros ao século XX.

A pesquisa e as leituras realizadas possibilitaram ampliar nossa concepção acerca dos processos de luta por transformação na educação brasileira. Percebemos assim, a disputa de forças contrárias nos espaços de debate em nome das transformações, de igual maneira foi possível perceber as alterações das características educacionais como fenômenos das mudanças de contextos políticos no Brasil, como o Estado Novo de Getúlio Vargas (1937-1945) e a Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Dentre os espaços em disputa, o assunto sobre “o que ensinar e como ensinar história” refletiu na ausência da História da África e dos Afro-Brasileiros, assim como de indígenas e asiáticos nos currículos do país.

Este silenciamento começou a ser reduzido após a redemocratização, especialmente após o retorno da História como disciplina autônoma. Ao longo dos anos 1990, novas conquistas legislativas foram alcançadas, como a LDB em 1996. A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96) determinou a inclusão das contribuições das diferentes etnias formadoras do “povo brasileiro” na História do Brasil

O Movimento Negro foi um dos principais agentes de transformação nessas conquistas. É evidente que apenas após 2003 com a Lei nº 10.639 podemos apontar consequências reais, por menores e progressivas que tenham sido. O crescimento de títulos na literatura infanto-juvenil com temas africanos e de cultura afro-brasileira; a inclusão de novas histórias em livros didáticos; e o avanço de novas leis como as cotas raciais, são exemplos apontados ao longo da dissertação de consequências produzidas pela Lei nº 10.639/03.

O caminho percorrido pela pesquisa buscou apresentar Amílcar Cabral como um intelectual relevante e importante para mobilizar conteúdos na aula de história.

Buscando referência em Nilma Lino Gomes (2012), a intenção foi apontar um “outro” agente histórico possível para as aulas de história. Foi também expor novas oportunidades para apresentar personagens africanos nas salas de aula, personagens que contribuam para desconstruir imagens negativas que porventura os alunos tenham sobre a África, suas histórias, culturas e realidades.

Amílcar Cabral foi um líder político de destaque nas lutas pela independência africana. À frente do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), ele desempenhou um papel crucial, conquistando grande prestígio para o movimento anticolonial durante os anos de guerra contra Portugal. Sua capacidade de organizar e formar quadros para o partido, bem como de teorizar e agir em prol da construção de uma nova nação, forjada na resistência ao colonizador, o destacaram ainda mais. Além disso, Cabral possuía uma notável habilidade para discursar e se comunicar com diferentes tipos de público, fossem eles políticos, membros do partido ou professores universitários. Esses aspectos tornam Amílcar Cabral uma fonte riquíssima de estudo e inspiração para ser abordada em aulas de educação básica.

A dissertação pode reforçar ainda mais o impacto transformador que a inclusão de sujeitos históricos como Amílcar Cabral pode ter no imaginário dos estudantes brasileiros. Estudar líderes africanos como ele ajuda a desconstruir estereótipos, promovendo uma visão mais rica e diversa sobre a África, suas histórias e culturas. Para tanto, Cabral foi apresentado na pesquisa em diferentes contextos. Inicialmente, a análise das influências e expectativas de Cabral, assim como da luta do PAIGC, permitiu apresentar sua figura como um intelectual engajado em promover transformações. Em seguida, no terceiro capítulo, foram abordadas as ações de Cabral no cenário internacional, através de seus discursos. As diversas falas proferidas desde o início da década de 1960 até 1972 revelaram seus posicionamentos, ideais, aliados, adversários, anseios e objetivos.

A análise histórica de Amílcar Cabral e do processo de construção e reconstrução do ensino da História no Brasil, especialmente a da África, culminou na produção do Guia didático – capítulo quatro – para auxiliar docentes no primeiro contato com as temáticas das independências. O Guia é voltado para professores que buscam materiais de apoio para suas aulas sobre as independências africanas. Desse modo, a dissertação se estabelece como um recurso valioso para educadores, promovendo uma compreensão mais profunda das independências africanas a partir de Amílcar Cabral.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, 1993.

ANDRADE, Mário de. *Amilcar Cabral, Essai de biographie politique*. Paris: François Maspero, 1980. CasaComum.org, Disponível em: <http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_82695>. Acesso em: 14 dez. 2016.

BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, história e história da África. *Sankofa (São Paulo)*, v. 1, n. 1, p. 47-63, 2008.

BARBOSA, Muryatan Santana. *Razão Africana: Breve História do Pensamento Africano Contemporâneo*. São Paulo: Editora Todavia, 2020.

BELHOT, Renato Vairo; FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

BIAGI, Orivaldo Leme. O imaginário da Guerra Fria. *Revista de história regional*, 2001.

BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Editora contexto, 2004.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BONAMINO, Alícia; MARTÍNEZ, Silvia Alícia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 371-388, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. DECRETO-LEI Nº 4.244, DE 9 DE ABRIL DE 1942. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm#:~:text=1.,patri%C3%B3tica%20e%20a%20conci%C3%Aancia%20human%C3%ADstica>. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. Decreto-lei nº 869, de 12 setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília.

BRASIL, Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. *In*: Documenta nº 132, Rio de Janeiro, nov. 1971.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. Lei nº. 9.394: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: *terceiro e quarto ciclos: Matemática*. Brasília: MECSEF, 1998. BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: História. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL, Lei Federal 10.639. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 9 de jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 01 abr. 2023.

BRASIL. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. Resolução nº 4, de 17 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL, INEP. *Guia de Elaboração e Revisão de Itens*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica, 2010.

BRASIL. Lei nº. 12.711. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 29 de ago. 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 09 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.990. Reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela união. Brasília, 10 de jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm>. Acesso em: 09 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2023.

BLANCH, Joan Pagès; DE CARVALHO, Marco Antônio; SANTIAGO, Léia Adriana. América Latina: entre currículo, livros didáticos e professores na pesquisa no ensino de História. *Práxis Educativa*, v. 12, n. 1, p. 118-137, 2017.

CABRAL, Amílcar, “Algumas considerações acerca das chuvas”, Cabo Verde: Boletim de Propaganda e Informação, ano 1, n.1, 1 Out. 1949, disponível em: <https://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/Periodicos/CaboVerde/N01/CaboVerde_item1/P5.html>. Acesso em: 10 ago. 2024.

CABRAL, Amílcar. *Discurso na Sessão extraordinária do Conselho de Solidariedade dos Povos Afro-Asiáticos no Cairo*. 31 de janeiro de 1961. Disponível em: <<http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04602.012#!2>>. Acesso em: 15/11/23.

CABRAL, Amílcar. *Discurso na III Conferência dos Povos Africanos no Cairo*. 25 de março a 31 de março de 1961b. Disponível em: <<http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04602.014#!3>>. Acesso em: 15 nov. 23.

CABRAL, Amílcar. Sem Título, 1962. Disponível em: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04606.045.041>. Acesso em: 16 jul. 2024.

CABRAL, Amílcar. *Discurso na II Conferência das Organizações Nacionalistas das Colônias Portuguesas (CONCP), em Dar-es-Salam*. Domingo, 3 de Outubro de 1965 - Sexta, 8 de Outubro de 1965. Disponível em: <<http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04602.038#!11>>. Acesso em: 10 dez. 23.

CABRAL, Amílcar. *PAIGC - Alguns princípios do Partido: 2 - Partir da realidade da nossa terra. Ser realistas*. 1969. Arquivo Amílcar Cabral. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_84149>. Acesso em: 07 jul. 2024.

CABRAL, Amílcar. *Discurso na IV Comissão da Assembleia Geral das Nações Unidas (XXVII Sessão)*. Outubro de 1972. Tema: Responsabilidade da ONU. P. 6 Disponível em: <<http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04602.126#!6>>. Acesso em: 16/11/23.

CABRAL, Amílcar. *Discurso no Conselho de Segurança da ONU, em Adis Adeba*. Fevereiro de 1972. Disponível em:

<<http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04602.070#!14>>. Acesso em: 14/11/23.

CABRAL, Amílcar. *Obras escolhidas de Amílcar Cabral: A arma da teoria. Unidade e luta I*. Lisboa: Seara nova, 1978.

CABRAL, Amílcar. A luta criou raízes: *Intervenções, entrevistas, reflexões, artigos 1964-1973*. Fundação Amílcar Cabral, 2018.

CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina F de. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. *Educar em Revista*. v. 37, e77041, 2021.

CANCELA, Diogo Silva. "*Solidariedade Internacional*" - A Revolução Argelina e os Movimentos Anticoloniais (MPLA, FRELIMO e PAIGC) e Antifascistas (FPLN).

CALDEIRA, Ana Paula Sampaio. O lugar do ensino de história no Brasil da redemocratização. *História & Ensino*, 2020.

CARVALHO FILHO, Silvio de Almeida; NASCIMENTO, Washington Santos (orgs). *Intelectuais das Áfricas*. Campinas: Pontes Editores, 2019.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, v. 32, n. 02, p. 185-191, 2009.

DIAS, Luciana Bastos. *Amílcar Cabral e o marxismo: dos anos de Lisboa à liderança do movimento de libertação durante a Guerra Fria (1948- 1973)*. Dissertação (Mestrado em História da África) – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Lisboa, p. 170. 2020.

DO CARMO, Monalisa Aparecida et al. Enegrecendo as referências: Intervenções possíveis do Movimento Negro na educação brasileira. *Revista Inter-Ação*, v. 46, n. 1, p. 80-94, 2021.

ESTATUTOS da CONCP, Fundação Mário Soares, DAC - Documentos Amílcar Cabral, 1961. Disponível em: <<http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04604.023.015#!3>>. Acesso em: 19 jul. 2024.

FACINA, Adriana. De volta ao fardo do homem branco: o novo imperialismo e suas justificativas culturalistas. *História e luta de classes*, 2010.

FELGAS, Hélio. *A Guerra na Guiné*. Lisboa: SPEME, 1967.

FELIPE, Delton Aparecido; SOUZA, Ana Paula Herrera. História da África e povo negro no Brasil: construção de caminhos pedagógicos. In: FELIPE, Delton Aparecido. Educação para as relações étnico-raciais: estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Maringá: Modrian, 2019.

FELIPE, Delton Aparecido. Saberes outros na formação docente: a história e cultura

afro-brasileira e africana como estratégia para uma educação deoclinal. In: CESCO, Susana (org). *Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais*. Porto Alegre: Ed. Letral, 2021.

FERREIRA, Adínia S. *A história da África nos livros didáticos: reflexões sobre o PNLD 2018*. Brasília, 2021. Tese (Doutorado em História), Programa de pós-graduação em História, Universidade de Brasília.

FICO, Carlos. *O golpe de 1964: momentos decisivos*. Editora FGV, 2014.

FIGUEIREDO, Fábio Baqueiro. Amílcar Cabral: construção da nação e modernização da cultura. In: CARVALHO FILHO, Silvío de Almeida; NASCIMENTO, Washington Santos (orgs). *Intelectuais das Áfricas*. Campinas: Pontes Editores, 2019.

FOCHESATTO, Cyana Missaglia. História da Ásia e Interdisciplinaridade na Educação Básica: um duplo desafio. In: BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton; NETO, José Maria (org). *Vários Orientes*. Rio de Janeiro: Ed. Sobreontens, 2017.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos Antônio da. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista brasileira de história*, v. 30, p. 13-33, 2010.
FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Ed. Papirus, 2008.

FRAGA, Luís Alves de. *A guerra colonial: 1961-1974*. Repositório Universidade Autónoma de Lisboa, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ual.pt/server/api/core/bitstreams/0950e10e-62c6-4e70-9ad4-698582b7c5c9/content>>. Acesso em: 20 jul. 2024.

FREITAS, Itamar. *Histórias do ensino de história no Brasil*. 2ª ed. São Cristóvão: Editora Universidade Federal de Sergipe, 2010.

GOMES, Angela Maria de Castro; HANSEN, Patricia Santos (orgs). *Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 11, n. Ed. Especial, p. 141-162, 2019.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. *Revista brasileira de educação*, n. 15, p. 134-158, 2000.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*.

Selo Negro, 2005.

HOCHSCHILD, Adam. O fantasma do rei Leopoldo: *uma história de cobiça, terror e heroísmo na África colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

KIPLING, Rudyard. *O fardo do homem branco*. Leituras Contemporâneas, 2010.

KOSELLECK, Reinhart. Futuro-passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto. Ed. PUC-Rio, 2006.

LETRAMENTO RACIAL. In: NOSSA LÍNGUA, Academia Brasileira de Letras. Disponível em: <<https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/letramento-racial>>. Acesso em: 27 maio 2023.

LOPES, Zain. Sem Título, s.d. Disponível em: <<http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=07063.036.030>>. Acesso em: 16 jul 2024.

MAI, Lillian Denise; BOARINI, Maria Lucia. Estudo sobre forças educativas eugênicas no Brasil, nas primeiras décadas do século XX. *Ciênc. cuid. saúde*, p. 135-138, 2002.

MAIA, Kenia Soares; ZAMORA, Maria Helena Navas. O Brasil ea lógica racial: do branqueamento à produção de subjetividade do racismo. *Psicologia Clínica*, v. 30, n. 2, p. 265-286, 2018.

MARCOS, Daniel. Eisenhower, Portugal e o «ano da África» nas Nações Unidas. *Relações Internacionais*, n. 30, p. 5-20, 2011.

MARGRAF, Tatiane Vargas. História intelectual e mediadores culturais: o caso dos professores da Educação Básica. *Temporalidades – Revista de História*, Edição 30, v. 11, n. 2, 2019.

M'BOKOLO, Elikia. *África Negra: história e civilizações - do século XIX aos nossos dias*. Salvador, EDUFBA, 2011.

MENDY, Peter Karibe. Amílcar Cabral e a libertação da Guiné-Bissau: contexto, desafios e lições para uma liderança africana efetiva. In: LOPES, Carlos. *Desafios contemporâneos da África: legado de Amílcar Cabral*. São Paulo: Ed. Unesp, 2012.

MENEZES, Hemerson; SANTOS, José; SUZUKI, Antonio Minoru. O imperialismo e a resistência na África de 1885 à 1995. *Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-SERGIPE*, p. 119-128, 2015.

MLG. Comunicado do MLG sobre a nomeação de Jaime Pinto Bull para Governador da Guiné. Arquivo Amílcar Cabral, s.d. Disponível em: <<http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=07063.036.091#!1>>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MUDIMBE, V. Y. A invenção de África. Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Luanda: Edições pedagogo, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. *Revista do Instituto de Estudos brasileiros*, p. 20-31, 2015.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1993.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). A África na escola brasileira: *Relatório do 1º Fórum Estadual sobre o Ensino da História das civilizações Africanas na Escola Pública*. Brasília: Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, 1991. Disponível em: <A África na Escola Brasileira | Ipeafro>.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues; SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O ensino de Estudos Sociais no Brasil: da intenção à obrigatoriedade (1930-1970). *História e Perspectivas*, Uberlândia (53), p. 145-178, 2015.

NDJAI, Tchernó. *O pensamento político de Amílcar Cabral: teoria e prática em momentos decisivos na libertação da Guiné-Bissau (1969-1969)*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

NICOLLI, Aline Andréia; PONTES, Carlos José de Farias. História do Ensino de História no Brasil. Rio Branco: Ed. Stricto Sensu, 2019.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos afro-asiáticos*, v. 25, p. 421-461, 2003.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). *Revista História*, São Paulo, v. 28, p. 143-172, 2009.

OLIVA, Anderson. A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 12, nº 25, 2023.

PAIGC. Estatutos do PAI, Arquivo Amílcar Cabral, 1956. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_41945 (2022-8-13)>. Acesso em: 13 abr. 2024.

PEREIRA, Amauri Mendes. Guerrilha na educação: A ação pedagógica do movimento negro na escola pública. *Educação em Debate*. Ano 25, v. 2, n. 46, 2003.

PEREIRA, Amílcar Araújo. Movimento negro brasileiro: aspectos da luta por educação e pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” ao longo do século XX. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História–ANPUH*, São Paulo, 2011.

PEREIRA, Amílcar Araujo; MAIA, Jorge Lucas; LIMA, Thayara Cristine Silva de. Os “rolês” do movimento negro brasileiro na atualidade, nas “pegadas” da educação. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, p. 162-183, 2020.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. Literatura Negra Infante-Juvenil: Discursos afro-brasileiros em construção. *Interseções*, vol. 18, núm. 2, julho-diciembre, 2016, pp. 431-45.

PEREIRA, Marcia Guerra. *História da África, uma disciplina em construção*. 2012. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

PERES, Tirsa Regazzini. Educação brasileira no Império. Universidade Estadual Paulista; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Caderno de formação: formação de professores–Educação, Cultura e Desenvolvimento, v. 1, p. 48-70, 2005.

PEREZ, Claudia Alves; VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. *As políticas educacionais do Brasil entre 1917-1945 sob a influência do movimento eugênico*. IV CEDUCE-Colóquio Internacional Educação, Cidadania, Exclusão: didática e avaliação, 2015.

RELATÓRIO do MAC para a II Conferência dos Povos Africanos, Fundação Mário Soares / DAC - Documentos Amílcar Cabral - Iva Cabral, 1960. Disponível em: <<http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04602.001>>. Acesso em: 28 jun. 2024.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. *Mneme-Revista de Humanidades*, v. 5, n. 10, 2004.

RODRIGUES, Janine. In. SCUDEIRO, Leticia. Não se faz educação antirracista sem letramento racial. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2022/08/19/educacao-antirracista-letramento/>>. Acesso em: 27 maio 2023.

SAID, Edward. *Representaciones del intelectual*. Barcelona: Paidós, 1996.

SANTOS, Aurora Almada. A ONU e as resoluções da assembleia geral de dezembro de 1960. *Relações Internacionais*, n. 30, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação*, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.

SILVA, Dilma de Melo. Por entre as Dórcades Encantadas: os *Bijagós da Guiné-Bissau*. São Paulo: Terceira Margem, 2000.

SILVA, Marcos Fabrício Lopes da. Educação e Letramento racial. *Boletim*, Belo Horizonte, ano 46, n. 2081, p. 1-1, 18 nov. 2019. Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim/educacao/2081/educacao-e-letramento-racial>>. Acesso em: 27 maio 2023.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Síntese da coleção História Geral da África: Pré-história ao século XVI. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.

URBAN, Ana Claudia. Manuais de didática de estudos sociais como fontes para o código disciplinar da história. Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, 9, 2011, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2011.

VIEIRA, Bárbara Danielle Moraes. Letramento racial: da emergência de uma formulação. *Revista Espaço Acadêmico*. Edição especial, pp. 53-64, Abril 2022.

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

WOOLLACOTT, John. A luta pela libertação nacional na Guiné-Bissau e a revolução em Portugal. *Análise Social*, v. 19, n. 77/79, p. 1131-1155, 1983.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Penso Editora, 2014.