

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPHR**

## **DISSERTAÇÃO**

**O ensino de história do tráfico de africanos escravizados no  
Brasil: abordagens didáticas de uma história atlântica da  
Diáspora Africana (2014-2018)**

**Patrick Antunes Menezes**

**2020**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPHR**

**O ENSINO DE HISTÓRIA DO TRÁFICO DE AFRICANOS  
ESCRAVIZADOS NO BRASIL: ABORDAGENS DIDÁTICAS DE  
UMA HISTÓRIA ATLÂNTICA DA DIÁSPORA AFRICANA  
(2014-2018)**

**PATRICK ANTUNES MENEZES**

Orientadora: **Rebeca Gontijo Teixeira**

Coorientadora: **Monica Lima e Souza**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em História**, no curso de Pós-Graduação em História, Área de Concentração Relações de Poder e Cultura.

Seropédica, RJ  
Março de 2020

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M541e Menezes, Patrick Antunes, 1986-  
O ensino de história do tráfico de africanos  
escravizados no Brasil: abordagens didáticas de uma  
história atlântica da Diáspora Africana (2014-2018) /  
Patrick Antunes Menezes. - Seropédica, 2020.  
196 f.: il.

Orientadora: Rebeca Gontijo Teixeira.  
Coorientadora: Monica Lima e Souza.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal  
Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em  
História, 2020.

1. Ensino de história da África. 2. Tráfico  
Atlântico de africanos escravizados. 3. Diáspora  
Africana. I. Teixeira, Rebeca Gontijo , 1968-,  
orient. II. Souza, Monica Lima e, -, coorient. III  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
Programa de Pós-Graduação em História. IV. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – MESTRADO E  
DOUTORADO**

**PATRICK ANTUNES MENEZES**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE EM HISTÓRIA, no Programa de Pós-Graduação em História – Curso de MESTRADO, área de concentração em Relações de Poder e Cultura.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 05/05/2020

Banca Examinadora:



Doutor (a) REBECA GONTIJO TEIXEIRA (Presidente e Orientadora)



Doutor (a) ANDERSON RIBEIRO OLIVA - UNB



Doutor (a) WARLEY DA COSTA - UFRJ



Doutor CARLOS EDUARDO COUTINHO DA COSTA - UFRRJ

## RESUMO

MENEZES, Patrick Antunes. **O ensino de história do tráfico de africanos escravizados no Brasil: abordagens didáticas de uma história atlântica da Diáspora Africana (2014-2018)**. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

O presente trabalho pretende analisar como o tema do tráfico atlântico de africanos escravizados vem sendo abordado no ensino de história da África nos últimos anos (2014-2018), a partir da análise de coleções didáticas de História produzidas pelo PNLD, dada a importância e a valorização da história africana na Educação Básica. Para compreender a produção de abordagens privilegiadas sobre o tráfico de africanos no ensino de história, utilizando o livro didático de História como fonte documental, levaremos em conta a relevância da produção historiográfica brasileira sobre o tráfico atlântico, o impacto da política de produção de materiais didáticos no Brasil e a consolidação do ensino de história da África e dos africanos no Brasil como ação permanente das diretrizes escolares e de documentos oficiais nas últimas duas décadas. Além disso, utilizaremos a análise de práticas docentes como forma de entendimento de como essa história atlântica da Diáspora Africana vem sendo interpretada e didatizada no ensino da história escolar. Por último, apontaremos novas formas e estratégias de abordagens pelas quais a história do tráfico de africanos pode ser ensinada e abordada na escola e em outros espaços de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ensino de história da África. Tráfico atlântico de africanos escravizados. Diáspora Africana.

## ABSTRACT

MENEZES, Patrick Antunes. **The teaching of history on trafficking of enslaved Africans in Brazil: didactic approaches to an Atlantic history of the African Diaspora (2014-2018)**. Dissertation (Master in History). Postgraduate Program in History, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

The present work intends to analyze how the Atlantic trafficking of enslaved Africans has been approached in the teaching of African history in recent years (2014-2018), based on the analysis of didactic collections of History produced by PNLD, given the importance and the valuation of African history in Basic Education. In order to understand the production of privileged approaches to the trafficking of Africans in the teaching of history, using the History textbook as a documentary source, we will take into account the relevance of Brazilian historiographical production on the Atlantic trafficking, the impact of the didactic material production policy in Brazil and the consolidation of Africa and Africans history teaching in Brazil as a permanent action of school guidelines and official documents in the last two decades. In addition, we will use the analysis of teaching practices as a way of understanding how this Atlantic history of the African Diaspora has been interpreted and executed in the teaching of school history. Finally, we will point out new ways and strategies of approaches by which the history of African trafficking can be taught and addressed at school and in other learning spaces.

**Palavras-chave:** Teaching of African history. The Atlantic trafficking of enslaved Africans. African Diaspora.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEAO - Centro de Estudos Afro-Orientais  
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
FAPERJ - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro  
FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional  
LABHOI - Laboratório de História Oral e Imagem  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira  
MNUCDR – Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático  
Slave Voyages - Trans-Atlantic Slave Trade Database  
TEN – Teatro Experimental do Negro  
UFBA - Universidade Federal da Bahia  
UFF – Universidade Federal Fluminense  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	07
<b>CAPÍTULO 1 – O ensino de história do tráfico de africanos escravizados: a construção da história da africana ensinada e a perspectiva historiográfica</b> .....	18
1.1 A construção do ensino de história da África no Brasil.....	18
1.2 O ensino de história do tráfico de africanos escravizados: conceituações e abordagem didática.....	31
1.3 Algumas questões centrais para o estudo do tráfico atlântico de africanos escravizados .....	41
1.3.1 A participação africana no comércio escravista: tensões e debates.....	41
1.3.2 O comércio de africanos escravizados: envolvimento e funcionamento das economias atlânticas.....	49
1.3.3 Os impactos do tráfico atlântico de africanos escravizados sobre os povos e sociedades em África....	58
1.3.4 A quantificação do comercio escravista africano e as fontes documentais.....	61
<b>CAPÍTULO 2 – O livro didático de história e o tráfico de africanos escravizados: abordagens didáticas de uma história atlântica</b> .....	68
2.1 O livro didático de história: tensões e possibilidades.....	68
2.2 Abordagens sobre o ensino de história da África no Brasil: observando desafios e construindo caminhos.....	77
2.3 Abordagens sobre o ensino de história do tráfico de africanos escravizados no livro didático de história: um conhecimento didatizado.....	89
<b>CAPÍTULO 3 – O ensino de história do tráfico de africanos escravizados e a construção de um saber didatizado</b> .....	140
3.1 Praticas docentes: o conhecimento do tráfico atlântico escolarizado.....	140
3.2 Outras formas de abordagem do tráfico de africanos.....	163
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	178
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	184
Fontes: Livros Didáticos de História.....	184
Referências Bibliográficas.....	184

## INTRODUÇÃO

A introdução da história da África nos currículos escolares e na legislação educacional provocou nos últimos anos (2010-2020) um movimento de revisão de práticas docentes e de reelaboração de abordagens no ensino de história como um todo.

É notável que a implementação da lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história da África e cultura afro-brasileira nas escolas de educação básica de todo o país, teve um impacto significativo sobre a forma como a história da África e suas sociedades passaram a ser enxergadas, mobilizando ações e refazendo conceitos sobre a trajetória dos povos desse continente sobre a América, em especial o Brasil.<sup>1</sup>

É inegável também dizer que a busca por uma educação antirracista tem como gênese a contribuição decisiva do movimento negro organizado e das associações negras, que ao longo do século XX militaram a favor de uma escola que pudesse respeitar e valorizar a história da população negra afrodescendente, não somente seu passado escravista, mas sua ancestralidade, suas heranças e suas culturas no processo diaspórico. Nesse sentido, muitas ações e movimentos foram realizados com esse fim durante esse período, apesar de sabermos que a luta por uma educação a favor da diversidade étnico-racial na escola, continua a fazer parte da agenda desses movimentos na contemporaneidade.

O ensino de história da África, como um campo didático-histórico específico, pois se constituiu a partir de demandas históricas e sociais<sup>2</sup>, ajudou a produzir novas abordagens sobre a história da África, relacionadas ao próprio continente e, de forma especial, à história de africanos e africanas no Brasil, durante a Diáspora Africana para as Américas. As legislações educacionais e as iniciativas de professores e profissionais de educação alteraram, de maneira significativa, as políticas de currículo da Educação Básica, em todos os níveis, os sistemas de ensino estaduais, municipais e federais, bem como a produção de materiais

---

<sup>1</sup> Ver: PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARÃES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014; GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, P. F. J.; MATTO, W. R. Educação para a diversidade: a Lei 10.639/03, avanços e recuos. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN*, v. 5, p. 1-4, 2013.

<sup>2</sup> MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do Negro no Brasil de Hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

didáticos e paradidáticos para as escolas, contribuindo para a reconfiguração da história ensinada dos africanos.

Essas novas abordagens da história da África no ensino modificaram não somente os documentos legislativos e pedagógicos, mas sobretudo a prática docente, que passou a incluir africanos e africanas em suas abordagens no ensino de história, colaborando para formar novos olhares sobre a história da África e dos africanos(as) e, assim, desconstruir visões distorcidas, estereótipos e preconceitos acerca da história do continente e de suas populações e sociedades. Embora, ainda haja dificuldades por parte de docentes, escolas e sistemas de educação no trabalho com a história da África é patente as ações e as iniciativas que visam cada vez mais consolidar esse tipo de abordagem no âmbito do ensino da história, das práticas e saberes escolares e das estratégias didático-pedagógicas.

Parte significativa destas abordagens encontra-se no livro didático de história, instrumento basilar no ensino da disciplina e no trabalho docente em sala de aula, que se configura pela ação de diferentes agentes sociais, seja como política de currículo, como política editorial e como documento norteador na educação escolar, instrumentalizando docentes a respeito de como os conteúdos sobre a história africana podem ser abordados no ensino da história.

Conjuntamente às ações na esfera educacional, é cada vez maior na sociedade a reivindicação de grupos sociais, indivíduos, movimentos coletivos, entidades civis e culturais pelo reconhecimento da história e da memória da população africana e afrodescendente, através da valorização da cultura material e imaterial desses povos, defendendo a urgência de políticas de fomento e incentivo a preservação do patrimônio cultural, artístico e histórico, bem como dos lugares de memória das heranças africanas. Desse modo, reafirma-se a importância de políticas reparatórias voltadas para a população negra e afrodescendente, como ação contundente de combate ao racismo estruturante em nossa sociedade e responsável pela precarização e marginalização desta população, que se materializa em realidades cotidianas periféricas. Além do mais, esses aspectos fazem parte do reconhecimento de que o tráfico atlântico de africanos escravizados e o processo diaspórico são elementos históricos fundamentais para o entendimento da história da África e dos africanos no Brasil, bem como para os conflitos étnico-raciais da atualidade.

Outro aspecto dessas novas interpretações acerca da história africana e afro-brasileira na educação refere-se à diversidade de abordagens que o ensino de história da África vem proporcionando ao longo do currículo escolar. Esse caráter múltiplo do ensino da história da

África e dos estudos africanos é marcado pelos recortes histórico-temporais (social, econômico, cultural, religioso, entre outros) e multidisciplinares que ele possui, pois é responsável por construir um diálogo constante com as demais ciências humanas. Destacamos, como exemplo da ampliação do ensino da história dos povos africanos, o sistema escravista no Brasil, o tráfico de africanos escravizados e a abolição da escravidão. Em especial, o *tráfico atlântico de africanos escravizados*, que se coloca como uma intersecção para a compreensão das relações atlânticas entre os séculos XV-XIX.

Identificar a dimensão educacional e social que o ensino de história da África possui sobre a sociedade é um importante passo para o seu entendimento mais complexo e diverso. Por isso, o presente trabalho pretende analisar e compreender que tipos de abordagens estão sendo produzidas, no âmbito do ensino de história da África, sobre o tema do tráfico atlântico de africanos escravizados, em especial sob a luz da historiografia que discute o tráfico atlântico, usando o livro didático de história como fonte de análise e como parte fundamental da produção de interpretações acerca dos africanos na escola.

Portanto, a defesa do *ensino de história do tráfico de africanos escravizados*, como uma abordagem didática privilegiada no ensino de história, objeto desse estudo e como parte integrante do ensino de história da África, é um caminho fundamental para a compreensão da História da África, da história do Brasil e da história atlântica da Diáspora Africana para as Américas. Nesse sentido, pode colaborar também na valorização da própria história africana, uma vez que possibilita novos olhares sobre África, seus povos e sociedades, no entendimento das trajetórias – singulares e complexas - de africanos e africanas no processo diaspórico, deseurocentrando currículos e políticas em educação, na compreensão da sociedade brasileira e de sua realidade sócio-histórica, bem como combater o racismo e preconceito vigentes contra a população negra.

É importante lembrar que ao longo do percurso desse texto optamos por utilizar a palavra “escravizado” ao invés de “escravo” em grande parte dos momentos. Essa escolha se justifica, pois faz parte de uma justa reivindicação do Movimento Negro organizado, que entende o tráfico atlântico foi um evento violento, responsável por escravizar, forçadamente, africanos e africanas na lógica do comércio escravista e lucrativo do atlântico, o que permite compreender que a condição de *escravo* não é natural, mas fruto de uma lógica mercantil, genocida e racista que vigorou no atlântico durante a era moderna (XVI-XIX). Mesmo na condição de cativos nas economias coloniais da América e desenraizados, social e culturalmente, de seus territórios, a experiência da população negra africana foi além dos

limites do cativo, protagonizando vivências, realidades e formas de agir complexas, dinâmicas e transformadoras.

Ao longo da pesquisa buscaremos demonstrar a importância que o tema do tráfico de africanos escravizados tem para a historiografia brasileira, a partir do desenvolvimento de novas problemáticas e o aprofundamento de questões complexas. A importância do comércio de africanos para as obras didáticas, em especial o livro didático de história, entendendo como a narrativa didática escolar vem construindo suas interpretações e abordagens sobre esse tema e qual é o impacto sobre a produção de livros escolares. Da mesma forma, entender como os professores, em suas práticas docentes, recebem e interpretam esse conhecimento do tráfico atlântico e saber, através do processo de ressignificação de conteúdos e mediação didática, quais saberes escolares estão sendo produzidos por esses profissionais na realidade da educação escolar.

Para desenvolver este objeto de pesquisa usaremos três capítulos que, de maneira detalhada, irão aprofundar cada um dos pontos acima. Vamos a eles.

No primeiro capítulo, inicialmente, analisaremos a construção do ensino de história da África no Brasil nas duas últimas décadas, tomando como ponto de partida a luta histórica do movimento negro organizado desde o início do século XX a favor de uma educação antirracista e inclusiva. As primeiras atuações, ainda nas décadas de 1920/30/40/50, com ações da Frente Negra Brasileira; do Teatro Experimental do Negro (1941), fundado por Abdias Nascimento; da União dos Homens de Cor (1943); a aprovação da Lei Afonso Arinos (1951) e o 1º Congresso do Negro Brasileiro (1950). Já como um movimento organizado, nas décadas de 1960/70/80/90 destacamos a criação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (1978), a realização da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte (1986) em Brasília e a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida (1995), responsável por publicar o *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*, documento que propunha medidas que pudessem superar o racismo societário e escolar, incentivando o acesso da população negra a uma educação escolarizada. Destacamos que em todas essas ações e iniciativas havia um discurso de autovalorização da população negra e de estímulo à educação e formação cidadã, muito significativo.

Posteriormente e ainda na tarefa de construção do ensino de história da África no Brasil, será analisado como a legislação educacional vigente e as que a antecederam foram fundamentais para começar a questionar e rever currículos eurocêntricos, que por anos excluíram a história da África do ensino. A começar pelas primeiras Leis Orgânicas na década

de 1990 em Belo Horizonte e Salvador, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). O peso e a importância da Lei Federal 10.639/2003, para a promoção do ensino da história africana nas escolas e nas redes de ensino do país, seguida pela publicação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004), que norteou ações docentes para o trabalho com a história da África nas escolas.

Ainda no primeiro capítulo, faremos com mais detalhes, a conceituação do nosso objeto de estudo que é o *ensino de história do tráfico de africanos escravizados*, visto a originalidade do tema. Destacaremos a sua relevância para a história da África, para os estudos africanos e para a historiografia brasileira, que nas últimas três décadas, se dedicou estudos e pesquisas sobre os africanos no Brasil, o sistema escravista e os processos de interações sociais, culturais e econômicas advindas do tráfico atlântico de africanos. Desse modo, ao definir, de maneira mais clara o ensino de história do tráfico de africanos escravizados, esse vai possibilitar a compreensão de dois fatores muito importantes: o primeiro é o tráfico de africanos como um elemento conector de relações atlânticas, entre história do Brasil, história da África e Diáspora Africana. O segundo permitirá uma melhor compreensão do ensino de história da África como um todo, a partir do momento em que fornece material de estudo e análise sobre a história das sociedades africanas anteriores ao comércio atlântico, durante a vigência do comércio escravista de africanos e na vivência das realidades nas colônias da América.

Como último aspecto do primeiro capítulo faremos, uma síntese historiográfica, ou seja, apresentaremos aspectos gerais acerca da historiografia sobre o tráfico de africanos escravizados, a fim de compreender elementos centrais para este estudo e os conceitos mais trabalhados por essa historiografia, em especial aquela publicada no Brasil ou que sobre o país teve influência. Nessa síntese destacaremos, por exemplo o debate em torno da questão da participação africana no comércio escravista, como alguns autores entendem essa participação e a relação com fatores externos. O impacto do tráfico atlântico para as economias africanas e as consequências sociais e econômicas para essas. A quantificação do tráfico atlântico e os diferentes níveis de organização do comércio escravista. E, por fim, o uso de fontes para o estudo e pesquisa do tráfico atlântico e como a base de dados *Slave Voyages - Trans-Atlantic Slave Trade Database* (Banco de Dados do Tráfico Transatlântico de Escravos) tem contribuído de maneira fundamental, nesses últimos anos, para esse fim.

No segundo capítulo da dissertação começaremos fazendo uma breve discussão sobre o livro didático de história, uma vez que este será usado aqui como fonte principal de pesquisa. Entender, a partir disso, quais são as condições de produção deste material didático, desde a escolha e organização de temas, à formação e visão dos autores, às políticas editoriais e as demandas que envolvem as condições de produção de uma obra didática, identificando algumas dimensões fundamentais do livro didático. São elas. Como um processo de reelaboração de conteúdos, pois a construção do texto didático é um processo dinâmico que envolve autores, editoras, leis e diretrizes educacionais, que selecionam ideias, conceitos e valores para a construção de modelos explicativos, que por sua vez são influenciados por posicionamentos ideológicos, pedagógicos e historiográficos. Através desse processo de recontextualização do livro didático é possível compreender com mais clareza a relação presente entre as abordagens didáticas e as narrativas presentes nas coleções escolares. O livro didático como uma política de currículo, direcionando as ações do governo através de uma política educacional, definindo diretrizes e orientações oficiais. A importância do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático para o fomento da política curricular e da centralidade do livro didático, o impacto desse sobre a educação e a política nacional de produção de materiais didáticos, bem como os debates mais recentes envolvendo as novas demandas curriculares da BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

Da mesma forma, vamos compreender o livro didático como um objeto cultural complexo, fruto de uma cultura escolar, pois seu caráter plural e polissêmico, refleti as condições de produção, as demandas educacionais e o próprio universo escolar, ressignificando conteúdos e abordagens ao produzir um texto didaticamente organizado por temas e assuntos, expressando diferentes valores, situações, agentes culturais, políticos e sociais. Desse modo, ao produzir novos sentidos de uma interpretação narrativa de fatos e eventos, possibilitando a compreensão crítica e reflexiva do conhecimento, o livro didático produz também saberes escolares, uma nova síntese daquilo que foi reinterpretado, onde a mediação didática do professor tem papel fundamental na promoção de saberes escolarizados.

Ainda no segundo capítulo, observaremos, especificamente, como o ensino de história da África vem sendo trabalho nas produções didáticas brasileiras a partir da década de 2000. O objetivo é identificar marcos temporais da história da África no ensino e nas produções didáticas, ou seja, em quais momentos da história das abordagens sobre o ensino de história da África, a história africana aparece como uma abordagem didática própria, direcionada a produzir conhecimento didatizado sobre a África. Esse diagnóstico se dará a partir do

levantamento de trabalhos e pesquisas, entre estes teses, dissertações, artigos e publicações, que tiveram como preocupação central investigar a história dos africanos e africanas nas abordagens das obras didáticas, em especial tentar traçar um perfil das transformações e aperfeiçoamentos que o ensino de história africana experimentou nas duas últimas décadas (2010-2020) relacionados a produção didática, impactados especialmente pelas demandas da lei federal 10.639/2003, as legislações anteriores (LDB e PCNs) e as ações posteriores (Diretrizes para o ensino de história da África - 2004) de construção de uma educação antirracista na escola.

Como último e, principal, movimento do segundo capítulo vamos nos dedicar a análise dos livros didáticos de história. Utilizando-se das coleções do PNLD como fonte documental desse trabalho, referentes ao Ensino Fundamental Anos Finais (PNLD 2014 e PNLD 2017) e ao Ensino Médio (PNLD 2015 e PNLD 2018), aprovadas a partir da publicação do *Guia Nacional do Livro Didático de História*, nosso esforço será de observar, analisar e compreender como essas coleções didáticas analisadas por uma equipe especializada e distribuídas para as escolas públicas de todo o país, estão interpretando a temática do tráfico atlântico e da Diáspora Africana para o Brasil e para as Américas e sob essa interpretação estão construindo suas abordagens didáticas na narrativa do texto escolar. A escolha desse recorte temporal (2014-2018) se explica pelo fato dessas coleções, de certa forma, já terem sido impactadas pelas mudanças na legislação e pelas políticas educacionais que norteiam a elaboração de programas e currículos, pela própria reformulação que editoras precisaram realizar em suas publicações, justamente para atender às demandas oficiais e o próprio apelo e anseio da sociedade e de educadores em incluir, no ensino de história, sujeitos e saberes que possam estar em consonância com a realidade histórica, social, racial e cultural do Brasil.

Para cada PNLD escolhemos quatro coleções para serem analisadas, a partir de critérios qualitativos e quantitativos, como, por exemplo, coleção mais distribuída às escolas de Educação Básica. O detalhamento da análise dos livros didáticos se dará tanto pelo corpo do texto, quanto pela apresentação de quadros informativos sobre os dados relevantes que foram observados na pesquisa. Num primeiro momento, iremos identificar elementos da organização didática, fazendo uma articulação, de modo geral, com o ensino de história: a proposta curricular e divisão de temas e assuntos. Posteriormente, identificar ideias e formulações acerca do ensino de história da África: quais conteúdos sobre a história africana aparecem nos livros didáticos, de que forma eles estão organizados dentro da proposta

didática, o recorte espacial e temporal destes conteúdos e principalmente como eles são abordados. Por último, identificar quais são as narrativas e os conceitos que estão presentes na abordagem do *tráfico de africanos escravizados*. Especialmente sobre o tráfico atlântico, buscaremos entender como este assunto é abordado, quais linhas de pensamento e interpretações historiográficas estão presentes, se são usados mapas, ilustrações, tabelas, textos e documentos como recurso para o texto didático. Como esforço analítico final do capítulo, avaliaremos o impacto que as abordagens privilegiadas sobre o tráfico de africanos escravizados vêm exercendo sobre as obras escolares e sobre o próprio ensino de história da África.

No terceiro capítulo da dissertação, e diante do que foi discutido nos capítulos anteriores, apresentaremos como será a recepção do ensino de história do tráfico de africanos escravizados entre os docentes da rede básica de ensino a partir de suas práticas escolares, uma vez que esse tema foi entendido como uma abordagem privilegiada nas coleções didáticas de história e de uma compreensão anterior da importância da sua dimensão historiográfica para os estudos africanos. Retomando alguns conceitos utilizados anteriormente, vamos reafirmar a centralidade do professor e de sua *práxis* no processo de resignificação de conteúdos e conhecimentos, a partir do contexto da cultura escolar. Isto significa que, enquanto um dos agentes principais da educação escolar, o professor atua constantemente na reapropriação de conceitos, ideias e conhecimentos, inclusive de cunho acadêmico, na tarefa de transformá-los em saberes escolares. Nesse sentido, o livro didático de história também é resignificado pelo docente, atuando como agente transformador do currículo, sendo transformado em saber escolarizado, que é constantemente reinterpretado segundo as determinantes do próprio sistema de ensino, da formação do professor, do projeto pedagógico da escola e de acordo com a realidade social e cultural dos educandos e seu entorno.

Especialmente queremos compreender como estes docentes tem formulado suas abordagens escolares acerca do ensino de história da África, de modo particular, o ensino de história do tráfico de africanos escravizados. Portanto, entender qual é a recepção que a temática do continente africano e do comércio atlântico recebeu desses profissionais e tendo o livro didático de história como um dos recursos de escolarização do conhecimento, identificar que tipo de abordagens didáticas estão sendo priorizadas no momento de trabalho com esse tema no contexto da sala de aula.

Para realizar tais tarefas utilizaremos de entrevistas que realizamos com professores de história da Educação Básica a fim de identificar esses procedimentos. Ao todo convidamos 30 (trinta) docentes que atuam nas redes públicas e privadas de ensino, para participar do levantamento de informações. Algumas regras foram definidas como critério de participação, como estar lecionando atualmente como professor e ser graduado em História. Através de um formulário de perguntas e respostas, que poderia ser respondido em formato online ou eletrônico (arquivo digital). As perguntas do formulário podem ser divididas em dois momentos. No primeiro, os docentes responderam questionamentos relativos ao ensino de história da África em si, quais temas e assuntos são trabalhados em sala de aula e a aparição destes conteúdos nos livros didáticos de história, entre eles o do tráfico de africanos. No segundo momento do formulário, as perguntas foram direcionadas para a observação das questões referentes ao ensino de história do tráfico de africanos escravizados, como a qual vinculação didática narrativa o comercio atlântico estava associada (à história da África, à história do Brasil ou a ambas); quais as ideias, os conceitos e interpretações foram utilizadas pelos docentes na construção de abordagens sobre o tráfico de africanos; quais recursos (mapas, tabelas, gráficos, imagens, etc.) e de que forma foram utilizados, para alcançar determinada estratégia pedagógica; e saber, a partir da instrumentalização desse tema por parte dos educadores, qual é a importância e contribuição que o tráfico atlântico pode trazer para a compreensão da história do Brasil, da África e do processo diaspórico.

Na parte final do trabalho apresentaremos outras formas pelas quais o tráfico de africanos escravizados pode ser utilizado como recurso de ensino e aprendizagem, independente da dimensão escolarizada que ele possui, reiterando, portanto, a sua importância para a historiografia didática e para o acesso ao ensino de história da África e dos africanos no Brasil, como conhecimento que precisa ser divulgado.

O reconhecimento dos lugares de memória do tráfico atlântico de africanos escravizados e da escravidão no Brasil como espaços autênticos para a preservação da história, memória e do patrimônio da população africana e afrodescendente em nosso país e como esses locais podem ser utilizados para rememorar as heranças africanas em nossa história e território, sendo assim espaços de reconhecimento da trajetória de africanos e africanas que, para além do julgo do tráfico atlântico e da escravidão, (re)construíram histórias, lembranças e passados na narrativa de nação é um importante recurso. Exemplos. Locais de cultura material (sítios arqueológicos, monumentos, comunidades quilombolas e remanescentes de quilombos, etc.) e imateriais (manifestações artísticas, culturais e religiosas

de origem africana), espaços tombados, como terreiros e casas de candomblé, que podem ser utilizados para visitas escolares (aula de campo) e acadêmicas (formação universitária). Para a identificação e conservação desses locais, como preservação histórica e cultural das heranças africanas, a destaca atuação de entidades acadêmicas e institucionais, como o LABHOI/UFF e o IPHAN.

Destacaremos também que o uso desses espaços para fins didático-pedagógicos e acadêmicos reforça a importância do tráfico de africanos escravizados enquanto educação patrimonial, pois promove a divulgação científica da história da África e dos seus descendentes no Brasil, se tornando uma estratégia acessível e disponível para educadores e pesquisadores. Enquanto história pública, democratizando o acesso da população a locais de valores históricos relativos a cultura africana no Brasil, além de incentivar políticas de fomento à preservação da história e do legado cultural dos africanos e afro-brasileiros, que por sua legitimidade histórica, deve se tornar pública e reconhecida. Enquanto história sensível. O caráter desumano e doloroso do tráfico de africanos se configura como um evento traumático, influenciando no processo de (re)construção de identidades sociais e étnicas durante a Diáspora Africana para as Américas e mesmo em contextos pós-coloniais e contemporâneos. Além do mais, a reflexão e consciência da violência provocada pelo tráfico de africanos escravizados reitera a defesa de políticas reparatórias e de ações afirmativas relativas a população negra, como forma de combate ao racismo.

Por fim, apresentaremos também algumas estratégias educacionais que visam a contribuir na diversificação e multiplicação de abordagens referentes ao ensino de história do tráfico de africanos escravizados, como a utilização do *Slave Voyage*, banco de dados online que contém uma vasta documentação sobre o tráfico transatlântico de africanos escravizados. Essa plataforma digital, além de recursos de pesquisas acadêmicas, disponibiliza também ferramentas, de cunho didático e pedagógico, que podem ser usadas pelos educandos em projetos educacionais ou até mesmo em sala de aula e que são totalmente interativos, como mapas, tabelas, estimativas, linhas do tempo, além de planos de aula. Ainda no quesito de tecnologias educacionais, plataformas digitais voltadas para o turismo de memória, que disponibilizam roteiros para a visita de lugares históricos que marcam a presença das heranças africanas em nosso território, como o projeto *Passados Presentes*. A produção fílmica e de documentários que registram a memória dos últimos descendentes de escravos e como essas comunidades preservam a oralidade, a memória e os costumes na atualidade.

O uso de *sequencias didáticas* também será celebrado como um recurso didático-pedagógico de grande riqueza. Seu caráter propositivo e encadeado permitirá que aqueles conteúdos e assuntos acerca da história africana e do tráfico atlântico possam ser revisitados de maneira inovadora e ampliada, aumentando o conhecimento sobre a história do continente, aprofundando questões que a temporalidade da sala de aula limita, promovendo debates sobre temas sensíveis e de forte impacto social, além de criar uma situação de interação e identificação do educando com o tema proposto. Podemos citar, como exemplo, a sequência didática sobre a diáspora africana para as Américas, circunscrita ao eixo temático das relações atlânticas no mundo moderno. Nessa sequência a preocupação será em explicitar a integralidade do processo de escravização de mão de obra africana, a partir do continente africano até as Américas e o Brasil.

As *oficinas de ensino de história*, surgem também como mais um recurso. Além de trazer uma proposta semelhante a das sequencias didáticas, as oficinas, vão propor a intervenção dos alunos, a partir de uma situação-problema posta, que surgiu após a contextualização dos fatos (circunstancias, personagens, eventos, tempo e lugar). A vantagem das oficinas é que como o aluno atua como investigador do fato e interventor do problema, o professor e o próprio educando utilizam uma série de recursos documentais (cartas, registros, imagens, etc.) como indícios para a investigação e para o parecer conclusivo.

Apresentar, nas páginas que seguem, uma educação menos excludente, mais democrática e antirracista, que inclua no processo educativo as demandas e as narrativas de grupos e povos historicamente excluídos ou negligenciados da esfera educacional, é o que vamos buscar demonstrar. Em especial promover um diálogo entre a produção historiográfica e os agentes sociais e institucionais que dela se apropriam, reafirmando, mais uma vez, o compromisso que pesquisadores e educadores tem em manter com a sociedade, atentos sempre na construção de uma epistemologia da educação que reflita a diversidade sócio-histórica e cultural do nosso país.

Na condição de população negra afrodescendente do Brasil, queremos que a compreensão integral do tráfico atlântico de africanos escravizados no processo diaspórico, possa contribuir na reconstrução do imaginário coletivo africano, uma vez que conscientes de sua história, de suas trajetórias e de suas vivências, possam se entender no mundo e na sociedade como sujeitos históricos, reconstruindo identidades e modos de ser e viver, valorizando suas experiências humanas.

## CAPÍTULO 1

### O ensino de história do tráfico de africanos escravizados: a construção da história da africana ensinada e a perspectiva historiográfica

#### 1.1 A construção do ensino de história da África no Brasil

Abordar o tráfico de africanos escravizados como elemento de uma abordagem pedagógica, pautado sobre um viés historiográfico, exige uma tarefa fundamental e imprescindível que é compreender, numa perspectiva sintética, a construção do ensino de história da África no Brasil a partir de suas principais indagações e contribuições.

É notável que a implementação da lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história da África e cultura afro-brasileira nas escolas de Educação Básica de todo o país, teve um impacto significativo sobre a forma como a história da África e suas sociedades passaram a ser enxergadas, potencializando ações e refazendo conceitos sobre a trajetória dos povos desse continente sobre a América, em especial o Brasil.

No entanto, é justo também evidenciar que essa legislação recente foi uma construção histórica e multidimensional, que coadunou uma série de movimentos, grupos e eventos que sempre lutaram a favor de uma educação que valorizasse a história da África e dos africanos em todas as suas dimensões. A luta por uma educação antirracista no Brasil foi protagonizada, historicamente, pelo movimento negro organizado, que sempre teve um papel atuante na superação do racismo e das desigualdades sociais da população negra e afrodescendente no Brasil. Esta atuação política e social fez com que políticas curriculares e práticas pedagógicas fossem revistas, conduzindo à novas abordagens no ensino de história, a fim de compreender a história do continente africano, de seus povos e sociedades, e seus percursos no Brasil e na diáspora africana. A seguir apontaremos algumas dessas ações e transformações importantes.

Flavio Gomes, ao analisar a chamada “imprensa negra” no pós-abolição, revela a presença de um discurso de autovalorização da população negra e de estímulo à educação e formação – considerados meios mais eficazes de superação da discriminação racial<sup>3</sup>. Vale dizer que esses autores, ao estudarem esse período, não se referem a um “movimento negro” e

---

<sup>3</sup>GOMES, Flávio. *Negros e política (1888-1937)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p.31-32.

sim a um “meio negro” como público específico, leitor da imprensa a este dirigida e atuante na luta pela superação do racismo. Amilcar Pereira também assinala o surgimento do movimento negro contemporâneo no Brasil a partir da década de 1970, com as primeiras reuniões de formação e o surgimento de organizações atuantes voltadas para a promoção da política negra.<sup>4</sup> A atuação desses movimentos sociais será fundamental na reivindicação da introdução dos estudos de história da África e do negro no Brasil nos currículos da Educação Básica.

Em seus trabalhos esses autores irão reafirmar uma forte atuação e mobilização do movimento negro – nesse momento, assim denominado - organizado em muitas frentes com características e iniciativas próprias, ao longo do século XX. Ao mesmo tempo, em que estará sendo nutrido através dos contatos com experiências e influências de outras lideranças negras mundiais: como o progressivo avanço das lutas no Movimento Negro Estadunidense, com os *Panteras Negras*, Malcon X e Luther King; as lutas de libertação africanas ao longo das décadas de 1960-1980; as publicações de textos e periódicos de intelectuais engajados e ativistas, como a revista *Realidade*; e o movimento cultural dos cabelos *Black Power* desse período. Além disso, havia também toda uma atmosfera global de afirmação da negritude e de combate ao racismo, que visava a busca por direitos para a população negra historicamente marginalizada.

A partir dessas mobilizações, nas quais uma das novas preocupações era destacar o papel atuante e transformador do negro na formação do Brasil, podemos destacar as iniciativas de uma militância negra própria no Brasil e que já existia há um certo tempo, como a *Frente Negra Brasileira* nos anos de 1930. Petrônio Domingues destaca que essa importante agremiação do movimento negro brasileiro, que durou de 1931 a 1937, chegaria a contar com seis mil associados na cidade de São Paulo e dois mil na cidade de Santos, e teve no jornal *A Voz da Raça* a mais visível expressão das opiniões políticas de suas lideranças, sendo fundamental inclusive na condução de questões ligadas a educação.<sup>5</sup> Durante as décadas de 1940 e 1950, outras entidades surgiriam buscando realizar esse tipo de ação educativa e de militância. O TEN – *Teatro Experimental do Negro* - fundado e liderado por Abdias Nascimento, em 1941, também teve um papel decisivo à frente da causa negra, com a

---

<sup>4</sup> PEREIRA, Amilcar Araújo. *O mundo negro: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas/FAPERJ, 2013, p.144.

<sup>5</sup> DOMINGUES, Petrônio José. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 39 set./dez. 2008, p. 517-596.

mobilização de intelectuais e promoção de cursos, publicações, eventos e congressos, que buscassem valorizar o papel do negro e questionar a realidade discriminatória brasileira.<sup>6</sup> Destaque para o *I Congresso do Negro Brasileiro*, ocorrido no Rio de Janeiro em 1950. Segundo seu fundador, o TEN:

[...] se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudocientíficos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte<sup>7</sup>

Tais iniciativas fizeram com que o movimento negro fosse ganhando amplitude e abrangência, com a criação de novas frentes e organizações, como a *União dos Homens de Cor*, criada em Porto Alegre em 1943. E no âmbito jurídico, o projeto de lei *contra a discriminação racial* formulado pela *Convenção Nacional do negro*, embora rejeitado em 1946 e a aprovação da Lei Afonso Arinos em 1951 (lei nº 1.390), que transformou o preconceito racial em contravenção penal.<sup>8</sup> Sendo assim, mesmo diante do regime militar os movimentos e associações negras queriam mostrar sua força e vitalidade na luta contra o preconceito e discriminação, e identificar o papel do negro na sociedade brasileira. Exemplo foi o surgimento em 1978 do MNUCDR – *Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial*, que em seu manifesto proclamou o 20 de Novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Após anos de certo silêncio público, marcado por algumas ações clandestinas e por uma atuação à margem da política formal, devido à repressão da ditadura militar brasileira, na década de 1980 ocorre um ressurgimento dos movimentos e associações culturais negras, que a partir de agora passariam a ampliar suas agendas, incorporando novas reivindicações e exigindo mudanças mais eficientes em relação à política educacional. Ainda nessa década, muitos foram os eventos e movimentos que reforçavam essas reivindicações por mudanças na educação como a *Convenção Nacional do Negro pela Constituinte*, realizada em Brasília em

---

<sup>6</sup> DOMINGUES, Petrônio José. Os descendentes de africanos vão à luta em terra brasilis. Frente Negra Brasileira (1931-37) e Teatro Experimental do Negro (1944-68). *Projeto História* (PUCSP), v. 33, p. 131-158, 2006.

<sup>7</sup> NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, nº 50, abril de 2004.

<sup>8</sup> PEREIRA, Amilcar Araújo, *op., cit.*, 2013.

agosto de 1986, onde as lideranças exigiam: “... a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da história da África e da história do negro no Brasil”.<sup>9</sup>

Esse processo de mudanças na legislação educacional, organizado pelo movimento negro e por intelectuais engajados, teve continuidade quando foi organizado um dos mais importantes eventos realizados pelas entidades negras no país: a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida*, também realizado em Brasília, em novembro de 1995, que contou com a participação de aproximadamente 30 mil pessoas, onde foram entregues pelas suas lideranças o documento *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*, uma pauta de mudanças para a superação do racismo e construção de uma educação antirracista na política educacional, procurando uma maior interlocução com o Estado e buscando ações reparatórias contra o negro e o afrodescendente:

[...] a temática das desigualdades raciais não configura um problema dos e para os negros, mas se refere à essência da invenção democrática. Reiteramos: a perpetuação das práticas discriminatórias é um grave e manifesto atentado ao princípio constitucional da igualdade, pedra angular da democracia. [...]. Trata-se de um esforço que deverá ter como principal escopo tornar a igualdade formal, a igualdade de todos perante a lei, em igualdade substancial: igualdade de oportunidades e tratamento.<sup>10</sup>

Esse documento continha uma análise sobre a situação da população negra e afrodescendente no Brasil, e indicava como a escola e a educação contribuíam para perpetuar as desigualdades raciais, na construção do preconceito e de estereótipos formulados contra a população negra ao longo do sistema educacional e propunha mudanças na educação e na escola que pudesse combater o racismo e as práticas discriminatórias. Embora não estivesse contida nessa proposta a inclusão de conteúdos específicos sobre ensino de história e cultura africana, tanto as propostas como o evento em si marcaram a inclusão da luta antirracista como política de Estado no Brasil.

E não podemos também deixar de destacar a realização da *Conferência Mundial de Durban de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, realizada em setembro de 2001, na cidade de Durban na África do Sul. Essa conferência que elaborou documentos e ações voltadas para o combate ao racismo e a discriminação racial em esfera global, foi fundamental, pois ratificou os esforços de intelectuais e lideranças, ao longo

---

<sup>9</sup> Convenção Nacional do Negro Pela Constituinte. Brasília: Mimeo, agosto de 1986.

<sup>10</sup> Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, documento entregue ao executivo na ocasião da realização da *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida*, ocorrida em Brasília em 1995 apud LIMA, Márcia. *Desigualdades Raciais e Políticas Públicas. Novos Estudos CEBRAP* (Impresso), v. 87, p. 77-95, 2010.

do século XX, na denúncia da situação de marginalidade social, política e econômica em que viviam boa parte da população negra em diversos países, em especial nos países africanos, além de apontar responsabilidades dos países ocidentais nesse processo.<sup>11</sup>

Esse caminho marcado pela atuação da militância negra no Brasil, em especial na segunda metade do século XX, foi indispensável para os desdobramentos posteriores a respeito de políticas de visavam atender à demanda social e histórica da população afrodescendente e negra brasileira. Nesse sentido, esses esforços juntar-se-ão a uma série de iniciativas, ações e medidas legais que farão avançar as políticas educacionais de valorização da história da África e dos africanos no Brasil, bem como a consolidação do ensino de história da África.

Sales Augusto dos Santos<sup>12</sup> afirma que, junto às ações e reivindicações dos movimentos e entidades militantes negras, através de suas críticas, manifestações, eventos e protestos, aliadas a uma crescente atuação de grupos políticos, ideológicos, culturais, e aos pronunciamentos de parlamentares e intelectuais que apoiavam a causa negra, crescia uma pressão no sentido da criação de medidas legais na esfera municipal, estadual e federal de educação, com o objetivo de combater o preconceito, o racismo e as desigualdades.

Nesse sentido, o autor destaca que, ao longo da década de 1990, foram implementadas, em muitos municípios e estados da federação, leis estaduais, leis orgânicas e estatutos que tratavam sobre a inclusão dos estudos da história dos africanos e do negro no Brasil nos programas educacionais, no sentido de rever livros didáticos, eliminar visões racistas e estereótipos relacionados à África e aos africanos e às populações afro-brasileiras. Como é o caso das Leis Orgânicas de Salvador e Belo Horizonte de 1990,<sup>13</sup> entre outros muitos municípios e estados. Movimento semelhante ocorreu também na tentativa de reformulação sistemas de ensino e das políticas de currículos estaduais e municipais.

Outro momento importante, quando as questões em torno da temática africana e afrodescendente começaram a ser discutidas no âmbito legal, ocorreu durante a elaboração da

---

<sup>11</sup> Sobre a Conferência Mundial de Durban ver: ALVES, José Augusto Lindgren. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. *Revista Brasileira de Política Internacional*, 45 (2): 198-223 [2002]; CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. *Revista Estudos Feministas*, vol.10, n.1, Florianópolis, jan. 2002, 209-214.

<sup>12</sup> SANTOS, Sales Augusto dos. “A Lei nº. 10.639/03 como fruto da luta antirracista do movimento negro”. In: *Educação antirracista; caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

<sup>13</sup> SANTOS, Sales Augusto dos, *op. cit.*, 2005, pp. 25-26.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, aprovada em 1996, que em termos práticos, de acordo com a avaliação de muitos autores, não trouxe muitos avanços, pois sua abordagem foi superficial, conformando a ideia do mito das três raças e sua “contribuição” para a formação do povo brasileiro e distante dos debates e reflexões sobre a questão do racismo, do preconceito e da desigualdade racial na sociedade e no sistema de educação, temas de lutas e bandeiras históricas no Brasil.

Anderson Ribeiro Oliva<sup>14</sup> aponta que essa realidade começa a se transformar, ainda que lentamente, a partir de 1998, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em particular o da área de História, que deflagraram uma certa mudança na produção didática. A partir dessas orientações, alguns livros didáticos de História do Ensino Fundamental passariam pouco a pouco a incluir conteúdos ou ao menos um capítulo acerca da história africana. Contudo, os PCNs, considerados como um documento consultivo sobre quais conteúdos poderiam ser utilizados em sala de aula, ficou mais caracterizado como um texto sugestivo, do que como um indicador de utilização de temas e assuntos.

O documento em questão também é uma preocupação de Warley da Costa que, contudo, lembra que a construção dos PCNs, inclusive o de História, contribuiu para a discussão em torno da pluralidade cultural e do multiculturalismo, refutando o caráter universal do conhecimento, pois passou a valorizar os saberes e práticas individuais, sobretudo de grupos ou minorias étnicas e sociais, atrelados às suas reivindicações.<sup>15</sup> Ela reforça ainda que o item *pluralismo cultural* contido no PCN, além de reconhecer a diversidade cultural, questiona a prática docente diante de suas abordagens tradicionais.

Ao se analisar os PCNs, especificamente o de História, pode-se verificar que suas indicações são superficiais em relação à abordagem de temas ligados ao ensino da história africana, apesar do documento reforçar aspectos importantes como o reconhecimento da contribuição de outros povos e nações na construção de muitas sociedades (alteridade) e reiterar a importância do trabalho com *temas transversais*.

---

<sup>14</sup> OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). *História (São Paulo. Online)*, v. 28, p. 143-172, 2009.

<sup>15</sup> COSTA, Warley da. “A escrita da história da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções”. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012, p. 215.

Suas principais referências à história da África aparecem no item *Pluralidade Cultural*<sup>16</sup>, o qual aponta para possíveis temas relacionados à história das sociedades africanas e a preocupação em desvincular a história da África do estudo da escravidão e do tráfico de africanos. Ainda nesse tópico, deixa evidente a grande dificuldade em relacionar o estudo e a origem das diferentes sociedades africanas vinculadas à história do Brasil, já que o documento usa expressões, recortes espaciais e temporais genéricos como os “iorubás”, “gegês” e “kêtus”.

Em muitos pontos do documento, na indicação de conteúdos e recortes temáticos, bem como nas demarcações de tempo e espaço, a história africana é lembrada de forma pouco profunda e insuficiente. Quando muito, surge alguma referência quanto à origem da humanidade e às primeiras civilizações, assuntos que já seriam tratados de alguma forma no 6º ano (5ª série).<sup>17</sup> O texto confere ênfase aos temas relacionados a Europa, América e Brasil, ficando a África e o Oriente em um plano secundário, apesar das indicações para que sejam feitas abordagens plurais dos temas. E, mais uma vez, a ênfase recai sobre a escravidão, reforçando a ideia de que a história africana se resume a história do regime escravista no Brasil e ao tráfico atlântico.<sup>18</sup> Contraditoriamente, alerta para as várias formas de escravidão, como uma maneira de questionar a construção da identificação “africano = escravo” e sugerindo a criação de novas imagens sobre a vida social dos africanos e sua história.

Outro instrumento que contribuiu no sentido de trazer a presença africana para a literatura didática foi o *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), criado em 1985 como uma política de fomento na compra e distribuição de livros didáticos para escolas públicas brasileiras, criado pelo Ministério da Educação, que, a partir de 1996, foi responsável pela avaliação e aprovação de obras didáticas da educação básica, no âmbito do *Guia de Livros Didáticos*. Sua existência foi importante, pois já a partir de 1999 os livros didáticos do ensino fundamental de segundo segmento passaram a ser submetidos à avaliação, o que começou a estimular editoras a reverem e atualizarem seus conteúdos e programas, a fim de se adequarem ao PCN e às novas orientações curriculares. Esse movimento também foi muito impulsionado pela grande disputa entre as editoras em participar do programa e de terem

---

<sup>16</sup> BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC /Secretaria de Educação Fundamental, 1998, pp. 130-131.

<sup>17</sup> BRASIL, *op. cit.*, 1998, p. 59.

<sup>18</sup> *ibidem*, pp. 60-61.

suas obras didáticas aprovadas, garantindo a lucratividade das mesmas e gerando um grande apelo financeiro.<sup>19</sup>

Finalmente, em 9 de janeiro de 2003 foi assinada a lei 10.639/2003, por Luiz Inácio Lula da Silva, sendo essa uma de suas primeiras medidas como Presidente recentemente eleito (2002). A aprovação desse dispositivo educacional legal, demonstrava o reconhecimento dos efeitos, no campo da Educação, das desigualdades sociais e da discriminação vividas por negros e negras historicamente no Brasil. A medida legal assinalava, pois, uma política de valorização da cultura e história africana na identidade e formação brasileira, coroando anos de lutas e ações anteriores do movimento negro, de entidades e associações civis engajadas, de professores e profissionais de educação e, inclusive, as legislações municipais e estaduais de outrora.

Ainda segundo Anderson Riberio Oliva<sup>20</sup>, uma das maiores contribuições da lei está no sentido dela diminuir o abismo, experimentado por séculos, no tratamento ao tema, seja pelas legislações anteriores (LDB e PCN), como nos livros didáticos e nas políticas educacionais vigentes, e indicar com mais evidência, temas e assuntos que pudessem ser abordados em sala de aula, embora tenha uma característica muito genérica e dedique pouca atenção à história da África em si, voltando-se mais para o ensino de história e cultura afro-brasileira.

Sales Augusto dos Santos<sup>21</sup>, também reconhece o importante avanço que essa lei trouxe, no que diz respeito à legislação educacional e de resposta às demandas dos movimentos sociais negros, pois ela permitiu o impulsionamento de uma série de novas ações, de âmbito curricular, bem como o de promoção de políticas públicas educacionais elaboradas com esse fim, no entanto, o autor reconhece algumas de suas lacunas, principalmente por não propor orientações específicas, tampouco estabelecer metas de aplicação, bem como não detalhar sobre a qualificação de profissionais, sobre reformas de currículos e programas educacionais, reforçando o seu aspecto generalista.

Um ano após a promulgação da Lei foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, órgão ligado ao Ministério da Educação, o Parecer CNE/CP 03-2004, de 10 de

---

<sup>19</sup> MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144 – 2004.

<sup>20</sup> OLIVA, Anderson Ribeiro, *op. cit.*, 2009.

<sup>21</sup> SANTOS, Sales Augusto dos, *op. cit.*, 2005.

março de 2004, que se transformou na Resolução 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, documento esse que ficou responsável por detalhar e especificar quais os temas, objetos e recortes sobre o ensino de história africana seriam abordados, assim como regulamentar a atuação de docentes e uso e produção de materiais didáticos específicos.

Segundo o texto<sup>22</sup> das *Diretrizes*, um primeiro cuidado em relação ao tratamento do tema está em não substituir o ensino de história de matriz europeia pela de matriz africana, mas que se busque valorizar e reconhecer nos currículos a diversidade das sociedades, em todos os seus aspectos, destacando inclusive a contribuição africana, afastada por séculos pelo discurso histórico. Reafirma ainda que o estudo das sociedades africanas deve ocorrer em todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil, como conteúdo de disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Na indicação de conteúdos de disciplinas, sobretudo de História, há uma descrição específica e detalhada sobre temas, recortes e assuntos que podem ser abordados por docentes e alunos em sala de aula, desde as tradições orais e ancestralidade até à África contemporânea, abrangendo um grande recorte temático-temporal. Indica também a importância de romper com a tendência de ver as sociedades africanas como sofredoras e vitimadas por mazelas e tragédias.

Além de reforçar o estudo da cultura africana,<sup>23</sup> na indicação de conteúdos para docentes e discentes, há uma preocupação do texto das *Diretrizes* de incluir nos cursos de formação de professores (licenciaturas) e profissionais da educação materiais e textos didáticos que possam estimular o conhecimento e o aprofundamento, o ensino e a aprendizagem sobre as sociedades africanas. Em consonância com isso, destaca o incentivo à produção de materiais didáticos, atento à relevância que o livro didático recebe das escolas, dos professores e das editoras, atendendo assim as diretrizes das leis anteriores, como a LDB.

Desse modo, como aponta Warley da Costa, as abordagens historiográficas produzidas pelo texto das *Diretrizes* estão ligadas a demandas culturais, no sentido de se positivar o papel

---

<sup>22</sup> BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004, pp. 21-22.

<sup>23</sup> WEDDERBURN, Carlos Moore. “Novas bases para o Ensino da História da África no Brasil”. In: *Educação antirracista; caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 133-166.

do negro e sua ação como sujeito da história, como forma de preservação da memória e do passado<sup>24</sup>. Esse aspecto é importante, pois contribui para inverter os sentidos de ser negro presentes nas composições curriculares hegemônicas anteriores, que sempre negligenciaram o papel de sujeito a esse e, além de outros tantos grupos sociais subalternizados.

Porém, a presença do ensino de história da África na legislação educacional brasileira, como apontado acima, nos permite perceber que ainda existe uma grande lacuna entre o que está prescrito e o que é vivido<sup>25</sup>, entre as diretrizes educacionais e as realidades dos currículos de educação em esferas estaduais e municipais. Embora haja uma legislação, é difícil mensurar até que ponto os governos e profissionais de educação estão realmente comprometidos e interessados em trabalhar com essas questões, ainda que reconheçamos que são um grande desafio, e, nesse sentido, em que medida isso se converte na promoção de iniciativas e ações que visam ao cumprimento da Lei e das Diretrizes.

Parte desse desafio de implementação do ensino de história da África no Brasil está na formação docente, como apontam Monica Lima e Marina de Mello e Souza.<sup>26</sup> Ou seja, a deficiência na formação de docentes e profissionais da educação apresenta-se como umas principais dificuldades para a abordagem da história africana em sala de aula, pois muitas vezes essa formação é inadequada para o tratamento do assunto, apesar de muitos até se interessarem pela abordagem do tema, mas a falta de domínio ou um conhecimento fragmentado sobre a história da África impedem esse trabalho. Elas apontam ainda para a preocupação na ampliação e formação de professores, profissionais de educação e pesquisadores voltados a trabalhar com temas africanos, reforçando mais uma vez a necessidade de paridade nos estudos da história europeia e africana, dimensão reforçada anteriormente por Hebe Mattos e Selma Pantoja.<sup>27</sup>

---

<sup>24</sup> COSTA, Warley da, op. cit., 2012, pp. 237-244.

<sup>25</sup> OLIVA, Anderson Ribeiro, op. cit., 2009, p. 143-172.

<sup>26</sup> SOUZA, Monica Lima e. “Aprendendo e ensinando história da África no Brasil: desafios e possibilidades”. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p.149-164 e SOUZA, Marina de Mello e. História da África: um continente de possibilidades. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. (Org.). *A escrita da história escolar, memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 165-180.

<sup>27</sup> MATTOS, Hebe Maria. “O Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil”. In Martha Abreu e Rachel Soihet. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; FAPERJ, 2003, pp. 127-136 e PANTOJA, Selma. “Introdução”. In: PANTOJA, Selma e ROCHA, Maria José (org.). *Rompendo Silêncios: História da África nos currículos da educação básica*. Brasília: DP Comunicações, 2004.

Em parte, isso se justifica pela ausência de disciplinas e estudos sobre as sociedades africanas na graduação e nos cursos de licenciaturas, sobretudo nos cursos de história do país. Segundo pesquisa do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) realizada em 2003, uma avaliação feita através do Exame Nacional de Cursos (ENC) revelou que dos duzentos e onze cursos de história avaliados, apenas sessenta e dois ofertavam a disciplina de história da África, sendo que a maioria dessas disciplinas era recém-criada ou oferecida como disciplina eletiva (optativa). No entanto, essa realidade vem aos poucos se transformando, apresentando um cenário um pouco mais positivo sobre a presença da história da África na universidade, é o que demonstra o trabalho de Marcia Guerra<sup>28</sup> sobre a presença da história da África no Ensino Superior. A Pesquisadora procura entender o processo de disciplinarização desse conhecimento no meio acadêmico, ocorrido através da criação de disciplinas acadêmicas sobre história da África (obrigatórias e eletivas), com horários específicos na grade curricular, a realização de concursos públicos para preenchimento de vagas que foram criadas, a formação de profissionais especializados na temática africana e a intensificação de pesquisas, atividades e orientações acadêmicas voltadas para os estudos africanos, onde os conteúdos sobre a história africana passaram a ser considerados relevantes e obrigatórios para a formação do historiador. Em sua pesquisa ela aponta, por exemplo, um aumento progressivo, entre 2001 e 2011, da realização de concursos públicos exclusivos para professores de história da África nas universidades públicas brasileiras, totalizando nesse período 49 seleções realizadas, desse total, 20 foram entre 2010 e 2011.<sup>29</sup>

Ainda sobre as dificuldades com o ensino de história da África Monica Lima destaca o papel de uma atitude militante por parte dos educadores, a respeito da formação de professores e sinaliza para a importância de estudantes de graduação e licenciaturas reivindicarem disciplinas voltadas para o estudo da África e de professores já formados buscarem qualificação, uma vez que a formação docente continuada é item fundamental no resgate da história dos africanos nas salas de aula da Educação Básica. Para isso seria necessário que esses docentes estivessem atualizados com a historiografia mais recente, inclusive com discussões referentes a temas específicos como escravidão e o tráfico atlântico, a fim de propiciar o contato significativo com a africanidade de nossa história e dos próprios

---

<sup>28</sup> PEREIRA, Márcia Guerra. *História da África, uma disciplina em construção*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Educação, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

<sup>29</sup> PEREIRA, Márcia Guerra, *op. cit.*, 2012, p. 170.

africanos. A historiadora destaca também o papel deste professor como responsável em mediar e intermediar a produção de uma visão renovada sobre a história da África. Para tanto é importante que esse profissional não apenas tenha a formação necessária (nem todos tem), mas que esteja bem subsidiado com boas produções didáticas e acadêmicas, que tragam novas imagens e olhares sobre os temas africanos.<sup>30</sup>

Outro elemento desafiador refere-se às políticas públicas de educação. Apesar dos avanços nos últimos anos, ainda é deficiente a promoção de políticas educacionais que visam a inclusão, de maneira efetiva, e não fragmentária, da história da África e dos africanos no Brasil em suas políticas de currículo, em projetos educacionais e na formação docente, que capacite esse profissional para abordar temas africanos em sala de aula.

Desse modo, presenciamos nos últimos anos, impulsionados pelas legislações anteriores, pela lei federal (2003) e pelas diretrizes curriculares, por muitos estudiosos e pesquisadores<sup>31</sup> um avanço no que concerne ao ensino de história africana e afro-brasileira, visto que, no país, até a década de 1990, a história dos povos africanos, com algumas poucas exceções, foi totalmente esquecida dos bancos escolares e do ensino de história como um todo, deixando de valorizar e reconhecer anos de história, cultura e tradições de africanos e afrodescendentes na história do Brasil e na formação da identidade e da nação brasileira, como afirma o texto da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional): “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.”

Portanto, como reforça Junia Sales Pereira, em artigo<sup>32</sup> avaliativo sobre a importância da formação da identidade negra e africana a partir de políticas educacionais, o ensino de história da África no Brasil possibilitou a criação de uma agenda antirracista, que ao mesmo tempo reelaborou e suplementou suas identidades africanas e afrodescendentes, e também entendeu que o combate dos muitos “racismos” está em uma pauta multirreferenciada de ações educacionais, que visa diferentes abordagens do currículo escolar.

---

<sup>30</sup> SOUZA, Monica Lima e, *op. cit.*, 2009, p.149-164.

<sup>31</sup> OLIVA, Anderson Ribeiro. *Lições sobre a África. Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)*. 2007. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

<sup>32</sup> PEREIRA, Junia Sales. Da ruína à aura: convocações da África no ensino de história. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme; CIAMBARELLA, Alessandra. (Org.). *Ensino de História: Usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2014, p. 300-320.

Para além disso, algumas ações demonstram uma progressiva melhora no cenário do ensino de história africana: a realização, nos últimos anos, de grande número de eventos, seminários e palestras que discutem questões da história africana, dos africanos no Brasil e das relações étnico-raciais na educação; o aumento, significativo, do número de projetos de pesquisa, muitos deles financiados por agências de fomento federais e estaduais, como CAPES, CNPq, FAPESP e FAPERJ, bem como o número de dissertações de mestrado e teses de doutorado que versam sobre a temática africana;<sup>33</sup> a produção e divulgação de livros acadêmicos, paradidáticos e de literaturas que dão lugar de fala para africanos e africanas e suas trajetórias diaspóricas. As iniciativas pioneiras e o trabalho, notadamente reconhecido, de alguns centros de estudos, como o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da Universidade Federal da Bahia, fundado em 1959, o Centro de Estudos Africanos, da Universidade de São Paulo - USP, criado em 1965 e o Centro de Estudos Afro-Asiáticos, da Universidade Cândido Mendes - UCAM, aberto em 1973, que através de seus programas de pesquisa e revistas acadêmicas contribuíram para divulgar a história africana e afro-brasileira. Atualmente, centros de estudos, laboratórios e núcleos de pesquisas voltados para a história da África e dos africanos e africanas no Brasil, bem como para as questões raciais e étnico-raciais possuem uma atuação considerável em torno da divulgação da história africana e a favor da compreensão das questões que levam ao combate ao racismo estrutural em nossa sociedade, localizados nas diversas regiões do país, com destaque para a região Nordeste e Norte do Brasil.

Essas, entre outras medidas, sinalizam um interesse bem maior dos governos de um modo geral, das instituições de ensino e pesquisa e do próprio sistema escolar educacional em incluir o conhecimento sobre a África, como uma agenda necessária e urgente para a nossa sociedade, a partir do momento em que passam a discutir temáticas relacionadas às sociedades africanas e seus múltiplos aspectos, incluindo a história da África e dos africanos(as) no Brasil como fonte de leitura, estudo e pesquisa.

---

<sup>33</sup> Sobre esses dados destaco aqui dois levantamentos. O Primeiro de 2004 realizado por ALMEIDA, Acácio e BARROS, Denise Dias. “Teses e Dissertações sobre o continente africano em instituições brasileiras”. In *Anais do VII Congresso Nacional da Associação Latino-Americana de Estudos Afro-Asiáticos do Brasil*. Brasília: UnB, 2004, em que eles fazem um levantamento geral sobre as teses e dissertações que tinham o continente africano como tema preponderante e o trabalho de Marcia Guerra, já citado aqui no texto, sobre o processo de disciplinarização da história da África no ensino superior realizado em sua tese de doutorado intitulada *História da África, uma disciplina em construção* onde a pesquisadora trabalha com dados mais atualizados, onde, por exemplo, ela faz o levantamento sobre *Professores de história da África e orientações de teses de doutoramento concluídas ou em andamento por instituição, 2005 – 2012* e *Orientações de mestrado conduzidas pelos professores de história da África, 2005 – 2012*.

Essas evidências nos permitem afirmar que o ensino de história da África constitui um campo de estudos e pesquisas dotado de particularidades que advém das ações políticas dos movimentos sociais, acompanhadas por iniciativas do Estado, que encontram respaldo nas instituições universitárias de investigação e formação de professores, mediante a criação de grupos e redes de pesquisa, do incentivo a publicações e à formação de quadros dentro dessa especialidade. Além disso, sinalizamos a existência de abordagens didáticas que indicam a necessidade de propor formas de ensinar e aprender a história da África no Brasil, que protagonizem a experiência de africanos e africanas em nossa história.

## **1.2 O ensino de história do tráfico de africanos escravizados: conceituações e abordagem didática**

Em discussão acima, analisamos, ainda que brevemente, a construção do ensino de história da África como um campo de estudos e pesquisas, responsável por produzir abordagens pedagógicas. Essa trajetória foi trilhada sob a luta histórica do movimento negro, pelas legislações de outrora e pelo o que foi estabelecido pelas legislações mais recentes, que foram fundamentais ao promover diversas iniciativas no sentido de efetivar o ensino de história da África e dos afrodescendentes, fortalecer a formação docente e discutir as questões curriculares e de conteúdos, sempre reconhecendo a importância do ensino de história da África e cultura africanas como forma de combate o preconceito existente em nossa sociedade e nas práticas escolares.

A partir desse cenário, em especial a partir da implementação da lei federal 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica, houve uma intensificação na pesquisa acadêmica e na produção historiográfica sobre a África, seus povos, culturas e, sobretudo, sobre suas trajetórias antes,

durante e após a diáspora africana para as Américas<sup>34</sup>. Esse aspecto ressalta a relevância do tratamento e discussão da temática africana no Brasil, em especial para os estudos africanos.<sup>35</sup>

Diante dessa perspectiva historiográfica de consolidação dos estudos de história da África para os estudos africanos brasileiros e concatenados com o ensino de história da África e dos africanos no Brasil, que ocorre pela trajetória da diáspora africana, estão inseridos a produção e as pesquisas sobre o *tráfico atlântico de africanos escravizados*, que, nesse caso assume um papel de destaque. A longa duração deste processo histórico (século XVI ao XIX) e sua relevância em diferentes níveis para as Américas e o Brasil, em especial, conferem ao tema uma abrangência singular e muitas possibilidades de abordagem e de recorte espacial e temporal à historiografia que dele se ocupa.

Alguns elementos nos possibilitam explicar esse protagonismo do tráfico de atlântico de africanos escravizados. A primeira constatação pode ser confirmada, justamente pela consistência e pelo volume do que foi produzido, ao longo das três últimas décadas (1980-2000), no Brasil, acerca da dinâmica e dos aspectos fundamentais do tráfico de africanos. A partir de um olhar renovado e um entendimento diferenciado sobre os fatores e condições que permitiram esses africanos e africanas chegarem aos portos brasileiros e americanos entre os séculos XVI-XIX, foi possível compreender os limites e possibilidades dessa população africana no Brasil e nas Américas de criar formas de organização sociais, políticas e culturais que questionavam a ordem escravocrata e mercantil vigentes, sobretudo no período de vigência dos impérios coloniais no continente.

Grande parte desse volume historiográfico mais recente foi produzido, em especial, por historiadores brasileiros, muitos deles concentrados em universidades públicas e centros de estudos, que há anos vem desenvolvendo suas pesquisas. Essa produção tem direcionado suas investigações sobre os eixos das relações do mundo atlântico e da diáspora africana para o Brasil, como meio de compreender a formação e funcionamento da sociedade escravista brasileira. São trabalhos embasados na (re)leitura e análise de documentos públicos e

---

<sup>34</sup> Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq. Buscar grupos: África. In: *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)*. Brasília (DF), 2016. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/home>. Acesso em: 26 jan. 2019. Ao consultar a base de dado do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq, foram encontrados 317 linhas de pesquisas sobre história da África, africanos no Brasil, cultura afro-brasileira, diáspora africana e temas correlatos. Todas essas linhas de pesquisas estão distribuídas em grupos de pesquisa que também tem a África como sua temática.

<sup>35</sup> ZAMPARONI, Valdemir Donizette. Estudos Africanos no Brasil. *Veredas*. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 04, n.05, p. 105-124, 1995.

privados, em diferentes arquivos e bibliotecas, situados especialmente no Brasil, na África e em Portugal, como aponta Mariza de Carvalho Soares.<sup>36</sup>

Além disso, é uma historiografia que se coloca em constante diálogo com a pesquisa de historiadores estrangeiros, que têm contribuído de maneira substancial para a produção brasileira. Pode-se observar nessas últimas décadas a presença de estreitas interconexões intelectuais com uma produção acadêmica internacional de qualidade e referenciada em universidades estadunidenses, europeias e africanas, que reforçam a qualidade historiográfica da produção brasileira nos estudos sobre a temática escravista-mercantil.

A partir do resultado desses estudos percebemos que não é possível pensar o sistema escravista nas Américas, em especial o brasileiro, sem levar em consideração as dinâmicas do comércio de escravizados africanos. Aspectos esses que adquirem relevância e consistência em obras produzidas no Brasil como *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul* (2000), de Luís Felipe Alencastro; em *De costa a costa. Escravos, marinheiros e intermediários do tráfico negreiro de Angola ao Rio de Janeiro (1780-1860)*, de Jaime Rodrigues, publicado em 2005; ou ainda, a obra pioneira sobre os estudos da dimensão atlântica do tráfico de africanos para o Brasil, *Em Costas Negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro*, de Manolo Garcia Florentino, com duas edições anteriores, 1995 (Prêmio Arquivo Nacional de pesquisa 1993), edição de 1997 e edição mais recente de 2014. Sem deixar de lembrar, também, o livro clássico *Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos, dos séculos XVII a XIX*, de Pierre Verger (publicado em 1987 no Brasil), fruto de sua tese de doutorado realizada na Universidade de Sorbonne em 1966. No campo da produção estrangeira merecem destaque sobre essa temática, o livro de síntese intitulado *Escravidão na África: uma história de suas transformações* (2002), de Paul Lovejoy e, também, *A África e os africanos na formação do mundo atlântico* (2004), de John Thornton.

Sobre a trajetória singular de africanos na diáspora e suas conexões com contextos atlânticos, temos como referência indispensável o livro *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês, 1835*, (primeira edição de 1986, seguidas de edições mais recentes), de

---

<sup>36</sup> SOARES, Mariza de Carvalho. “Introdução”. In: SOARES, Mariza de Carvalho (Org.). *Rotas atlânticas da diáspora. Da Bahia do Benim ao Rio de Janeiro*. Niterói: Eduff, 2011, pp. 11-22.

João Jose Reis, além de outros trabalhos do mesmo autor<sup>37</sup> que iluminam a perspectiva das conexões entre os diversos contextos atlânticos para entendimento das relações afro-brasileiras. Além disso, não se pode esquecer tampouco o grande africanista brasileiro, historiador e intelectual, o diplomata Alberto da Costa e Silva, autor de obras de referência em nosso país sobre a história da África e suas relações com o Brasil, entre elas *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses* (1992) e *A manilha e o libambo: a África e a escravidão, de 1500 a 1700* (2002), que constituem verdadeiros manuais para pesquisadores e africanistas, além de outras obras do autor de mesma importância.<sup>38</sup>

Há, na história desta historiografia mais recente, mudanças significativas e perceptíveis, tanto em termos da sua dimensão quantitativa, como mudanças nas formas de abordagem. Espelhados nos anos de 1980 e 1990, as produções a partir dos anos 2000, trouxeram novas luzes e um novo entendimento acerca do tráfico de africanos escravizados. Nesse sentido, a escravidão no Brasil está diretamente vinculada com a compreensão dos processos que ocorrem em África, definidos na maior parte das vezes, pela dinâmica do tráfico atlântico de africanos. Nesse caso podemos citar a produção e a contribuição de historiadores como Roquinaldo Ferreira que publicou *Dos Sertões ao Atlântico: Tráfico Ilegal de Escravos e Comércio Lícito em Angola, 1830-1860* e *Cross-Cultural Exchange in the Atlantic World: Angola and Brazil during the Era of the Slave Trade (Intercâmbio Intercultural no Mundo Atlântico: Angola e Brasil durante a Era do Tráfico de Escravos)*<sup>39</sup> e, mais recentemente, publicou o capítulo *África durante o comércio negreiro*, em livro organizado por Flavio dos Santos Gomes e Lilia Moritz Schwarcz.<sup>40</sup> De Mariana Candido, que publicou em associação com outro autores *Laços Atlânticos: África e africanos durante a*

---

<sup>37</sup> Entre as obras de João José Reis, encontramos: REIS, João Jose. *Domingos Sodré, um sacerdote africano: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX*; e em parceria com Flavio Gomes e Marcus de Carvalho *O alufá Rufino: tráfico, escravidão e liberdade no Atlântico negro (c. 1823 - c. 1853)*.

<sup>38</sup> SILVA, Alberto da Costa e. *Francisco Félix de Souza*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013. (primeira edição 2004); SILVA, Alberto da Costa e. *Um rio chamado atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014. (primeira edição 2003). Além desses destacamos também SILVA, Alberto da Costa e. *Imagens da África*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012 e SILVA, Alberto da Costa e. *Das mãos do oleiro: aproximações*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014. (primeira edição 2005).

<sup>39</sup> FERREIRA, Roquinaldo. *Cross-Cultural Exchange in the Atlantic World: Angola and Brazil during the Era of the Slave Trade*. New York: Cambridge University Press, 2012; FERREIRA, Roquinaldo. *Dos Sertões ao Atlântico: Tráfico Ilegal de Escravos e Comércio Lícito em Angola, 1830-1860*. Luanda: Kilombelombe, 2012.

<sup>40</sup> FERREIRA, Roquinaldo. “África durante o comércio negreiro.” In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

era do comércio transatlântico de escravos,<sup>41</sup> *Crossing Memories. Slavery and African Diaspora (Cruzando Memórias: Escravidão e Diáspora Africana)*, em parceria com Ana Lucia Araújo e Paul Lovejoy,<sup>42</sup> além do seu importante trabalho sobre a história de Benguela, *Fronteiras da Escravidão. Escravidão, comércio e identidade em Benguela*.<sup>43</sup> Esses dois últimos historiadores lecionam em universidades estadunidenses, onde desenvolvem suas pesquisas juntamente com outros especialistas.

Também é relevante destacar os debates mais recentes sobre a *Segunda Escravidão*. Esses estudos tem contribuído bastante para repensar, teoricamente, a consolidação da escravidão e dos processos abolicionistas no século XIX. Dale Tomich<sup>44</sup>, destaca que a segunda metade do século XIX foi o apogeu da política escravista no Novo Mundo, influenciado por uma nova fase do capitalismo e das relações escravistas de trabalho imposta por mudanças econômicas do regime capitalista mundial, em especial o inglês, determinando as ações e os rumos para o rompimento com o regime escravista desta época. Desse modo, a escravidão moderna se diferencia em dois momentos: o primeiro do século XV até a primeira metade do século XIX e o segundo a segunda metade do século XIX, onde os processos da Segunda Escravidão foram mais intensos. Por isso a importância da necessidade de direcionar o olhar para as mudanças que esse novo aspecto apresenta, especialmente no que diz respeito a dimensão do poder para a reestruturação do escravismo e das políticas abolicionistas do final do século XIX. Em geral os estudos sobre a Segunda Escravidão se aplicam para a zona cafeeira do Sudeste e o Vale do Paraíba, embora as pesquisas sobre a escravidão em outras regiões tenham utilizado também dessa premissa. Além de Tomich, outros historiadores se destacam nesse debate, como Ricardo Salles e Rafael Marquese que publicaram o livro *Escravidão e capitalismo histórico no século XIX: Cuba, Brasil e Estados Unidos*,<sup>45</sup> onde o

---

<sup>41</sup> LIBERATO, Carlos, CANDIDO, Mariana Pinho, LOVEJOY, Paul E FRANCE, Renée Soulodre-La. *Laços Atlânticos: África e africanos durante a era do comércio transatlântico de escravos*. Luanda: Ministério da Cultura/Museu Nacional da Escravidão, 2016.

<sup>42</sup> ARAÚJO, Ana Lucia, CANDIDO, Mariana Pinho, LOVEJOY, Paul E. *Crossing Memories: Slavery and African Diaspora*. Trenton: Africa World Press, 2011.

<sup>43</sup> CANDIDO, Mariana Pinho. *Fronteiras da escravidão: escravidão, comércio e identidade em Benguela. 1780-1850*. Benguela: Universidade de Katyavala Bwila/Ondjiri Editores, 2018. Primeira edição foi publicada em espanhol em 2011, no México, pela editora El Colegio de México, Centro de Estudios de Asia y África.

<sup>44</sup> Ver TOMICH, Dale. *Pelo prisma da escravidão. Trabalho, Capital e Economia Mundial*. São Paulo: Edusp, 2011.

<sup>45</sup> MARQUESE, Rafael e SALLES, Ricardo. (org.) *Escravidão e capitalismo histórico no século XIX: Cuba, Brasil e Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016

tema é revistado por Robin Blackburn,<sup>46</sup> além de artigos voltados para a discussão dessas e outras temáticas escravistas no século XIX.

É importante dizer que estas referências se colocam apenas a título de exemplo, pois seria arriscar a alongar demais incluir aqui uma lista mais ampla – e que ainda assim estaria certamente incompleta.

Nesse sentido, podemos apresentar alguns aspectos fundamentais que o *tráfico atlântico de africanos escravizados* nos permite considerar.

O primeiro aspecto ratifica o papel do tráfico atlântico de africanos como elemento central na compreensão das relações da diáspora africana para as Américas ao longo dos séculos XVI e XIX e, sendo assim, para a compreensão das relações do mundo atlântico, sendo assim definido pela dinâmica diaspórica. Todo sistema mercantil-escravista foi organizado e administrado pela lógica do tráfico atlântico, que por sua vez, foi eixo das economias coloniais das Américas. A partir desse sistema podemos, por exemplo, analisar a (re)construção de identidades étnicas e de redes de sociabilidades culturais produzidas a partir da perspectiva atlântica da diáspora.

O segundo aspecto refere-se ao fato de que os estudos sobre escravidão e africanos no Brasil, passaram a incorporar a perspectiva historiográfica do tráfico de africanos escravizados e da diáspora africana para o entendimento dos elementos de organização interna e externa do próprio sistema escravista. Esse elemento ajuda a reforçar a compreensão sobre o intenso estreitamento nas relações entre África e Brasil, por meio da dinâmica do tráfico atlântico e assim definir melhor as relações externas da escravidão brasileira ao longo da história da colônia e do império.

Este último aspecto, o qual podemos chamar de perspectiva *multiconectada* ou *emaranhada* dos estudos sobre escravidão e o tráfico de africanos escravizados, tem ganhado atenção nos últimos anos, em especial os estudos sobre a história atlântica, pois através dela foi possível compreender as dinâmicas gerais e/ou particulares do comércio de cativos. Em linhas gerais, significa afirmar a peculiaridade da *história atlântica* a partir de um recorte temporal e espacial, como um objeto de estudo, com campo de pesquisa e metodologia

---

<sup>46</sup> BLACKBURN, Robin. Por que segunda escravidão? In: MARQUESE, Rafael e SALLES, Ricardo. (org.) *Escravidão e capitalismo histórico no século XIX: Cuba, Brasil e Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016

própria, como defende David Armitage.<sup>47</sup> Nessa medida, os estudos e pesquisas sobre o sistema atlântico do tráfico de africanos contribuem para o entendimento da história atlântica e os seus múltiplos alcances, através de seus eventos locais, regionais ou supranacionais. Destacamos ainda autores que são signatários e expoentes desse debate, como Jorge Cañizares-Esguerra<sup>48</sup> e Sanjay Subrahmanyam<sup>49</sup> e o próprio David Armitage, como representantes dessa recente perspectiva historiográfica, com publicações como *The Age of Revolutions in Global Context, c. 1760-1840 (A Era das Revoluções no Contexto Global, c. 1760-1840)*,<sup>50</sup> e ainda, Patrick Manning, historiador africanista que também se dedica aos estudos sobre história global e conectada, que publicou entre seus trabalhos *The African Diaspora: A History Through Culture (A diáspora africana: uma história através da cultura)* e *Navigating World History: Historians Create a Global Past (Navegando pela história do mundo: os historiadores criam um passado global)*.<sup>51</sup>

Esse vigor na produção historiográfica das últimas décadas, a relevância temática para o entendimento do sistema atlântico e suas nuances, bem como para a compreensão do estabelecimento e consolidação de sistemas escravistas nas regiões coloniais das Américas, define os estudos sobre o tráfico atlântico de africanos escravizados como um *problema historiográfico* e não apenas como um estudo de caso. Isso significa que, uma vez sendo uma problemática historiográfica, o tráfico de africanos escravizados está inserido num campo historiográfico específico, com uma produção direcionada a pesquisar e debater os temas pertinentes, com um olhar atento e profissional aos diversos tipos de fontes documentais (inclusive as mais recentes) e preocupado em problematizar de que forma eventos de circunscrição local e regional estão diretamente relacionados a contextos e demandas próprias da dinâmica do tráfico atlântico.

---

<sup>47</sup> ARMITAGE, David. Três conceitos de história atlântica. *História Unisinos*, vol. 18, n. 2, pp. 206-217, maio/agosto de 2014.

<sup>48</sup> CAÑIZARES-ESGUERRA, Jorge. “Histórias emaranhadas: historiografias de fronteira em novas roupagens?” In: FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira (org.). *História da América: historiografia e interpretações*. Ouro Preto: EDUFOP, 2012, pp. 14-39.

<sup>49</sup> SUBRAHMANYAM, Sanjay. Connected Histories: notes towards a reconfiguration of Early Modern Eurasia. *Modern Asian Studies*, vol. 31, n. 3, 1997, 735-762 e SUBRAHMANYAM, Sanjay. Em busca das origens da história global. *Revista Estudos históricos*. 2017, vol.30, n.60, pp.219-240.

<sup>50</sup> ARMITAGE, David; SUBRAHMANYAM, Sanjay. *The Age of Revolutions in Global Context, C. 1760-1840*. Macmillan International Higher Education, 2009.

<sup>51</sup> MANNING, Patrick. *The African Diaspora: A History Through Culture*. Nova York: Columbia University Press, 2010 e MANNING, Patrick. *Navigating World History: Historians Create a Global Past*. Nova York: Springer, 2003.

Além disso, afirmá-lo como problema historiográfico significa também valorizar a sua *dimensão dialógica*, já que os estudos e pesquisas sobre o tráfico de africanos escravizados requerem uma correlação direta e indireta com estruturas de domínios e poderes locais (tanto em África, como nas Américas), com as políticas administrativas e econômicas de governos metropolitanos europeus, com a continuidade de estruturas produtivas exploratórias nas colônias, bem como a manutenção de atividades mercantis ao longo da costa ocidental africana, que privilegiaram, economicamente e politicamente, soberanos locais, em detrimento da exploração da população e do acirramento de conflitos étnicos. Essa dimensão apenas reitera a premissa de que o tráfico atlântico de africanos escravizados é um caminho fundamental para entender não somente as relações atlânticas, mas principalmente a história da África entre os séculos XVI e XIX, a diáspora africana para as Américas e a história dos africanos e seus descendentes no Brasil.

Portanto, diante da relevância da dimensão historiográfica desse tema é possível definir o objeto de estudos que será aqui trabalhado: o *ensino de história do tráfico de africanos escravizados*.

Conforme discutimos anteriormente, na primeira parte deste texto, durante muitos anos houve uma substancial ausência da história da África, nos currículos educacionais, nas políticas de educação, bem como nos livros e materiais didáticos, influenciados por uma abordagem eurocêntrica da História, tanto no ensino, como na pesquisa acadêmica.

Autores como Selma Pantoja,<sup>52</sup> Anderson Ribeiro Oliva,<sup>53</sup> Monica Lima e Souza,<sup>54</sup> Marina de Mello e Souza,<sup>55</sup> Kabengele Munanga,<sup>56</sup> entre outros tantos importantes

---

<sup>52</sup> PANTOJA, Selma Alves e ROCHA, Maria José (org.). *Rompendo Silêncios: História da África nos currículos da educação básica*. Brasília: DP Comunicações, 2004; PANTOJA, Selma Alves. O Ensino da história Africana: metodologias e mitos, o estudo de caso da rainha Nzinga. *Cerrados* (UnB. Impresso), v. 19, p. 315-328, 2010.

<sup>53</sup> OLIVA, Anderson Ribeiro. *Lições sobre a África. Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)*. 2007. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2007; OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). *História*, (São Paulo. Online), v. 28, p. 143-172, 2009; OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, ano 25, nº 3, 2003, pp. 421-461.

<sup>54</sup> SOUZA, Monica Lima e. “Aprendendo e ensinando história da África no Brasil: desafios e possibilidades”. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. (Org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p.149-164.; SOUZA, Monica Lima e. “Fazendo soar os tambores: o ensino de História da África e dos Africanos no Brasil.” IN: Cadernos PENESB/UFF nº 5. Niterói: EdUFF, 2004; SOUZA, Monica Lima e. *Entre margens: o retorno à África de libertos no Brasil 1830-1870*. 2008. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008; SOUZA, Monica Lima e. A diáspora africana: as influências culturais da África no

pesquisadores e especialistas, apontam que a história dos povos africanos em geral, durante um bom tempo, foi sistematicamente tratada no ensino de história apenas como um apêndice da história europeia ocidental, estigmatizada e invisibilizada em grandes paradigmas didáticos como, por exemplo, a expansão marítima (séculos XV e XVI), o imperialismo europeu do século XIX e a colonização e descolonização da África no século XX. Esse uso da história da África no ensino, fruto, em parte, das produções e pesquisas acadêmicas, evidenciou uma grande desinformação sobre o continente e fez reforçar estereótipos, imagens e olhares distorcidos sobre os africanos e afrodescendentes, sustentando a ideia de um continente sem história, selvagem e de populações primitivas.

Entre os assuntos abordados sobre a história da África, por exemplo, estão a *escravidão*, o *sistema escravista* e o *tráfico de africanos*, temáticas historicamente abordadas historiograficamente e no ensino de história, em especial em materiais didáticos. Embora sejam temas fundamentais para se entender a trajetória dos povos africanos e afrodescendentes no Brasil, as abordagens sobre eles produzidas nos currículos escolares e no ensino de história da África foram, em grande parte das vezes e por bastante tempo, equivocadas, permeadas de estereótipos, generalizações e vitimizações, destacando somente o legado negativo do passado escravista e do tráfico de africanos: os maus tratos dos navios negreiros e as mazelas da escravidão e da vida do escravizado. Omitindo as distintas formas de escravização e de resistência ao cativo, a luta pela liberdade (alforria), a preservação de identidades sócio-culturais, o uso de dispositivos jurídicos e legais de emancipação, entre outros aspectos. É importante ressaltar também que esses e outros temas sobre ensino de história da África, quando eram lembrados na Educação Básica e nos bancos escolares,

---

Brasil e no mundo. In: Nedilson Jorge. (Org.). *História da África e Relações com o Brasil*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão - FUNDAG, 2018, v. 1, p. 159-203.

<sup>55</sup> SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2007; SOUZA, Marina de Mello e. História da África: um continente de possibilidades. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. (Org.). *A escrita da história escolar, memória e historiografia*. 1ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 165-180;

SOUZA, Marina de Mello e. “A descoberta da África! Nova lei obriga o ensino da história do continente africano nas escolas brasileiras.” In: Alberto da Costa e Silva. (Org.). *Raízes africanas*. Rio de Janeiro: Sabin, 2009, p. 91-97;

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do Negro no Brasil de Hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015; MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história do negro na escola brasileira? *NGUZU: Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos*, v. 1, p. 62-67, 2011; MUNANGA, Kabengele. *Origens africanas do Brasil contemporâneo: Histórias, línguas, culturas e civilizações*. São Paulo: Global, 2009.

tornaram-se um dos poucos contatos que docentes e alunos estabeleceram com a história da África e dos africanos no Brasil.

Portanto, a utilização do *ensino de história do tráfico de africanos escravizados* como uma abordagem pedagógica possibilitará a compreensão de dois aspectos principais e que até já foram discutidos em parágrafos anteriores.

Num primeiro momento a compreensão integral e elaborada de que a história da África, a história dos africanos e afrodescendentes no Brasil, que a diáspora africana para as Américas e que as relações atlânticas de comércio têm como elemento de interseção o *tráfico atlântico de africanos escravizados*. O que quer dizer que o entendimento de qualquer um desses fatores está vinculado ao entendimento do funcionamento do comércio escravista de africanos.

O segundo aspecto central é de que o *ensino de história do tráfico de africanos escravizados* conduzirá a uma melhor compreensão do ensino de história da África, da qual ele é subsidiário. Ou seja, ajudará a compreender a história da África, dos reinos, sociedades e Estados centralizados, tanto no período pré-colonial e também durante o período do comércio escravista a partir do século XV; as estruturas da diáspora africana para as Américas, através do funcionamento dos polos mercantis do atlântico (Europa, América e África); a história dos africanos e africanas, e seus descendentes, no Brasil, durante o sistema escravista, através das formas de organização da economia, dos modos de produção aqui instalados, das configurações sociais de cidades e regiões e, principalmente, do reordenamento étnico, social e cultural das comunidades africanas aqui presentes, ditados em grande parte pela dinâmica transatlântica do comércio de cativos africanos.

A partir dessas considerações serão propostas novas abordagens para a construção do *ensino de história do tráfico de africanos escravizados*, que estarão em diálogo com a produção historiográfica acadêmica, refletindo um novo campo de estudos e de construções didáticas.

### **1.3 Algumas questões centrais para o estudo do tráfico atlântico de africanos escravizados**

Para que o *ensino de história do tráfico de africanos escravizados* possa ser um instrumento consistente de abordagem pedagógica na educação básica por docentes, é necessário situá-lo historiograficamente, a fim de identificá-lo como um objeto de estudo da própria história da África e como um problema historiográfico.

Por isso o tráfico atlântico de africanos escravizados será elemento de uma breve *síntese historiográfica*, a fim de dar ênfase a alguns aspectos referente a essa temática, pensada em função dos conteúdos de história da África a serem tratados em sala de aula e nos conectar com questões e ideias mais fundamentais inseridas na historiografia sobre o comércio escravista africano.

Quando falamos *síntese historiográfica*, estamos nos referindo a aspectos mais gerais da historiografia sobre do tráfico de africanos, portanto, de forma alguma essa *síntese* tem como intenção fazer um levantamento ou discussão historiográfica de toda produção acerca desse tema, muito menos colocar em questão qualquer tipo de interpretação que foi produzida ao longo do tempo, mas situar para o leitor menos especialista, elementos centrais, de modo a compreender a construção de certos conceitos sobre o tráfico atlântico de africanos. Esses aspectos serão abordados a partir da visão dos principais especialistas – historiadores, pesquisadores e africanistas - em suas considerações e conclusões mais triviais, cuja produção tiveram impacto significativo sobre a produção brasileira.

Apresentaremos a seguir alguns apontamentos e noções principais acerca dessa historiografia.

#### **1.3.1 A participação africana no comércio escravista: tensões e debates**

Uma primeira questão tocante a esse debate refere-se às consequências e as mudanças causadas nas sociedades africanas pelo comércio atlântico de escravizados e nesse sentido o

trabalho do historiador Alexandre Vieira Ribeiro<sup>57</sup> sobre a relação do tráfico atlântico com a economia baiana, tem muito a contribuir para essa questão. Ele afirma que, durante algum tempo, muitos pesquisadores sustentaram a ideia de uma *África eterna*, ou seja, uma África estática, inerte, lenta, sobretudo aos impactos causados pelo comércio de africanos e frente as mudanças nas sociedades africanas. Alexandre Vieira afirma que essa ideia surgiu no século XVIII, com influências até o início do século XX, quando Archibald Dalziel e Basil Davidson partilhavam da visão de que as sociedades africanas eram sólidas e capazes de sobreviver ao longo período de comércio escravista e de contatos com os europeus, sem alteração de suas estruturas.<sup>58</sup> Essa premissa também ganhou destaque no texto do africanista Patrick Manning em importante artigo de análise sobre o comércio escravista de africanos.<sup>59</sup>

Foi somente com a historiografia contemporânea, a partir da década de 1960, que ocorreu uma alteração desta interpretação, quando a influência do comércio escravista passou a ser considerada para a formação das sociedades em África. Vieira assinala a presença de ao menos quatro posições referentes a essa nova abordagem. Basil Davidson<sup>60</sup> defende que o tráfico trouxe consequências fortemente negativas sobre as estruturas das sociedades africanas. Na mesma linha, Walter Rodney<sup>61</sup> afirma que o comércio atlântico causou prejuízos à economia e às estruturas políticas e sociais em África. Do lado oposto, John Fage<sup>62</sup> dizia que as mudanças foram em decorrência de fatores internos à África, pois o tráfico não teve a capacidade de alterar as suas estruturas. Joseph Miller<sup>63</sup>, detendo-se sobre a região congo-

---

<sup>57</sup> RIBEIRO, Alexandre Vieira. “Conjunturas e flutuações do tráfico: sobre a oferta.” In: RIBEIRO, Alexandre Vieira. *O tráfico atlântico de escravos e a praça mercantil de Salvador (c. 1678 – c. 1830)*. 2005. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005, pp. 44-49.

<sup>58</sup> RIBEIRO, Alexandre Vieira, *op. cit.*, 2005, p. 44.

<sup>59</sup> MANNING, Patrick. Escravidão e mudança social na África. *Revista Novos Estudos CEBRAP*, n. 21, 1988, p.8-29.

<sup>60</sup> DAVIDSON, Basil. *Black mother: the years of African Slave Trade*. Boston: s/ed., 1961 apud RIBEIRO, Alexandre Vieira, *op. cit.*, 2005, p. 44-49.

<sup>61</sup> RODNEY, Walter. *How Europe underdeveloped Africa*. Londres: s/ed., 1972 apud RIBEIRO, Alexandre Vieira, *op. cit.*, 2005, p. 44-49.

<sup>62</sup> FAGE, John D. “Slavery and the slave trade in the context of West African history”. In: *Journal of African History*, 10, 1969, pp.393-404 apud RIBEIRO, Alexandre Vieira, *op. cit.*, 2005, p. 44-49.

<sup>63</sup> MILLER, Joseph C. “The significance of drought, disease and famine in the agriculturally marginal zones of West Central Africa”. In: *Journal of African History*, 23, 1982, p. 30 apud RIBEIRO, Alexandre Vieira, *op. cit.*, 2005, p. 44-49.

angola, defendeu que além do tráfico, os ciclos de doenças, a seca e a fome causaram um impacto demográfico negativo.<sup>64</sup>

As diferenças de abordagens acima decorrem da importância dada a fatores internos ou externos, como elementos causadores do impacto do comércio escravista sobre as sociedades africanas. Um ponto de convergência entre essas análises estaria na ideia de uma *África dinâmica*, conectada às mudanças do período, na relação das sociedades africanas com outros povos e transformando-se a partir de suas próprias mudanças internas, opondo-se à ideia de uma África estática (eterna).

Essas diferenças geraram dois conceitos simbólicos como destaca Manning<sup>65</sup>: *África emergente* e *África engagée* (África envolvida). Os defensores da *África emergente* dizem que as dinâmicas internas das sociedades da África ocidental absorveram, neutralizaram e se beneficiaram das ações do comércio de africanos. Já os que defendem a *África engagée* dizem que as sociedades africanas sofreram, sim, os impactos do seu envolvimento durante o período do tráfico atlântico, pois prejudicou grande parte do desenvolvimento econômico, político e social africanos.<sup>66</sup>

Outro aspecto importante nas discussões dos especialistas é sobre a participação africana no tráfico de cativos ou qual seria o papel das sociedades africanas no comércio escravista.

Alguns autores irão apontar que o comércio atlântico de africanos escravizados europeu intensificou e expandiu, através da coerção, a escravidão na África, aumentando consideravelmente o número de cativos comercializados. Essa posição é defendida no trabalho de Paul Lovejoy,<sup>67</sup> importante africanista, onde o autor analisa e sistematiza a organização da escravidão e do tráfico de africanos no continente, a partir dos contatos com os árabes e, principalmente, com os europeus. Ele defende que a escravidão e o comércio escravista no continente são frutos de transformações na organização interna das sociedades africanas, que foram possíveis, pois ao longo dos séculos foram alteradas pelas dinâmicas externas europeias, sobretudo pela lógica mercantil do comércio de africanos:

---

<sup>64</sup> RIBEIRO, Alexandre Vieira, *op. cit.*, 2005, 44-45.

<sup>65</sup> MANNING, Patrick, *op. cit.*, 1988, p. 10.

<sup>66</sup> *idem*, p. 45.

<sup>67</sup> LOVEJOY, Paul E. *A escravidão na África: uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

O tráfico externo de escravos, o processo de escravização e a utilização de escravos dentro da África estavam inevitavelmente conectados. A economia era profundamente afetada, tanto o setor monetário, dependente dos objetos-moedas importados, quanto os segmentos da economia que não tinham relação com o mercado, baseados em escravos e outras relações de dependência. A ordem política era igualmente afetada, muitas vezes sendo mobilizada para escravizar as pessoas nas guerras, por meio de processo legal ou de razias para a captura de escravos.<sup>68</sup>

Desse modo, ele afirma que a dinâmica do tráfico de africanos escravizados alterava, de maneira significativa, a configuração étnica e cultural de muitas sociedades em África, bem como, ao concentrar esse comércio em determinadas regiões, provocou alteração de fluxos populacionais, além da organização da economia e da sociedade locais. Portanto, Lovejoy é ativista da ideia de que as transformações internas foram diretamente impactadas pelas dinâmicas externas europeias, a ponto de produzir, segundo ele o “modo de produção escravista”:

Essa conexão revela uma característica fundamental do escravismo na África, e, quando totalmente articulada com a utilização de escravos na produção, a escravidão foi transformada em um modo de produção distinto. A história da escravidão envolvia a interação entre a escravização, o tráfico de escravos e a utilização de cativos na própria África. Um exame dessa interação demonstra a emergência de um sistema de escravização que era fundamental para a economia política de muitas regiões do continente. Esse sistema se expandiu até as últimas décadas do século XIX. O processo de escravização aumentou; o comércio cresceu em resposta aos novos e maiores mercados, e a utilização de escravos na África tornou-se mais comum. Relacionada com a articulação desse sistema, com suas ligações estruturais com outras partes do mundo, estava a consolidação dentro da África de uma estrutura política e social que contavam em muito com a escravidão. A produção dependia, em graus variados, do trabalho escravo. O poder político contava com exércitos de escravos. O comércio exterior envolvia a venda de escravos, muitas vezes como mercadoria principal.<sup>69</sup>

Os críticos dessa visão apontam que a escravidão era um processo já estabelecido e pertencente a muitas sociedades africanas, estabelecendo um mercado pré-existente em África, com a liderança de autoridades locais, que atendiam à demanda de cativos nesse mercado de escravizados. Essa visão também é compartilhada por John Thornton,<sup>70</sup> que diz que a organização interna do continente é muito mais importante para o desenvolvimento do tráfico atlântico, que as circunstâncias externas. Em outras palavras Thornton defende o protagonismo das sociedades africanas no envolvimento do comércio de africanos, em muitos momentos agindo em parceria com os europeus ou como negociantes ativos dessa atividade

---

<sup>68</sup> LOVEJOY, Paul E. “A organização do tráfico de escravos, 1600-1800.” In: LOVEJOY, Paul E., *op., cit.*, 2002, p. 173.

<sup>69</sup> LOVEJOY, Paul E. “A África e a escravidão.” In: LOVEJOY, Paul E., *op., cit.*, 2002, p. 55-56.

<sup>70</sup> THORNTON, John. *A África e os africanos na formação do mundo atlântico, 1400-1800*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

mercantil humana. Desse modo, os africanos teriam um papel ativo no estabelecimento das relações comerciais e nas negociações com os mercadores europeus, impondo liderança e resistência na organização das transações comerciais. Essas afirmações refutam totalmente a ideia de que o tráfico de africanos escravizados e a escravidão teria “subjugado” as sociedades africanas organizadas, provocando efeitos destrutivos. Ele argumenta o seguinte:

Pode-se, portanto, concluir que o comércio atlântico de escravos e a participação da África tinham sólidas origens nas sociedades e sistemas legais africanos. A instituição da escravatura era disseminada na África e aceita em todas as regiões exportadoras, e a captura, a compra, o transporte e a venda de escravos eram circunstâncias normais na sociedade africana. A organização social preexistente foi, assim, muito mais responsável do que qualquer força externa para o desenvolvimento do comércio atlântico de escravos<sup>71</sup>

Para além desse debate, mas relacionado a este, Mbaye Gueye<sup>72</sup> destaca o papel das guerras internas no continente para o comércio de africanos. Ele afirma que boa parte dos cativos vendidos eram capturados em guerras envolvendo grupos étnicos opostos ou por disputas de territórios. Essas guerras ocorriam geralmente no interior do continente africano e os capturados eram escravizados e logo eram vendidos nos portos a comerciantes europeus. Assim, podemos entender como as guerras exerciam papel crucial na dinâmica de organização do tráfico atlântico, aspecto que também é colocado como preponderante para Lovejoy e Thornton.

Contudo, é difícil definir qual seria a principal motivação das guerras no interior do continente: por motivos econômicos ou políticos. Philip Curtin<sup>73</sup>, que estudou o tráfico na região da Senegâmbia no século XVIII, concluiu que os conflitos evidenciaram um caráter político, gerando, por consequência, o aprisionamento de cativos. Já Thornton,<sup>74</sup> analisando a região de Angola, percebeu tanto motivações políticas, como econômicas, pois possuir escravos era ao mesmo tempo garantia de lucratividade e também possibilidade de os usar em cargos públicos administrativos pelo Estado, ou até mesmo em frentes militares na disputa de poder contra povos inimigos.

---

<sup>71</sup> THORNTON, John. “A escravidão e a estrutura social na África”. In: THORNTON, John, *op. cit.*, 2003, p. 152

<sup>72</sup> GUEYE, Mbaye. “O Tráfico Negreiro no Interior do Continente Africano”. In: UNESCO. *O Tráfico de Escravos Negros sécs. XV-XIX*. Lisboa: Edições 70, 1979, pp. 193-210.

<sup>73</sup> CURTIN, Philip. *Economic change in precolonial Africa: Senagambia in the era of the slave trade*. Madison: University of Wisconsin Press, 1975. pp. 157-68.

<sup>74</sup> THORNTON, John, *op. cit.*, 2003, p. 157.

De todo modo, é significativo entender que existe uma relação direta entre as guerras travadas no interior da África com a venda de africanos, na medida em que quanto menor o número de guerras, menor é a quantidade de africanos disponíveis para atender ao lucrativo comércio. Assim, podemos dizer que as guerras e conflitos no interior do continente podem ter contribuído para o crescimento do contingente de africanos escravizados para o tráfico atlântico. Exemplo disso ocorreu nas regiões do Benin e do Congo, na África Ocidental e Centro-Ocidental, respectivamente, como ressalta Alexandre Vieira:

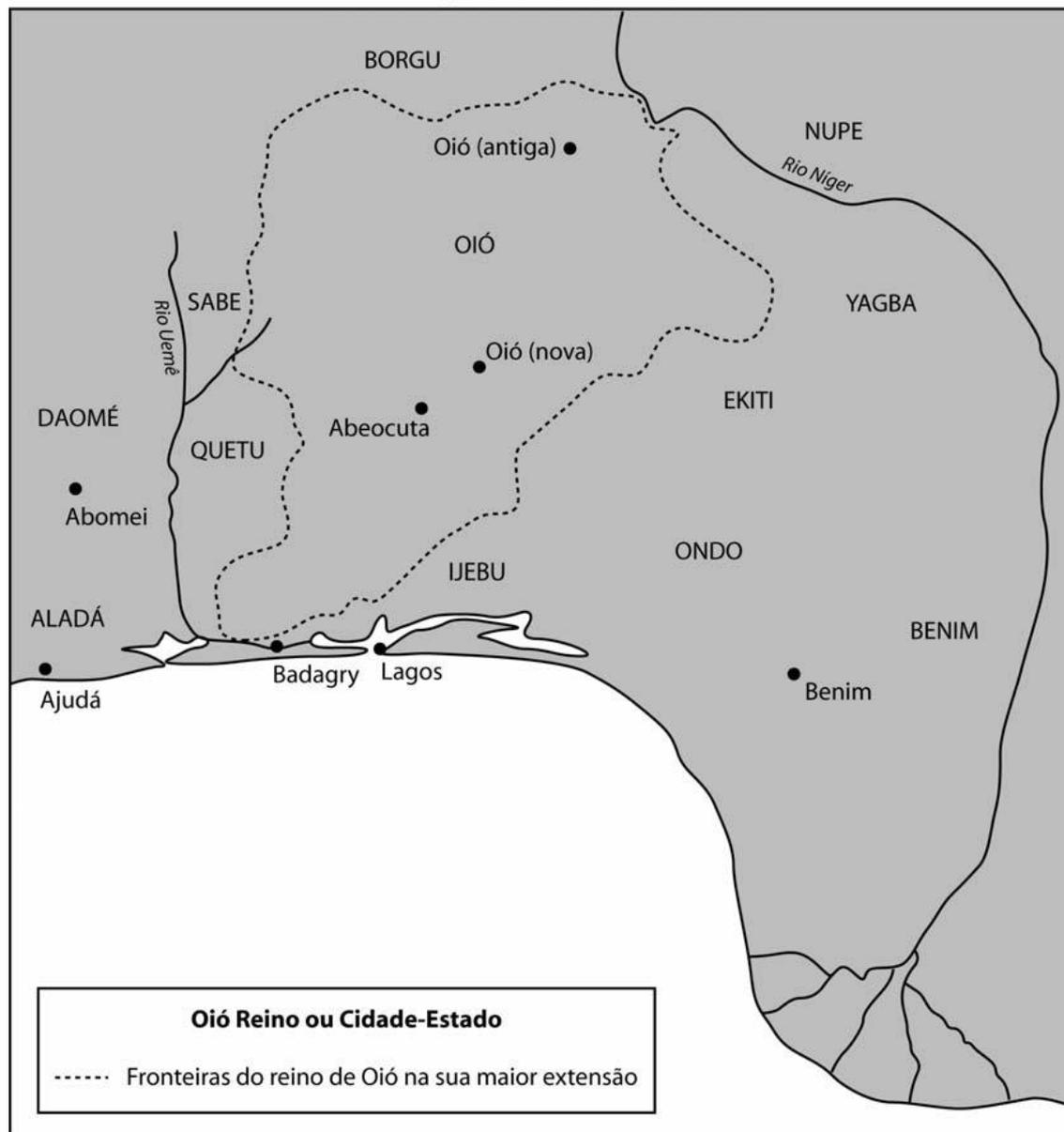
*Ambos os países foram tradicionais exportadores de africanos para as ilhas de São Tomé e Príncipe e Europa até meados do século XVI. No caso do Benin aponta-se que no ano de 1550 o comércio de escravos tenha sido interrompido. Já no Congo acredita-se que a venda de cativos tenha cessado na virada do século XVI para o XVII, embora, em pequena escala ainda se saiba que de portos congolezes tenha partido negreiros carregados com africanos comercializados no interior do continente. De todo modo, parece que a decisão de interromper o fluxo exportador de escravos nestas duas regiões estava relacionada a mudanças de diretrizes políticas, pois ambos os estados haviam cessado suas expansões - Benin em 1550 e Congo no findar do século XVI.<sup>75</sup>*

No entanto, a partir da metade do século XVII irá ocorrer um aumento no volume de exportações de africanos escravizados. Os motivos que explicam esse vultoso crescimento são muitos, entre eles: as novas e prósperas áreas agrícolas na região do Caribe e da América portuguesa (principalmente o litoral do nordeste brasileiro), pressionando para o aumento da demanda por cativos; a realização de contatos comerciais mais intensos entre mercadores europeus de diferentes nações e grupos da costa africana; além da inclusão de novos produtos, tecnologias e armamentos que contribuiriam para dinamizar o comércio no Atlântico. É notória, também, a contribuição das regiões da Costa da Mina e da Costa do Ouro, ao longo do século XVII, para o aumento da exportação de cativos, devido muito à expansão de seus impérios como o Estado Aladá e o Império Oió. Vejamos o mapa abaixo:

---

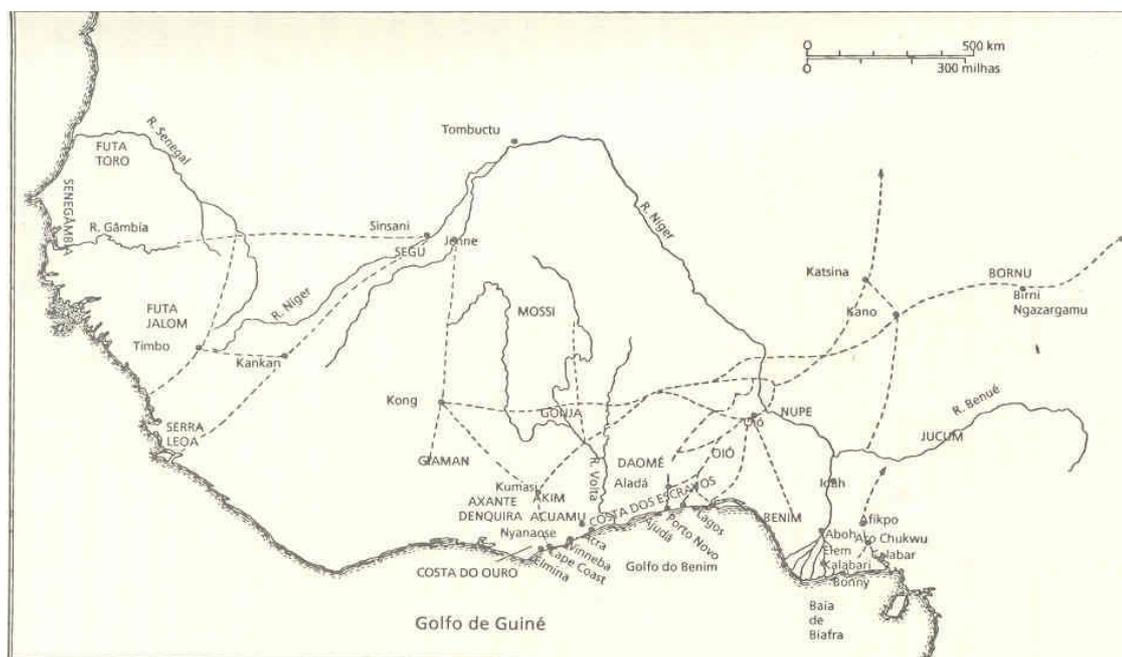
<sup>75</sup> RIBEIRO, Alexandre Vieira, *op. cit.*, 2005, p. 47.

### Região Iorubá e Oió



Região iorubá, com demarcação do antigo reino de Oió. Com base no mapa de AJAYI, J. F. e CROWTHER, Michael. *History of West Africa*. v. II, Londres: Logman, 2<sup>nd</sup> ed, 1987, p.176 apud SOUZA, Monica Lima e. *Entre margens: o retorno à África de libertos no Brasil 1830-1870*. 2008. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

No entanto, a costa ocidental africana era mais ampla que a região iorubá, e ficou conhecida como Costa dos Escravos, que se tornou especialmente importante para essa atividade ao longo dos séculos XVII e XVIII, conforme mapa que segue:



O tráfico de escravos na África ocidental no século XVIII. Mapa extraído do livro de LOVEJOY, Paul. *A escravidão na África: uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 159

A discussão sobre a participação africana no tráfico atlântico é intensa e complexa, cuja as reflexões e apontamentos foram alvo de muitos autores – alguns deles não mencionados aqui - em especial aqueles dedicados a pesquisar e estudar a história da África e suas transformações no período entre os séculos XVI e XIX. Contudo, alguns aspectos desse debate estão consolidados como premissas fundamentais para qualquer abordagem e interpretação. O primeiro refere-se a responsabilização sobre o tráfico de africanos e os agentes sociais nele envolvido - agentes e instituições europeias ou africanas. Além da questão do peso da responsabilidade do comércio de africanos pelo atlântico, é interessante reconhecer que houve transformações mútuas e dinâmicas, conduzidas por atores sociais múltiplos em ambas as sociedades, reformulando modelos de organização política e interesses econômicos. Ao mesmo tempo também, parece muito difícil excluir o peso que a participação e atuação da presença europeia na África tiveram como fator acelerador do comércio de cativos africanos e, portanto, como elemento de liderança na condução do tráfico transatlântico de africanos escravizados, impactando decisivamente o funcionamento das sociedades e de suas estruturas políticas, sociais, demográficas e econômicas, inclusive com a atuação direta e ativa de companhias de comércio europeias, que através de traficantes e comerciantes, movimentavam um intenso comércio atlântico cujo o maior produto era o africano escravizado, mas não o único. E, embora, se reconheça a participação direta de

agentes sociais africanos no envolvimento dessa atividade mercantil, sabemos que essa atuação era restrita a círculos elitizados, formados por autoridades e soberanos locais.

Um segundo aspecto é o negacionismo sobre o tráfico de africanos. Qualquer tentativa de negacionismo histórico, independente da natureza que o sustenta, sobre a violência e a desumanização do tráfico atlântico de africanos escravizados se constitui como falácia, equivoco e distorção de fatos, subalimentados de argumentos racialistas. Por isso a importância de reconhecer o tráfico atlântico como um evento traumático, violento e sensível para a história das sociedades atlânticas, africanas e americanas, e os efeitos originados a partir de então sobre indivíduos, comunidades, sociedades, culturas, modos de pensar, ver e sentir, reordenando experiências coletivas e individuais a partir da dor e da violência gerados por esse acontecimento. Sabemos que a experiência africana da Diáspora vai infinitamente além da condição violenta do tráfico de africanos, como vamos perceber, contudo, é necessário afirmar esse lugar de sofrimento, imposto pelo comércio escravista, como forma de percebemos sua excepcionalidade histórica.

### **1.3.2 O comércio de africanos escravizados: envolvimento e funcionamento das economias atlânticas**

Antes de entendermos as dinâmicas de funcionamento das economias atlânticas é necessário pontuar um aspecto importante sobre a utilização de mão de obra escravizada africana. Os africanos foram a principal forma de mão de obra escravizada utilizada durante todo o período de vigência dos sistemas coloniais atlânticos nas Américas. O uso cada vez mais intenso dessa mão de obra cativa do continente africano, resultou da conjugação de alguns fatores, entre eles, o próprio aumento na demanda por mão de obra nas economias atlânticas do período, diante do enorme crescimento da produção agroexportadora, elemento esse, que nutria um lucrativo comércio estabelecido no atlântico por comerciantes europeus, africanos (comerciantes e soberanos locais) e mercadores nas colônias americanas, formando uma intensa rede mercantil de traficantes, escravizados e mercadorias.<sup>76</sup>

---

<sup>76</sup> SILVA, Alberto da Costa e. *Um Rio Chamado Atlântico. A África no Brasil e o Brasil na África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

Embora a escravidão indígena tenha estado muito presente nas Américas e no Caribe, e sobretudo no Brasil, durante todo o tempo em que vigorou o cativo negro-africano, a partir do final do século XVII, a escravidão indígena passou a ser menos utilizada nas áreas de produção atlântica no território brasileiro, ainda que não deixasse de ocorrer em nenhum momento da história do Brasil desde o período colonial até o século XIX. Esse processo ocorreu em consonância com o que sinalizou o reconhecido trabalho de John Monteiro<sup>77</sup> que, em criterioso estudo sobre o trabalho indígena no Brasil, trouxe fortes elementos que contradizem a concepção de que os indígenas teriam sido preteridos como mão de obra escravizada porque não se adaptavam à escravidão ou não estariam preparados para esse tipo de sistema de trabalho.

Retomando a nossa discussão. Sobre as economias atlânticas, Amauri Mendes Pereira<sup>78</sup> identifica que o tráfico atlântico alimentou o funcionamento de todo um sistema produtivo nas Américas, baseado na monocultura agrícola, com uso intenso de mão de obra escravizada negra e africana, voltada para abastecer o mercado europeu. E foi essa realidade que impulsionou a demanda por mais africanos comercializados pelas grandes potências da época, como Portugal, Espanha, Inglaterra, França e Holanda.

Porém, a presença europeia na África pré-colonial não se iniciou com o tráfico, pois durante todo o século XV e parte do XVI as relações com o continente eram basicamente feitas de trocas comerciais. Foi somente no final do século XVI e ao longo de todo o século XVII, XVIII e XIX que o comércio escravista passou a ser uma atividade recorrente na costa ocidental africana.

Joseph Inikori<sup>79</sup> reforça essa premissa e reafirma a centralidade do tráfico de africanos como engrenagem fundamental das economias atlânticas desse período (XVI-XIX), já que o uso de mão de obra escravizada africana, que se tornou cada vez mais intenso com o passar dos séculos, foi muito favorecido pelo sistema atlântico de africanos escravizados estabelecido nas Américas a partir do século XVI, e que esse comércio alimentou e foi responsável pelo desenvolvimento econômico de grande parte das Américas, das metrópoles

---

<sup>77</sup> MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra. Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Cia das letras, 1994.

<sup>78</sup> PEREIRA, Amauri Mendes. “O tráfico atlântico e a reconstrução de identidades”. In: *África: para abandonar estereótipos e distorções*. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

<sup>79</sup> INIKORI, Joseph. “O tráfico negreiro e as economias atlânticas de 1451 a 1870”. In: *UNESCO. O Tráfico de Escravos Negros – séc. XV-XIX*. Lisboa, Edições 70, 1981.

européias, bem como movimentou consideravelmente as economias africanas locais baseadas na extração de cativos:

Não restam dúvidas de que a expansão espetacular do comércio mundial de 1451 a 1870 se deveu em grande parte, à mobilização de escravos africanos para a exploração dos recursos das Américas. Além disso, o desenvolvimento e a expansão económicas da Europa Ocidental e da América do Norte, durante este período, foram grandemente favorecidos pela expansão do comércio mundial. Podemos, pois, concluir que o tráfico de Negros desempenhou um papel determinante no desenvolvimento económico da Europa Ocidental e da América do Norte durante o período considerado. [...] Mas os que de facto perderam e à custa dos quais se edificou o sistema atlântico foram, infelizmente, os países da África. Os efeitos demográficos e perturbadores de um comércio que exigia a captura brutal e a venda de seres humanos atrasaram o desenvolvimento das actividades comerciais e a evolução dos mecanismos institucionais necessários à expansão do capitalismo. [...] Mas a história da África teria sido completamente diferente. O nível de desenvolvimento económico e social não teria sido o mesmo em todas as regiões da África a sul do Sara, mas todas elas teriam sido mais prósperas, beneficiando aquelas que possuíam poucos recursos da expansão das mais ricas, graças ao comércio e outras trocas. Em última análise, pode dizer-se que o desenvolvimento de certas economias atlânticas entre 1451 e 1870 se fez em detrimento das economias africanas.<sup>80</sup>

Dada a importância do tráfico de africanos escravizados para as economias atlânticas é pertinente avaliar a participação dos africanos nesse comércio e suas consequências.

O tráfico atlântico foi um negócio lucrativo e a sua existência só foi possível graças a participação dos africanos, isso porque tanto a escravidão, como o comércio escravista eram realidades presentes na África<sup>81</sup>, ou seja, a existência de práticas internas e regionais de escravidão e tráfico de cativos em África criaram as condições para a montagem de todo um sistema sofisticados de captura, venda e comercialização de africanos em todo Atlântico, principalmente para as Américas, com participação ativa, direta e crucial europeia, como afirma Manolo Florentino em texto consagrado sobre a história do tráfico entre África e Rio de Janeiro<sup>82</sup>. Um sistema lucrativo e rentável que se espalhou por toda a África e que envolveu, conjuntamente, africanos e europeus.

Portanto, afirmar a participação dos africanos no comércio de cativos significa ratificar seu papel de agente ativo e sujeito no processo de captura, negociação, venda e

---

<sup>80</sup> INIKORI, Joseph. *op., cit.*, 1981, pp. 103-104.

<sup>81</sup> MEILLIASSOUX, Claude. *Antropologia da escravidão: o ventre de ferro e dinheiro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995, cap. 2.

<sup>82</sup> FLORENTINO, Manolo. *Em Costas Negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

comercialização de negros africanos para o tráfico praticado no Atlântico, fato esse que ajuda a derrubar a ideia de que os africanos foram simplesmente “capturados” pelos europeus. Ao mesmo tempo, esse elemento não se confunde com todo um debate sobre os impactos e consequências do comércio escravista para as sociedades africanas, desde as guerras de captura, as condições de transporte nos tumbeiros, o aumento das rebeliões, punições, doenças, os conflitos constantes entre grupos étnicos rivais e o esvaziamento demográfico em muitas áreas do continente. E, apesar do nível de envolvimento ser variado, pois algumas sociedades e chefias africanas se envolveram diretamente, outras parcialmente, sempre houve um maior beneficiamento econômico para as elites e grupos políticos locais.<sup>83</sup> Contudo, é importante ressaltar: nunca na mesma dimensão dos lucros obtidos pelos grandes comerciantes escravistas – europeus ou traficantes de regiões coloniais na América, como o Brasil (século XIX) - proprietários de navios destinados a essa atividade, e que negociavam os cativos africanos nas Américas.

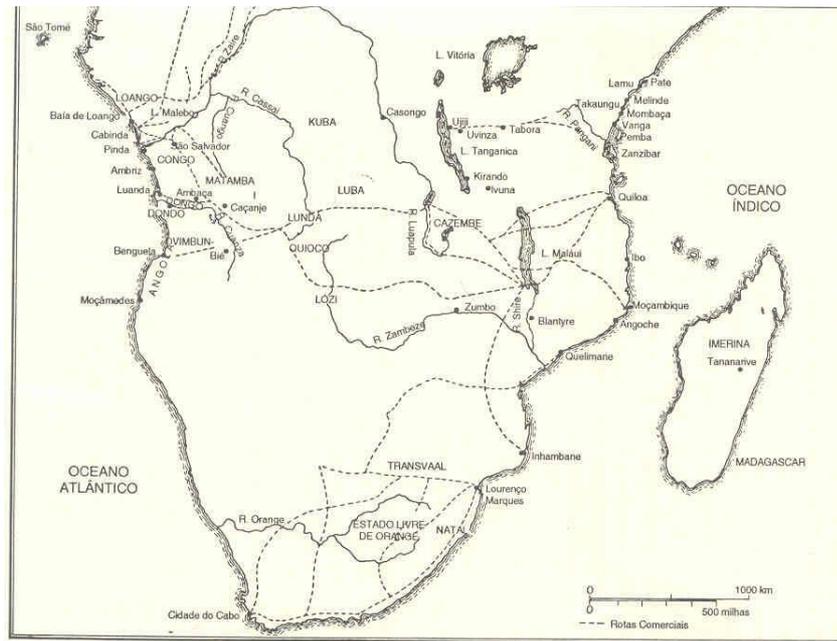
A participação de sociedades africanas no comércio atlântico, porém, teve motivações diversas, dependendo de seus interesses específicos, de suas realidades políticas e econômicas: para defesa, como forma de participação nas relações comerciais; como meio de desenvolvimento econômico; como domínio político e militar de outros povos e sociedades, ao ponto de estados como o Daomé, Ashanti e Benin, terem se reestruturado totalmente em função dessa atividade, com participação direta e efetiva, como aponta David Birmingham.<sup>84</sup>

Um importante exemplo sobre o envolvimento de reinos e estados da África no comércio de cativos são os povos da savana e das florestas da África central, que apresentaram circunstâncias diferentes para a sua participação, pois segundo Birmingham houve processos de constituição variados entre esses povos, sempre respeitando suas tradições, suas vivências, suas necessidades específicas e orientação política, definindo suas escolhas e opções de desenvolvimento econômico, entre elas o envolvimento no tráfico atlântico de africanos. E esse é um elemento importante, pois foi a guerra entre esses povos que contribuiu para as investidas portuguesa na região para o comércio de cativos. Como mostra o mapa abaixo:

---

<sup>83</sup> PEREIRA, Amauri Mendes, *op. cit.*, 2012, pp. 51-52.

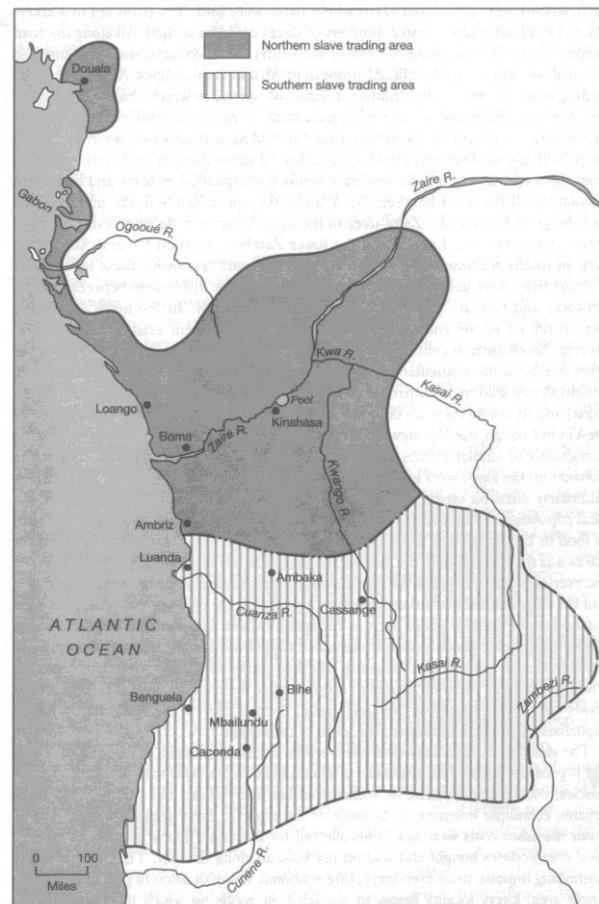
<sup>84</sup> BIRMINGHAM, David. *A África central até 1870: Zambézia, Zaire e o Atlântico sul*. Luanda: Empresa nacional do disco e de publicação, 1981.



Os centros comerciais da África Ocidental nos séculos XVIII e XIX. Mapa extraído do livro de LOVEJOY, Paul. *A escravidão na África: uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 157.

Aliás, é fundamental ressaltar a importância da região centro-ocidental para o funcionamento do tráfico atlântico de africanos escravizados, como principal região fornecedora de cativos, de forma especial a região Congo-Angola (principal fornecedora para o Brasil), estabelecendo fortes conexões de comércio e trocas culturais entre essa região e muitas regiões brasileiras, como descreve Selma Pantoja<sup>85</sup> e como exemplifica o mapa abaixo:

<sup>85</sup> PANTOJA, Selma. *Uma antiga civilização africana: história da África central ocidental*. Brasília: UNB, 2011.



Map 8.5 The eighteenth-century Atlantic slave trade in central Africa (based on a map by C. Vansina)

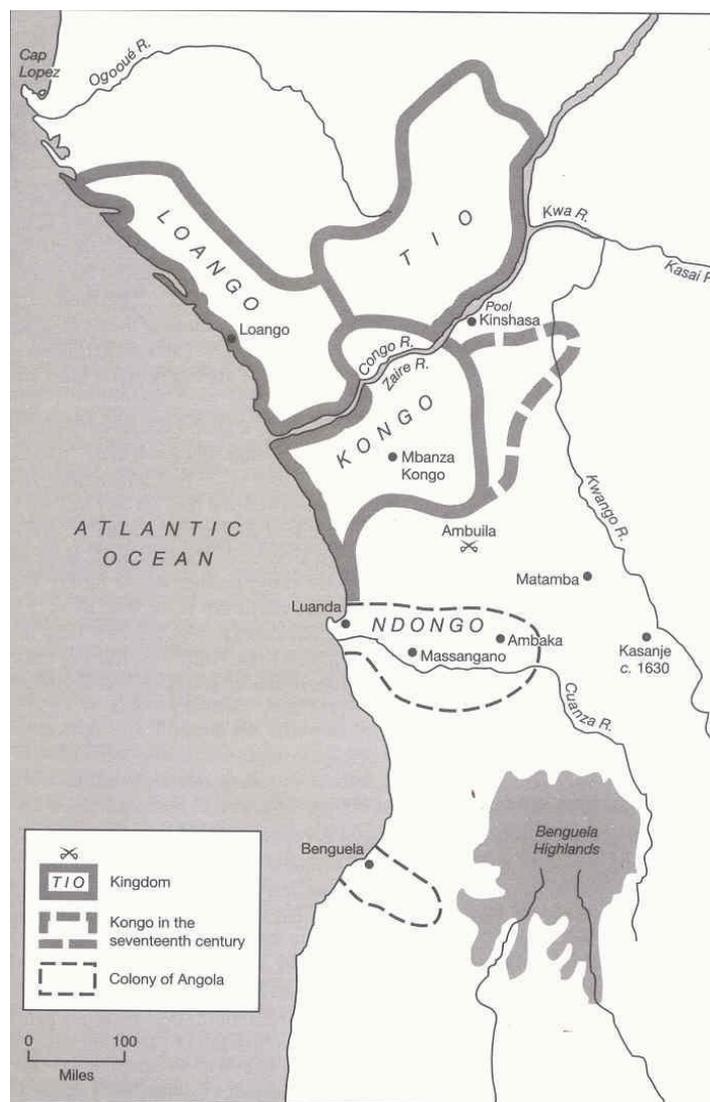
Tradução do título: Transformação econômica – Rede do norte

Tradução da legenda: Mapa 8.5: O tráfico de escravos Atlântico na África Central no século 18 (baseado em um mapa de C. Vansina)

O mapa refere-se às regiões da África centro-ocidental atingidas pelo tráfico atlântico de africanos escravizados no século XVIII. Tem como base o trabalho de Jan Vansina, historiador belga importantíssimo para os estudos sobre a região central ocidental africana.

O mesmo ocorreu em outras áreas relevantes para o tráfico de africanos escravizados, como os reinos do *Congo*, *Loango* e *Ndongo*, na África Centro-Occidental, que foram locais de intensas ações do comércio escravista,<sup>86</sup> como ilustra o mapa abaixo:

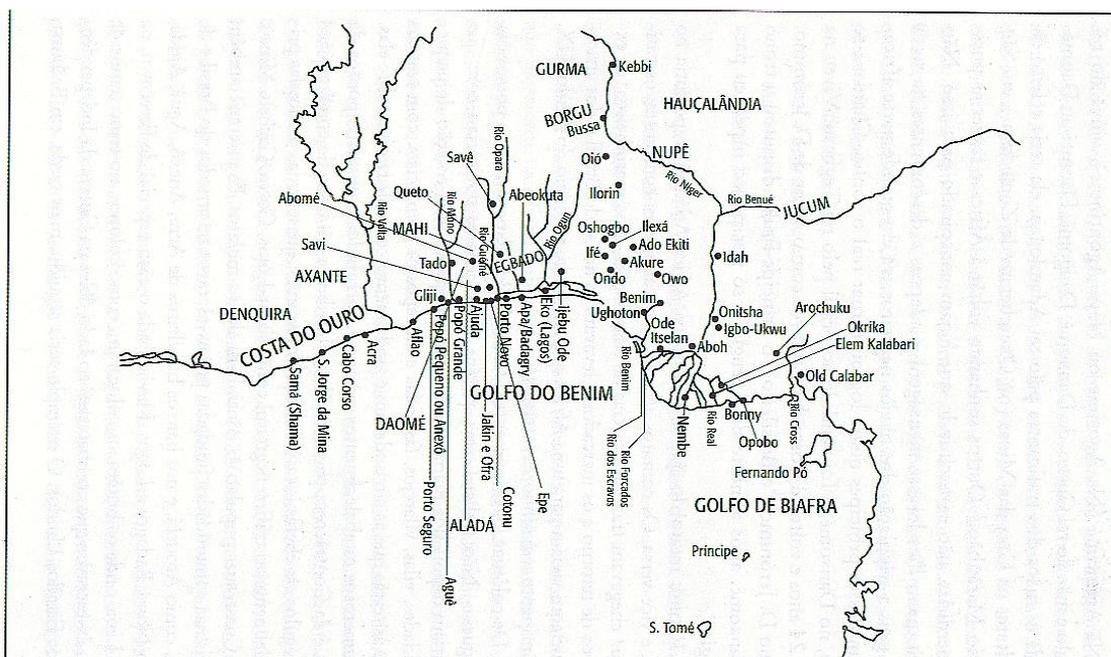
<sup>86</sup> Mariza de Carvalho Soares. (Org.). *Rotas Atlânticas da Diáspora Africana: da baía do Benim ao Rio de Janeiro*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2007.



Map 8.4 Kongo and Angola: sixteenth–seventeenth centuries (based on a map by C. Vansina)

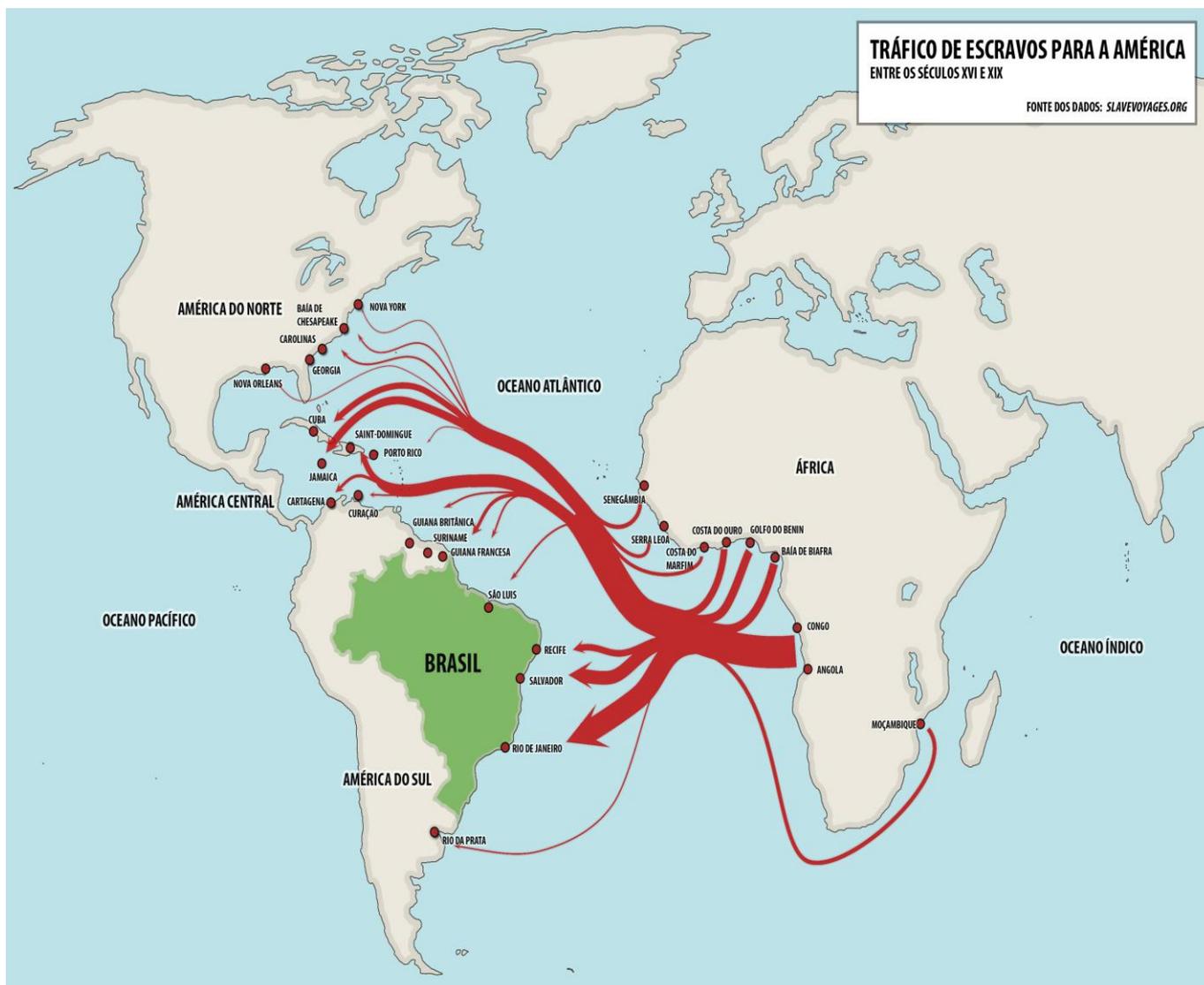
Tradução da legenda: Mapa 8.4: Congo e Angola: séculos 16 e 17 (baseado em um mapa de C. Vansina)

Outra região africana de relevância para a história do comércio de africanos escravizados é a costa central ocidental (Costa Ocidental), que compreende a Costa do Ouro (Costa da Mina), a Baía de Benin e a Baía de Biafra, regiões decisivas e fundamentais para o funcionamento do tráfico atlântico, não somente pelo volume, mas por ser uma região de importantes trocas comerciais, como exemplifica o mapa abaixo:



Mapa extraído do livro de Pierre Verger. VERGER, Pierre. *Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos, dos séculos XVII a XIX*. Bahia: Editora Corrupio, 2002.

A região da costa ocidental africana conjuntamente com a região centro-ocidental, constituíram-se nos principais *lócus* de fornecimento de africanos escravizado para os portos escravistas das Américas. O mapa abaixo mostra a interligação dessas regiões com as demais regiões africanas durante o comércio escravista:



Fonte: Mapa feito com base nos dados extraídos do [www.slavevoyages.org](http://www.slavevoyages.org)

O mapa mostra as rotas de comércio de africanos escravizados estabelecidas entre o continente africano e a América entre 1500-1800. Para as rotas que saem da África o destaque é para a região Congo-Angola que concentra o maior volume de exportações, boa parte delas em direção ao Brasil, especificamente para as cidades de Recife, Salvador e Rio de Janeiro, regiões que receberam a maior parte dos africanos comercializados, como confirma o trabalho do historiador Jaime Rodrigues.<sup>87</sup> Na parte de cima do continente americano a região do Caribe foi a que recebeu grande parte dos africanos escravizados, especialmente Cuba, Jamaica, Porto Rico e São Domingos, além das regiões da América do Norte, sobretudo os Estados Unidos.

<sup>87</sup> RODRIGUES, Jaime. *De costa a costa. Escravos, marinheiros e intermediários do tráfico negreiro de Angola ao Rio de Janeiro (1780-1860)*. São Paulo: Cia das letras, 2005.

Contudo, vale a pena lembrar que a participação dos povos dessa região foi resultante de suas circunstâncias políticas, econômicas, sociais e militares, e não apenas como uma opção arbitrária de forma de comércio. A relação dos soberanos e chefes locais com o tráfico e os mecanismos de troca privilegiada que lhes era oferecido pelos comerciantes europeus está no cerne dessa participação local na atividade, bem como a existência de formas de exercício de poder que eram marcadas por uma forte hierarquia e sacralização das figuras de autoridade. Essa organicidade político-social eram muito útil ao tráfico atlântico escravista.

### **1.3.3 Os impactos do tráfico atlântico de africanos escravizados sobre os povos e sociedades em África**

Para analisarmos os impactos do tráfico atlântico sobre as sociedades em África é importante ampliar a reflexão, que vai além da questão econômica e comercial. Amauri Mendes nos propõe a seguinte reflexão:

Em primeiro lugar, é preciso não perder de vista o fato de que eram os dirigentes e seus exércitos que exerciam o controle do ‘negócio’; apenas excepcionalmente um desses dirigentes ‘rodava’. Segundo, já vimos que tanto a escravidão (mesmo com possíveis diferenças no estatuto do escravo), como o tráfico, eram velhos conhecidos das sociedades domésticas africanas. Além disso, é essencial compreender o seguinte: não havia ‘o africano’: Os Lunda, os Villi (do Loango), os Ashanti, os Ovimbundu, os Yorubá, assim como outros povos, não se viam desta maneira. Não possuíam, nem praticavam, uma consciência continental. Apenas a memória recebida através da tradição - componente estrutural na orientação da vida material e espiritual em sociedades do continente – determinava até onde ia a consciência das origens de cada grupo. E, geralmente, ela remontava a um ancestral comum àquela comunidade; deste fundador em diante cada grupo – em geral - se via como único.<sup>88</sup>

Portanto, o africano não se via como africano. Seu olhar não era continental, mas, sobretudo, local ou regional. Sua identidade, suas características e suas práticas estavam assentadas em experiências de seus grupos ou nações de origem. A experiência do tráfico de africanos escravizados foi tão marcante para os povos da África, assim como as consequências desse processo sobre as sociedades envolvidas, sobretudo após a proibição do comércio escravista pelo Atlântico a partir de meados do século XIX.

---

<sup>88</sup> PEREIRA, Amauri Mendes, *op. cit.*, p. 57.

Sabe-se que muitas foram as consequências sobre inúmeras regiões da África, que perduraram mesmo no período pós-proibição do tráfico. Entre elas. A destruição de territórios, devido às guerras e conflitos que durante longo tempo haviam sido travados constantemente. O esvaziamento demográfico em algumas regiões, seja pela grande quantidade de africanos capturados, seja pelas mortandades ocasionadas pelas guerras. Além disso, instalou-se um verdadeiro sentimento de derrota espiritual e moral para muitos grupos, já que o trauma do comércio escravista influenciou as tradições e modos de vida de muitos deles.<sup>89</sup>

Mesmo com o fim do tráfico atlântico, a partir do século XIX, as práticas do comércio de cativos ainda permaneceram vivas na mentalidade dos comerciantes e dos soberanos locais, e alguns passaram a praticar o tráfico interno, como afirma Mbaye Gueye:

Fosse como fosse assistiu-se a uma reconversão mental dos chefes alguns anos após a supressão do contrato. Sabendo que já não encontrariam clientes interessantes a quem vender os seus cativos, foram pedindo aos seus súbditos que se dedicassem mais às culturas para exportação, as únicas capazes de os ajudarem a obter produtos europeus. Em 1858, um chefe do interior declarou que não tinha mais cativos para vender desde que tinham deixado de lhes pedir. Utilizava-os então no cultivo do amendoim. O que lhe rendia muito mais.<sup>90</sup>

Essa atividade, apesar de não ser tão rentável e vultosa como o tráfico atlântico, garantia a riqueza das elites locais, perdurando por anos, até a ocupação colonial europeia no final do século XIX. Em muitos casos também a prática da escravidão foi exercida como uma nova atividade. No entanto, com o fim do tráfico de africanos, as relações comerciais estabelecidas entre os africanos e europeus durante o próspero comércio ficaram profundamente prejudicadas, com queda considerável dos lucros, abandono ou esvaziamento de entrepostos comerciais e rompimento no fluxo e na comercialização de muitos produtos e mercadorias advindas desse comércio, como também aponta David Birmingham.<sup>91</sup> E esse era um elemento fundamental para muitas economias atlânticas africanas, já que muitas delas se estruturaram e organizaram a partir do desenvolvimento do comércio escravista, como já vimos.

---

<sup>89</sup> *idem, ibidem*, pp. 59-60.

<sup>90</sup> GUEYE, Mbaye. “O Tráfico Negreiro no Interior do Continente Africano”. In: UNESCO. *O Tráfico de Escravos Negros sécs. XV-XIX*. Lisboa: Edições 70, p. 206

<sup>91</sup> BIRMINGHAM, David. *A África central até 1870: Zambézia, Zaire e o Atlântico sul*. Luanda: Empresa Nacional do Disco e de Publicações IUEE, 1992.

A despeito disso, devemos lembrar as considerações do historiador nigeriano Joseph Inikori.<sup>92</sup> Ele argumenta que o desenvolvimento econômico e a prosperidade de muitas sociedades ocidentais, tais como Europa e a América do Norte, somente foram possíveis graças ao volume de recursos angariados com o comércio escravista de africanos, tanto através das trocas comerciais, como pela expansão da produção. Ou seja, as relações estabelecidas entre europeus e africanos durante todo o período de vigência do tráfico atlântico, entre final do século XVI e metade do século XIX, garantiu lucratividade e potencializou o desenvolvimento dessas economias.

Além disso, Inikori afirma que foram muitas as perdas africanas advindas do tráfico: econômicas, demográficas, tecnológicas, de produção. Isso porque, segundo ele, o comércio de cativos impeliu o desenvolvimento econômico de determinadas regiões do continente, pois certas instituições e práticas já existentes em África, que causavam entraves econômicos, se consolidaram e fortaleceram no envolvimento com o comércio atlântico de africanos, não estimulando o crescimento de certas economias africanas no período, essas já muito fragilizadas anteriormente. Portanto, a participação ativa das elites e dos comerciantes como agentes do comércio escravista e o não investimento dos lucros e ganhos do tráfico no desenvolvimento das sociedades africanas, eram procedimentos frequentes de muitos governantes locais, na busca de prestígio e riqueza.<sup>93</sup> Essa afirmação, portanto, corrobora para uma discussão feita anteriormente, na qual a historiografia apontou as consequências geradas pelo comércio escravista e as modificações nas estruturas existentes como um dos fatores centrais para o subdesenvolvimento econômico e atraso social, gerando mazelas enfrentadas atualmente em muitas regiões do continente africano.

Esses elementos somente comprovam que a prática da escravidão, mas sobretudo do tráfico de escravizados, esteve inscrito durante muito tempo na mentalidade de autoridades e chefias locais africanas, de traficantes europeus e agências do comércio atlântico, moldando, mesmo após o fim do infame comércio ou com sua substancial diminuição, as novas formas de organização política e social, não somente na África, mas nas regiões americanas que acomodaram africanos como cativos.

---

<sup>92</sup> INIKORI, Joseph, *op. cit.*, p.104.

### 1.3.4 A quantificação do comércio escravista africano e as fontes documentais

Por fim, e não menos significativo, é construtivo assumir como ponto de partida que o tema do tráfico de africanos escravizados é complexo, gerador de interpretações diversas, muitas vezes divergentes e conflituosas, embora possibilite o trabalho por múltiplos ângulos. E é nesse sentido que se torna de grande importância registrar as considerações do africanista congolês Elikia M'Bokolo, a respeito do tráfico de atlântico, em sua obra de referência para os estudos africanos: *África negra: histórias e civilizações*.<sup>94</sup>

M'Bokolo chama a atenção para a importância que o tema do tráfico atlântico adquiriu para os estudos africanos e, conseqüentemente, para a historiografia africana. Um tema fascinante para muitos especialistas, porém um terreno de debates e controvérsias, por suscitar opiniões diversas. Aliás, a própria grandeza e dinâmica desse tema é responsável por algumas *querelas*: qual a razão do tráfico? Quais os efeitos produzidos sobre a África? Qual é a participação africana?

Segundo ele, a quantidade e o volume de africanos que participaram do tráfico de africanos escravizados é um dos elementos centrais na discussão do tema. A *querela dos números*, como ele classifica, demonstra toda a complexidade e dinamicidade que o debate do comércio atlântico de africanos apresenta, especialmente para os historiadores, pois foram os efeitos produzidos por esses números os responsáveis pela montagem do sistema de tráfico atlântico, ou seja, foram os números significativos de africanos escravizados na diáspora para as Américas que sustentaram o comércio e as economias atlânticas do período.

No entanto, ele também afirma que o tráfico de africanos escravizados deve ser um tema melhor estudado e conhecido, diante das numerosas possibilidades disponíveis, como arquivo de portos, diários de embarcações, contabilidades das companhias de tráfico, entre outros. E considerando o significado da história do tráfico atlântico para os estudos africanos, M'Bokolo destaca a *tentação revisionista* sobre o tema:

A realidade do tráfico é de tal modo embaraçosa, pela duração e pelas massas humanas em causa, que proíbe toda e qualquer operação 'negacionista' a seu respeito. Ela é, por outro lado, tão incômoda que suscita (procura da originalidade, concessão à moda, gosto da provocação?)

---

<sup>93</sup> PEREIRA, Amauri Mendes, op. cit., p. 64.

<sup>94</sup> M'BOKOLO, Elikia. *África negra. Histórias e civilizações. Tomo I (até o século XVIII)*. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das áfrias, 2009.

operações revisionistas mesmo entre aqueles historiadores que mais contribuíram para o conhecimento do passado africano.<sup>95</sup>

Portanto, haveria uma necessidade de indagações e explicações produzidas por historiadores e estudiosos do tema que terminaria por conduzir a um constante revisionismo dos aspectos relacionados ao comércio de africanos escravizados. Nessa perspectiva destacamos três conjuntos de argumentos que tentam explicar e entender a dinâmica dessa atividade mercantil.

O primeiro refere-se à *banalização*, ou seja, tratar a história do tráfico de africanos escravizados como um processo histórico sem relevância especial no que concerne ao seu caráter de tragédia humana. Segundo M'Bokolo a interpretação de Roger Anstey e P. E. Hair considera que, mesmo marcado pela violência, o tráfico de africanos pelo atlântico foi uma simples migração, entre inúmeras outras na história da humanidade. Esse tipo de diagnóstico é uma maneira de reduzir e simplificar todo um processo dinâmico e complexo que foi o comércio de africanos. Seria como considerar uma simples migração, o maior processo de deslocamento humano da história da humanidade, forçado e violento, que envolveu diversas sociedades de boa parte do continente e os descendentes dos escravizados nas Américas.<sup>96</sup>

O segundo argumento refere-se ao quantitativo do tráfico: a redução dos números. M'Bokolo cita o famoso e referenciado levantamento realizado por Philip D. Curtin, o *Census*<sup>97</sup>, sobre a contabilidade do tráfico. Ele afirma que Curtin, em seu levantamento, faz confundir ainda mais o “jogo dos números” e questiona argumentos de pesquisadores e especialistas anteriores quando reduz o número total de escravizados transportados da África na diáspora. Dos cerca de 20 a 40 milhões das estimativas ascendentes para cerca de 10 milhões, ou exatamente 9.566.100 cativos. Ao questionar os dados anteriores e refutar os métodos de outros especialistas Curtin confere lugar científico para o seu levantamento. Porém, esse tipo de definição induz a uma visão distorcida e deformada da dinâmica de funcionamento do comércio de escravista, apesar de que, o mesmo Curtin admite que suas estimativas sejam indeterminadas, pois a redução do número total de africanos comercializados não significa um menor impacto sobre as populações africanas, já que devemos levar em consideração a dimensão de tempo, espaço, gênero e motivações das

---

<sup>95</sup> *idem, ibidem*, p. 328.

<sup>96</sup> *idem*, p. 329.

<sup>97</sup> CURTIN, Ph.D. *The Atlantic Slave Trade. A Census*. Madison. The University of Wisconsin Press, 1969.

sociedades africanas envolvidas.<sup>98</sup> E esse seria um aspecto fundamental, pois contribuiria para entender o lugar do tráfico atlântico no conjunto das dinâmicas de formação desse mesmo espaço.

O terceiro argumento, que deriva dos outros, questiona as consequências negativas desse processo. O mesmo Curtin, segundo M'Bokolo, revisa os efeitos negativos do comércio de africanos, construindo uma visão positiva, pois as perdas do tráfico teriam sido superadas. Segundo ele o tráfico de africanos, foi apenas uma das três migrações atlânticas: escravos, alimentos e doenças. Portanto, contraditoriamente, ele afirma que a introdução das culturas de mandioca e milho tenham superado as perdas advindas da comercialização escravista, assim como as doenças.<sup>99</sup>

No entanto, esses argumentos demonstram que somente estudos baseados em dados consistentes podem impedir a formulação e difusão de ideias e hipóteses genéricas a respeito dos números do tráfico e seus processos.

A difícil tarefa de quantificar os números do comércio escravista faz surgir algumas dificuldades no momento da pesquisa e do estudo desse tema. O primeiro obstáculo refere-se aos dados e informações já existentes, uma vez que muitos deles são imprecisos e distorcidos, mas que precisamos considerar em qualquer esforço de contabilidade. Isso ocorre porque muitos desses dados são algumas vezes alterados e/ou manipulados, com o objetivo de atender algum interesse específico, como os resultados de uma determinada pesquisa, ilustrar o estudo de alguma região ou até mesmo atender interesses políticos e/ou ideológicos. É o caso de Curtin, que em suas estimativas não leva em consideração aspectos importantes das sociedades negreiras, como as etnias envolvidas, a demografia e a população da África.<sup>100</sup>

O uso inadequado das fontes e dos dados disponíveis e a própria dificuldade de quantificação, que exigem pesquisas muito bem elaboradas, impedem que se chegue a números unânimes acerca do tráfico de africanos escravizados.

Pode-se tomar como exemplo os contratos assinados entre as companhias de tráfico e os Estados europeus para o fornecimento de africanos escravizados para regiões, como Antilhas. Essas, por sinal, possuíam uma ideia muito vaga das regiões de oferta de cativos e

---

<sup>98</sup> CURTIN, Ph.D. *op. cit.*, 1969, p.269 apud M'BOKOLO, Elikia, *op. cit.*, 2009, p. 330.

<sup>99</sup> M'BOKOLO, Elikia, *op. cit.*, 2009, pp. 330.

<sup>100</sup> *idem*, p. 331.

suas verdadeiras demandas. Sabe-se que quase todas as companhias não conseguiram entregar o número de cativos encomendados pelas colônias. Por muitos motivos, entre eles: a resistência da captura no continente, devido a conflitos internos ou à dificuldade em negociar com os soberanos locais, entre outras. Esse é um caso que mostra a defasagem entre os números apresentados nos levantamentos e pesquisas e a realidade do mercado de cativos, pois nem sempre o número de africanos informados nos contratos eram os mesmos de africanos transportados. Algo semelhante acontece quando relacionamos o número de africanos transportados e a tonelagem (peso da carga) dos navios negreiros, que em muitos casos apresentavam números além do calculado, seja pelas condições de transporte (equipamentos e ferramentas), seja pelas perdas ao longo do caminho ou com a entrada de novos cativos em rotas fora do contrato.<sup>101</sup>

Por isso podemos concluir que a quantificação do tráfico é:

Tarefa difícil para uns, impossível para outros, a quantificação do tráfico negreiro pelo atlântico, de resto excitante para o espírito, continuará a ser um exercício vão enquanto faltarem os estudos de pormenor, à partida da África, e à chegada às Américas, e enquanto predominarem generalizações cujas conclusões quantificadas são aqui fornecidas a título de curiosidade.<sup>102</sup>

Como maneira de ilustrar a complexidade dos números do comércio de cativos, apresentamos abaixo uma tabela<sup>103</sup> que trata da quantificação do tráfico atlântico na diáspora africana, de acordo com o levantamento e pesquisa dos principais estudiosos no tema. Vejamos:

### **QUANTIFICAÇÃO DO TRÁFICO ATLÂNTICO (1450-1867)**

<b>Autores</b>	<b>Chegados à América</b>	<b>Perdas no mar a 10%</b>	<b>Perdas no mar a 15%</b>	<b>Perdas no mar a 20%</b>
Dunbar (1861)	13.887.500	15.431.000	16.338.000	17.359.000
Owen (1864)	15.520.000	17.244.000	18.259.000	19.400.000
Dubois (1911)	15.000.000	16.700.000		
Kuczynski (1911)	14.650.000	16.278.000	17.235.000	18.315.000

<sup>101</sup> *idem*, p. 331-332.

<sup>102</sup> Adaptado de M'BOKOLO, Elikia, *op. cit.*, 2009, pp. 334.

<sup>103</sup> Tabela extraída de M'BOKOLO, Elikia, *op. cit.*, 2009, p.334.

Deer (1950)	11.970.000	13.300.000	14.082.000	14.963.000
Curtin (1969)	9.566.100	10.629.000	11.259.000	11.957.600
Inikori (1978)	13.392.000	15.400.000		
Rawley (1981)	11.345.000	12.606.000	13.348.000	14.181.000
Lovejoy (1982)	9.778.500	11.642.000		

Fontes: Robert Dale Owen, *The Wrong of Slavery: the right of Emancipation and the future of the African Race in the United State*, Filadélfia, 1864, p. 38; Edward E. Durbar, *History of the rise and decline of commercial slavery in America, with reference to the future of Mexico*, The Mexican Papers, I, 1861, pp 269-70; Robert R. Kuczynski, *Population Movements*, Oxford, 1936, p. 12; Noel Deer, *The History of Sugar*, London, 1950, II, p. 284; Philip D. Curtin, *The Atlantic Slave Trade: A Census*, Madison, 1969, p. 268; J. E. Inikori, *The origin of the Diasporas: The Slave from Africa*, Tarikh, v. IV, 1978, p. 8, Janes A. Rawley, *The Transatlantic Slave trade: A History*, New York, 1981. p. 428; W. B. Dubois, *Communication au Congrès International de Londres*, 1911; Lovejoy, 1982. Utilizando P. Lovejoy, *The volume of the Atlantic slave trade: A synthesis*, Journal of African History, 23, 1982, p. 496 e H. Deschamps, *Histoire de la traite des Noirs de l'antiquité à nos jours*, Paris Fayard, 1971, pp 283-93.

As pesquisas e os levantamentos acima demonstraram que os totais obtidos estavam imprecisos, pois ainda não haviam sido incluídos resultados de levantamentos em arquivos brasileiros e centro-africanos (Luanda e Benguela, especialmente).<sup>104</sup> Portanto, vimos que qualquer tarefa de quantificação de dados acerca do tráfico transatlântico de africanos escravizados esbarra em problemas da ordem de interpretação dos dados coleados, mas sobretudo da disponibilidade e do tipo de fontes utilizadas para a pesquisa.

A grande virada no debate acerca dos números do tráfico de africanos escravizados deu-se a partir da criação do *Trans-Atlantic Slave Trade Database* (Banco de Dados do Tráfico Transatlântico de Escravos). O Slave Voyages é uma base de dados criada em 1999 e coordenada pela liderança de David Eltis e David Richardson, publicando, já no mesmo ano, um CD-ROM pela Cambridge University Press. Essa base de dados se alimenta dos resultados de pesquisas de diversos pesquisadores (historiadores e africanistas) localizados em diferentes arquivos e centros de estudos de diferentes partes das Américas, da Europa e da África, incluindo trabalhos de pesquisadores brasileiros – cuja contribuição alterou substancialmente a visão sobre o volume demográfico do tráfico escravista. A partir dessa base de dados foi lançado em 2008 o site [www.slavevoyages.org](http://www.slavevoyages.org) e, em seguida, o *Atlas of the Atlantic Slave Trade*, publicado em 2010 pela Yale University Press. A base de dados aumentou consideravelmente o número de informações a respeito do tráfico atlântico de

<sup>104</sup> CANDIDO, Mariana Pinho. *Fronteiras da Escravidão. Escravidura, comércio e identidade em Benguela*. Benguela: Ondjiri Editores, 2018.

africanos escravizados, com informações mais detalhadas, precisas e consistentes, como, por exemplo, os principais locais de oferta de escravizados na África e os principais portos com demanda nas Américas, bem como detalhou a tipologia e a procedência do africano escravizado. Além de ter recebido o incremento das relações entre Brasil e África no contexto do tráfico, com resultados obtidos nas pesquisas elaboradas por historiadores brasileiros como Manolo Florentino, no Rio de Janeiro, e Roquinaldo Ferreira, em Luanda, responsáveis por boa parte dessa ampliação. Em 2015 o site ganhou uma versão em português.

Na base de dados, frequentemente atualizada, se alcançou até o ano de publicação do *Atlas* (2010), o número aproximado de 12.521.533 africanos escravizados embarcados no continente em direção às Américas, entre 1501 e 1867, sendo que entre estes, 10.702.656 teriam desembarcado nos portos do Novo Mundo, sobrevivendo à travessia do tráfico transatlântico de africanos escravizados.

Estudos como esse ratificam a ideia de que somente pesquisas bem elaboradas, com dados e informações consistentes, podem garantir resultados e números seguros sobre o comércio escravista, resguardando uma boa produção historiográfica sobre o tráfico atlântico. No entanto, resolver – ou se aproximar da resolução – da chamada “querela dos números” não faz concluir as inúmeras questões em discussão quando se trata desse assunto e muito menos seria essa a questão-chave no trabalho com a história na sala de aula.

Por fim, essa síntese do debate historiográfico reforça a importância dos estudos sobre o tema do tráfico de africanos escravizados para a compreensão de aspectos fundamentais da identidade africana e afro-brasileira, visto que esse é um tema de indagações, desconhecimento e generalizações, formando interpretações e imagens distorcidas sobre os africanos, que consolidam olhares de inferioridade sobre a África, se tornando evidentes, especialmente nos desdobramentos para os estudos sobre a história brasileira e sua na relação com a presença africana.

Ao apresentar os principais conceitos e abordagens utilizadas pela historiografia que discute o tráfico atlântico e como essas questões estão concatenadas com a história da África e dos afrodescendentes no Brasil, ofertamos diferentes abordagens sobre a história do continente africano, em seus recortes temáticos e temporais, colaborando para a formação de novos olhares sobre a África e suas populações, especialmente no processo diaspórico. Além disso, possibilita novos entendimentos e abordagens sobre o ensino de história da África na Educação Básica, tanto por parte de docentes e sistemas de ensino, como pelas produções

didáticas e paradidáticas atuais. Podemos entender assim, que os estudos dos principais aspectos ligados ao tráfico de africanos escravizados, colaboram para o reconhecimento das matrizes africanas, para o conhecimento e divulgação da história da África e para o combate ao racismo e as práticas discriminatórias educacionais no Brasil. A África que queremos conhecer é muito diferente daquela dos estereótipos de outrora apresentados nos livros didáticos e nos meios de comunicação.

A importância que o tema do tráfico de africanos e os estudos de escravidão possuem para a historiografia brasileira sinalizam a centralidade dessa temática, pois ajuda a explicar a diáspora africana para o nosso continente e a relação direta com a constituição da sociedade brasileira, através da influência da cultura e das tradições africanas, sobretudo pela herança e pelo passado escravista presentes na história do nosso país e na formação da nação. Por todas essas razões, o *ensino de história do tráfico de africanos escravizados*, nesse longo processo que marca definitivamente as relações entre o Brasil e a África, se torna tão fundamental.

## CAPÍTULO 2

### **O livro didático de história e o tráfico de africanos escravizados: abordagens didáticas de uma história atlântica**

#### **2.1 O livro didático de história: tensões e possibilidades**

Como vimos, o ensino de história da África no Brasil, apesar das dificuldades ainda existentes, vem ajudando a consolidar, juntamente com outros campos de estudos, uma visão renovada no ensino de história. Parte dessa renovação passou a entender a importância das narrativas de africanos e africanas para a nossa história, seja como sujeito histórico global, seja como elemento formador de nossa sociedade e cultura brasileiras. Nesse sentido, um dos instrumentos que tem contribuído decisivamente para este fim é o livro didático, em especial o livro didático de história. E sobre ele faremos aqui um breve diagnóstico, procurando refletir sobre os seus principais aspectos e analisando de que forma este tem colaborado na construção de novas narrativas sobre o ensino de história da África no Brasil.

Uma primeira dimensão fundamental do livro didático está no fato de ele ser parte de um processo complexo de reelaboração de conteúdos, como afirma Ana Maria Monteiro,<sup>105</sup> que se inicia já com os autores, que selecionam saberes, ideias e conceitos, produzindo modelos explicativos sobre como ensinar e representar determinado saber. Esses mesmos autores, ao criarem esses modelos, expressam também suas visões de mundo, suas leituras acadêmicas, seus posicionamentos ideológicos e pedagógicos e, desse modo, ao produzirem livros didáticos, estão (re)interpretando constantemente as orientações oficiais e não oficiais, pois reelaboram os conteúdos e saberes de acordo com suas concepções pedagógicas e políticas, de acordo com as diretrizes curriculares, com os interesses editoriais, com as tendências nos exames de acesso (vestibulares e ENEM) e também de acordo com as abordagens temáticas na organização curricular do livro. A esse processo de recontextualização chamamos de transposição didática, pois este atua tanto no âmbito da produção teórica (produção de textos), como no da prática (contexto), através da interrelação entre produção, difusão, circulação, escolha e aquisição por parte dos sistemas de ensino, mas

---

<sup>105</sup> MONTEIRO, Ana Maria. “Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História.” In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 177-199

sobretudo dos docentes. Portanto, nesse sentido, o livro didático é produto de múltiplos agente sociais e culturais que interagem e interferem na construção do projeto editorial final.

Entender o livro didático como fruto de um processo de recontextualização é também compreender as relações entre as abordagens e narrativas presentes na obra didática e o que está prescrito nas orientações curriculares oficiais, ou seja, o livro didático como política pública educacional.

Segundo Kazumi Munakata,<sup>106</sup> o livro didático como política de currículo significou, durante muito tempo, que a elaboração de políticas educacionais que visavam a modificação ou aperfeiçoamento do currículo tinham como eixo principal o texto didático, visto como o único capaz de expressar os anseios das diretrizes curriculares oficiais. Essa centralidade da política curricular no livro didático expressa dois aspectos importantes: o texto escolar como currículo efetivo orientado para o controle da prática docente, isto é, como um texto programado e normativo, que orienta a atuação dos professores, homogeneizando a atuação docente; o texto didático como configuração do currículo, pois, através do mercado editorial, controla e regula o sistema de produção e difusão do livro didático, que atenda as diretrizes oficiais.

A efetivação de uma política educacional, através do livro didático, fizera reforçar uma certa crença acerca da inabilidade do professor de lidar com certos conteúdos, seja por não possuir a formação necessária ou, por vezes, por ser acusado de corporativista, esvaziando o sentido do currículo e da atuação do docente na construção dos saberes escolares. Essa política de desconfiança em relação ao professor fez com que o livro didático assumisse posição central na formulação de orientações curriculares oficiais, a partir de uma política de controle de conteúdos e metodologias governamentais.<sup>107</sup>

O livro didático como instrumento de políticas educacionais também foi parte da reflexão de Ana Maria Monteiro.<sup>108</sup> Segundo ela, a partir da década de 1990, o processo de reformas educacionais, fez reforçar a crença no currículo e na avaliação como instrumentos de

---

<sup>106</sup> MUNAKATA, Kazumi. “O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação.” In: MONTEIRO, Ana Maria, GASPARELLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X/ FAPERJ, 2007, p. 137-147.

<sup>107</sup> MUNAKATA, Kazumi. O Programa Nacional do Livro Didático: uma política para livro didático no Brasil (1986-2001). In: XII Jornadas Argentinas de História de la Educación, 2001, Rosario. Boletín de la Sociedad Argentina de História de la Educación. Rosario: Sociedad Argentina de História de la Educación, 2001. p. 56-56 e MUNAKATA, *op. cit.*, p. 139.

<sup>108</sup> MONTEIRO, *Op. cit.*, pp. 177-180

regulamentação e controle das mudanças educacionais em questão, como por exemplo a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Desse modo, as políticas educacionais de abrangência nacional reiteravam a centralidade do currículo como norteador das ações escolares e educativas, especialmente dos professores e como meio de transformação das práticas educacionais. Nesse sentido o livro didático assume uma importância estratégica, pois nele serão produzidos conhecimentos que visam condessar as orientações oficiais, além de ser entendido como uma forma de atualização dos conteúdos e de introdução de novas metodologias de ensino/aprendizagem afinados com uma lógica de controle do currículo. Esse caráter reforça uma tendência, que persistiu durante um bom tempo, dos manuais escolares como ferramentas de melhorias na educação básica, da introdução de ações e práticas educativas renovadoras, tornando assim o livro didático um instrumento mais eficaz do que o próprio currículo.

Da mesma forma Marcelo Soares Pereira da Silva<sup>109</sup> endossa essa perspectiva do livro didático como política pública, afirmando que, historicamente, o Estado brasileiro utilizou a legislação educacional como meio de atuação na política de materiais didáticos escolares. Ao fazer um balanço histórico, o autor identifica uma série de documentos oficiais, leis e decretos que reafirmam o papel do governo, como principal agente desse processo. Nesse caso ganha destaque o Decreto 7.084/2010, revogado pelo Decreto 9.099/2017,<sup>110</sup> que surge como um dispositivo legal para a regulamentação da política de materiais e livros didáticos, consolidando principalmente o PNLD, uma vez que veio a fortalecer as normas e diretrizes deste programa, criando e/ou exigindo regras mais precisas e específicas para sua participação, tornando o seu funcionamento mais eficaz e com base jurídica. Dessa forma, é possível afirmar o papel definidor do Estado no desenvolvimento e manutenção de políticas voltadas para livros didáticos, como provedor, pois é o principal comprador de livros didáticos no país, e como regulador, pois assegura certos padrões de qualidade e exigência de determinados conteúdos, que são garantidos através de normas legais, historicamente estabelecidas, o que, de certa forma, induzem determinadas perspectivas teóricas e pedagógicas para a produção desses conteúdos.

---

<sup>109</sup> SILVA, Marcelo Soares Pereira da. “O livro didático como política pública: perspectivas históricas.” In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Livros didáticos de história. Entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017

<sup>110</sup> BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm). Acesso em: 10 jan. 2020.

Portanto, a criação do PNL D (Programa Nacional do Livro Didático) pelo governo federal, em 1985, visou reforçar a política de currículo, mas ao mesmo tempo promoveu uma mudança no entendimento do papel do livro didático e de sua relação com os professores. E a partir de 1996 criou um sistema de avaliação das obras didáticas, consolidando uma política de controle curricular de conteúdos oficiais, porém, incluindo docentes, especialistas e profissionais de educação no processo de seleção, avaliação e aprovação das obras destinadas ao uso escolar. A partir de então, a cada nova avaliação, uma instituição universitária era escolhida para coordenar o processo e compor a equipe responsável pelo mesmo. Uma vez as coleções avaliadas, um *Guia* é disponibilizado para os professores, juntamente com os livros aprovados que, agora, serão selecionados e avaliados pelos professores da rede básica e estes escolherão aqueles que melhor se adequa a projeto pedagógico da escola, às suas concepções pedagógicas, à sua prática docente e à sua visão historiográfica. Essa dimensão de atuação do professor reforça o seu papel de agente social ativo no processo de reinterpretação e reelaboração dos conteúdos e orientações presentes nos livros didáticos, transformando-os em saberes escolares próprios, didatizados de acordo com a realidade de sua prática escolar.

De certo temos, que a criação e a vigência do PNL D suscita algumas críticas e preocupações, devido ao seu caráter complexo. Entre as primeiras críticas temos o fato de que o livro didático limitaria o trabalho docente, pois define previamente procedimentos metodológicos e esvaziaria a atuação do professor, seja porque as atividades são direcionadas exclusivamente para os alunos, sem a mediação docente, seja porque induz a uma leitura forçada (ortodoxia do texto), dirigida, dispensando a mediação do professor.<sup>111</sup> Há ainda os que colocam como preocupação o processo de apropriação do livro didático pelo professor, indagando até que ponto a obra didática exerce alguma influência na prática pedagógica ou não e como os livros e os autores interpretam as orientações oficiais e quais tipos de orientações prevalecem no texto final e que diretrizes pedagógicas foram consideradas na escrita do texto escolar.<sup>112</sup> Essa possível desconfiança em relação ao livro didático é colocada também por Helenice Rocha,<sup>113</sup> que aponta que tanto a imprensa, como os especialistas e os professores colocam o livro didático sob suspeita, apontando-o como defasado, tendencioso ou incorreto, pelo descompasso com a produção acadêmica, pela dificuldade na leitura dos

---

<sup>111</sup> *Ibid.*, pp. 142-143.

<sup>112</sup> MONTEIRO, *Op. cit.*, pp. 184-185

<sup>113</sup> ROCHA, Helenice. “livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis”. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Livros didáticos de história. Entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017.

textos por docentes e discentes (escrita pouco compreensível), ou por serem enfadonhos, com textos extensos.<sup>114</sup> Boa parte dessas críticas – em grande parte superadas<sup>115</sup> pelas recentes pesquisas e reflexões dedicadas ao livro didático - se concentra no fato de que os livros didáticos, especialmente os de História, fazem parte de uma política pública de avaliação e distribuição do livro didático (PNLD) e, portanto, são responsáveis por uma narrativa escolar de temas e assuntos, que muitas vezes são alvo de disputas pela memória (temas sensíveis), ou que criticam ou representam os interesses de determinados grupos ou setores da sociedade que reivindicam ou refutam determinado passado histórico.

Contudo, devemos considerar que o PNLD desde sua criação até os dias atuais sofreu transformações e aperfeiçoamentos e que, apesar das imperfeições, se consolida como um importante instrumento de política educacional e de diretrizes à ação pedagógica, reforçando a complexidade do Programa e do livro didático, como aponta Flavia Eloisa Caimi<sup>116</sup> e Aléxia Pádua Franco,<sup>117</sup>. Inicialmente o livro didático foi analisado por um viés dualista, que o definia ou como mero reprodutor do conhecimento acadêmico, por isso, distante de determinada tradição historiográfica ou simplesmente pelo viés ideológico, omitindo e subalternizando a história de grupos sociais e étnicos historicamente excluídos da narrativa histórica, como os afrodescendentes e os indígenas. Mas, para além dessa análise simplista, o PNLD demonstrou que o livro didático contém especificidades que conferem a ele preocupações e investigações próprias, perspectiva assumida a partir da década de 1990.

Portanto, podemos destacar os motivos que levaram o PNLD a se tornar objeto de investigação nos últimos anos<sup>118</sup> e a complexificar os olhares sobre o livro didático, em especial o de História. Entre eles. A garantia e a oferta de livros didáticos de qualidade

---

<sup>114</sup> MUNAKATA, Kazumi. “Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil.” In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2001, p. 271-296.

<sup>115</sup> MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas: SBHE, v. 12, n. 30, 2012, p. 179-197.

<sup>116</sup> CAIMI, Flavia Eloisa. “O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos.” In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Livros didáticos de história. Entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017.

<sup>117</sup> FRANCO, Aléxia Pádua. “Uma conta de chegada: a transformação provocada pelo PNLD nos livros didáticos de História.” In: CIAMBARELLA, Alessandra; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: FGV, 2014

<sup>118</sup> CAIMI, Flavia. Eloisa. “Historiografia do livro didático de história: o dito e o feito na última década - 1999/2008.” In: STAMATTO, Maria Inês Sucupira; ANDRADE, João Maria Valença de. (Org.). *História ensinada e a escrita da história*. Natal/RN: Editora UFRN, 2009, pp. 151-161.

disponíveis para as escolas públicas de todo o país, através de financiamento do governo federal. A participação de professores e de especialistas em educação e avaliação no processo de seleção, escolha e avaliação do livro didático, o que o torna ancora do processo de qualidade didática, tanto no âmbito do Guia Nacional do Livro Didático, como no momento de escolha das produções que serão utilizadas em sala de aulas com os alunos. Além desses, também há motivações de caráter educacional, como por exemplo, publicação de editais para organização da avaliação pedagógica, estabelecimento de ciclos periódicos (trienais) para cada etapa de escolarização – Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio – contratação de universidades públicas para coordenar o processo de escolhas das coleções didáticas, bem como a inserção, muitas vezes por demanda de lei, de componentes curriculares obrigatórios e a criação de critérios técnicos e pedagógicos para o diagnóstico metodológico e conceitual dos textos didáticos. Esses últimos reforçam a preocupação e o compromisso com a qualidade desse material e de que forma serão utilizados.

Sendo assim, podemos dizer que o PNLD como política de Estado vem contribuindo, decisivamente, para a melhoria na qualidade da produção do livro didático, se fortalecendo como uma política de avaliação consistente e inerente ao sistema educacional brasileiro, assumindo múltiplas funcionalidades: como elemento de instrumentalização do prática docente e de saberes escolares; como política pública, expressa em orientações e obrigações presentes na legislação e nas diretrizes de currículo, protagonizando a aparição de sujeitos históricos negligenciados, reconstruindo temporalidade de matrizes dominantes e respondendo aos anseios da sociedade por uma lugar de memória e fala; como ferramenta de ação docente, já que escolas e professores atuam na escolha dos livros didáticos, expressando autonomia desses profissionais na definição de saberes e metodologias pertinentes ao projeto político pedagógico de cada escola e de acordo com sua formação profissional e educacional.

Desse modo, os professores, que atuam numa transposição didática já iniciada, reinterpretam, com certa autonomia, as propostas apresentadas, fazendo escolhas de conteúdos, conceitos e abordagens, que podem ser usados em diferentes situações, como no planejamento pedagógico, no material de estudo ou como suporte para desenvolver modelos explicativos, o que evidencia aqui a importância do livro didático como um instrumento elementar da prática docente<sup>119</sup>, pois se configura como recurso primordial da educação

---

<sup>119</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Livro Didático de História: práticas e formação docente.” In: DALBEN, Angela et ali. (Org.). *Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente: ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 544-565.

escolar, a partir do momento que fundamenta e valida um conhecimento social e cultural, portanto, criador de um saber legítimo e verdadeiro.

Desse modo, ao discutir o livro didático como política de currículo, não podemos deixar de mencionar aqui um debate mais recente, que envolve diretamente o sistema educacional brasileiro, em especial a educação básica, relacionado à BNCC – Base Nacional Comum Curricular – que entre os seus principais objetivos<sup>120</sup> visa estabelecer conteúdos curriculares mínimos obrigatórios a serem adotados pelas escolas, professores e sistemas de ensino por todo o país, de caráter normativo, ou seja, uma diretriz oficial que deverá ser implementada e seguidas, obrigatoriamente. Fruto de críticas e ponderações<sup>121</sup> de especialistas e pesquisadores da área da educação – e sem o tempo necessário aqui para aprofundar essa reflexão – esse documento trouxe e vem trazendo modificações importantes na organização da educação básica nos últimos anos, alterando metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem, que por muitas vezes são questionadas, principalmente na configuração curricular como um todo, o que de certa forma pode alterar a constituição dos programas de produção de livros didáticos, entre eles o livro didático de História.

Como último aspecto da discussão sobre o livro didático é importante entendê-lo como um produto da cultura histórica, portanto, como um objeto cultural complexo e que por sua vez também faz parte de uma cultura escolar. Por essa razão Ana Maria Monteiro<sup>122</sup> e Arlette Medeiros Gasparello<sup>123</sup> e Kazumi Munakata,<sup>124</sup> reafirmam a pluralidade do livro didático, pois nele há inscrito a intencionalidade de produzir um texto didaticamente organizado, por temas e assuntos, por unidades e capítulos, por documentos e imagens, que relevam a função e a preocupação de quem o produz, tornando-o dinâmico e múltiplo, devido

---

<sup>120</sup> Ver Brasil. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Educação é a base. Brasília – DF, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. (versão final). Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 11 jan. 2020.

<sup>121</sup> Ver FONSECA, Daniel Jose Rocha. *Análise discursiva sobre a base nacional comum curricular*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2017; RODRIGUES, Vivian Aparecida da Cruz. *A Base Nacional Comum Curricular em questão*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: currículo) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

<sup>122</sup> MONTEIRO, *Op. cit.*, pp. 185-193

<sup>123</sup> GASPARELLO, Arlette Medeiros. “O livro didático como referência de cultura histórica.” In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

<sup>124</sup> MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. *História da Educação (Online)* Porto Alegre v. 20 n. 50 set./dez., 2016 p. 119-138.

as diferentes situações em que ele se apresenta, expressando valores culturais, ideológicos, econômicos (mercadológico), educacionais, sociais e políticos. Nesse sentido, o livro didático também é entendido como um objeto cultural, fruto de reapropriações e ressignificações típico do universo escolar, na medida que seu texto, sua linguagem, seu formato e suas ideias precisam ser interpretados e decodificados para alcançarem um novo sentido e significado para a comunidade escolar, especialmente docentes e discentes, enfatizando o seu caráter polissêmico e a possibilidade dos usos escolares que ele possui,<sup>125</sup> inserido na perspectiva da cultura escolar.<sup>126</sup> Essa pode ser definida como um processo orgânico do espaço da escola, composto não apenas de elementos formais (regras, normas e diretrizes), de saberes prescritos e símbolos estabelecidos, mas sobretudo pela apropriação de experiências cotidianas e sensíveis vivenciadas por todos os agentes escolares envolvidos, através da produção de novos sentidos e significados do espaço escolar para estes grupos, formando uma cultura peculiar e autêntica de expressão de atitudes e valores emanados de suas trajetórias individuais e coletivas.

Nesse sentido, Alain Choppin<sup>127</sup> define quatro funções do livro didático: *referencial* (conceitos e conhecimentos), *instrumental* (metodológico), *ideológico e cultural* (expressa valores e ideias de uma sociedade) e *documental* (interpretado e refletido). Essas funções do texto didático obviamente estão imbricadas e se relacionam o tempo todo no processo de escolha e/ou leitura de uma obra didática, portanto, reveladoras da complexidade do material didático, como objeto de uma série de demandas e necessidades inerentes a sua existência. É o que Mendoza, Piedrahita e Cortez<sup>128</sup> chamam de *imperfeições incontinentes*. Segundo esse conceito existem alguns aspectos que são elementares nas condições de produção de um livro didático, como, por exemplo, fazer parte do mercado editorial, por isso sua função

---

<sup>125</sup> ROCHA, Helenice. “Livros didáticos de história: a diversidade de leitores e de usos.” In: Rocha, H.A. B; Reznik, L.; Magalhaes, M. S. (Org.). *A história na escola: autores livros e leituras*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009, p. 201-226.

<sup>126</sup> SOUZA, Rosa Fátima. “História da cultura material escolar no Brasil: um balanço inicial.” In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas. Itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007, p.163-189

<sup>127</sup> CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, vol. 30, n.3, São Paulo, setembro/dezembro 2004.

<sup>128</sup> MENDOZA, Miguel Ángel Gómez; PIEDRAHITA, Mariá Victoria Alzate; CORTEZ, Geoffrin Ninoska Gallego. *Saber y evaluación de libros de texto escolar: Una herramienta de reflexión y acción*. Pereira, Colômbia: Papiro, 2009.

mercadológica, o que o obriga a ser competitivo, atrativo e comercializável, como nos lembra Célia Cristina Cassiano.<sup>129</sup>

Assim, o livro didático, faz parte da demanda de uma política de currículo, orientada para direcionar diretrizes e conteúdos oficiais e que ao mesmo tempo dialoga com a produção acadêmica, com os anseios da sociedade e com o ambiente pedagógico vigente, que, de certa forma, canaliza as políticas educacionais de avaliação, currículo e metodologias de aprendizagens. Dessa forma ao produzir um saber escolar, o livro didático, em especial o de História, produz sentidos de uma interpretação narrativa de fatos e eventos que, a partir de exemplos, analogias, ilustrações, comparações, documentos (escrito e imagéticos), referenciais de espaço e tempo, de organização textual, entre outros, permite a compreensão crítica e reflexiva desses mesmos eventos, que agora são observados pela ótica do presente e que, portanto, possuem uma carga de valores e memórias da sociedade atual, que julga que tipos de memórias e narrativas são válidas e lembradas.

Portanto, os saberes escolares produzidos pelo texto didático<sup>130</sup> são parte de uma nova síntese, de uma nova operação racional, que somente é possível através do processo de transposição didática,<sup>131</sup> ou seja, produzir uma nova síntese implica sobretudo um processo de descontextualização do saber, onde este é desconectado das problemáticas acadêmicas e recontextualizado na esfera educacional a fim de produzir conhecimento escolarizado, com vistas à prática educativa, ao ambiente escolar e ao processo de ensino/aprendizagem, mediado pelo docente na interlocução dos saberes acadêmicos e escolares a fim de serem compreendidos.

---

<sup>129</sup> CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. “Política e economia do mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional.” In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Livros didáticos de história. Entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017.

<sup>130</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar 1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

<sup>131</sup> Ver Chevallard, Yves. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991; LEITE, Miriam Soares. *Recontextualização e transposição didática: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007;

## **2.2 Abordagens sobre o ensino de história da África no Brasil: observando desafios e construindo caminhos**

A complexidade e riqueza do livro didático e como as narrativas sobre o ensino de história são elaboradas nos conduzem a querer entender quando e como, historicamente, a narrativa da história da África e dos africanos no Brasil começa a surgir no ensino de história, especialmente nos livros didáticos e como as recentes pesquisas e produções, de cunho acadêmico, elegeram o ensino de história da África e suas múltiplas abordagens como temática principal. Nesse caso, quando tratamos de narrativas sobre a África no ensino, as entendemos como abordagens didático-pedagógicas que privilegiem o ensino de história africana como conteúdo programático.

No primeiro capítulo tivemos a oportunidade de discutir como o ensino de história da África no Brasil se construiu e se consolidou nos últimos anos (1990-2010) a partir da legislação educacional, dos estudos africanos e afro-brasileiros, da oferta de disciplinas e conteúdos de história da África no ensino superior, especialmente nas universidades públicas brasileiras. Do aumento do número de pesquisas e da produção científica que tem a história da África e dos afrodescendentes como eixo central, bem como a capacitação de professores para o trabalho com a África em sala de aula, a criação de centros de estudos e de programas de pós-graduação com a mesma finalidade e como a produção historiográfica brasileira vem se debruçando, de um modo geral, sobre essa temática.

A partir daqui pretendemos percorrer dois caminhos para um melhor aprofundamento das questões acima. O primeiro é identificar em que momento começaram a ser produzidas abordagens sobre a história da África e da Diáspora Africana para as Américas nos livros didáticos de história e de que forma elas vêm sendo interpretadas. O segundo será o de compreender como o tráfico de africanos escravizados vem sendo abordado nas narrativas didáticas do livro de história.

O historiador Anderson Ribeiro Oliva, em sua tese de doutorado sobre as representações da África no imaginário ocidental e sobre o ensino de história da África<sup>132</sup> identifica seguramente que até a década de 1980, estendendo-se até a primeira metade de

---

<sup>132</sup> OLIVA, Anderson Ribeiro. *Lições sobre a África. Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)*. 2007. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

1990 a história africana era inexistente nos manuais escolares da educação básica e nos textos oficiais de orientação educacional. A narrativa da história escolar era dominada pela matriz eurocêntrica e pela história do Brasil, omitindo a história da África e de suas sociedades, bem como de outros povos, como a história dos povos indígenas e das culturas orientais, a não ser por pouquíssimas exceções e por iniciativas isoladas.

Outros autores também identificam esse silenciamento, como a tese de Maria Telvira da Conceição,<sup>133</sup> que a partir da análise de discursos raciais nas abordagens sobre a escrita da história do Brasil em manuais didáticos escolares brasileiros entre 1950 e 1995, traça um perfil bem elaborado a respeito dos conteúdos desses manuais e afirma que a escravidão e o processo escravista é a base de abordagem sobre povos africanos e afro-brasileiros, ainda assim, essa narrativa é permeada de generalizações, de discursos e imagens racializantes e eurocentradas sobre a experiência africana no Brasil. Da mesma forma outras publicações<sup>134</sup> vão na mesma direção e identificam que mesmo com o momento de transição do ensino de história, influenciado pelos ventos da História Nova, da História social inglesa e pelo próprio marxismo no final da década de 1980 e início da década de 1990 e a reformulação de políticas educacionais e de currículo desse mesmo período – como já discutido acima - a história da África ocupava sempre um lugar secundário e subalterno na literatura didática e nas formulações pedagógicas oficiais.

De fato, será somente a partir da primeira metade década de 1990 que começará a haver um movimento de mudança no que tange aos estudos da História da África, com a aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) em 1996 e a criação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) em 1998. Sabemos que essa mudança será tímida e pequena, mas podemos dizer que representa um primeiro marco temporal em direção à inclusão da história africana nas abordagens pedagógicas escolares, principalmente por chamar a atenção de governos, de sistemas de ensino e da própria sociedade para a necessidade de incluir na narrativa didática da história, novos sujeitos e atores sociais, entre eles os africanos e afrodescendentes.<sup>135</sup>

---

<sup>133</sup> CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. *Interrogando discursos raciais em livros didáticos de história: entre Brasil e Moçambique - 1950-1995*. 2015. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História social: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

<sup>134</sup> Ver FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. São Paulo: Papirus, 1995 e NADAI, Elza. “O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas”. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH, v. 13, nº 25/26, pp. 143-162, 1992.

<sup>135</sup> OLIVA, Anderson Ribeiro, *op., cit.*, pp. 158-161.

Ainda no primeiro capítulo tivemos a oportunidade de detalhar aspectos centrais da LDB e dos PCNs, relacionados ao ensino da história africana, porém, vale recordar aqui alguns de seus pontos mais centrais. No caso da LDB, como um documento jurídico, que configura a política educacional do Estado, trazendo uma proposta de flexibilização curricular, através de uma base comum. No caso da história da África, no art.26, §4º estabelece que a história da Brasil “levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Já no caso dos PCNs, a indicação de abordagens de conteúdos que incluam não somente outros espaços e tempos históricos, assim como outros povos e civilizações, como é o caso das sociedades africanas. Nesse caso, há no documento uma indicação direta para trabalhar com a perspectiva africana, porém, ela é confusa, pois não define muito bem quais tipos de conteúdos podem ser abordados e nem de que forma podem ser trabalhados. Outra indicação ocorre no item “Pluralidade cultural”, que aponta recortes para a história africana, tentando desvincula-la da história da escravidão e do comércio escravista. Ainda assim, no restante do documento não há mais nenhuma referência que aponte conteúdos e abordagens para o trabalho com a história africana. Além disso, por ter um caráter consultivo, as orientações dos PCNs acabam por limitar uma ação mais concreta em direção às mudanças nas práticas educativas.<sup>136</sup>

De qualquer forma, não podemos desconsiderar a importância da LDB e os PCNs como força propulsora para reivindicar nos textos oficiais e didáticos as vozes de povos e sociedades (africanos, indígenas e orientais) historicamente negligenciados da narrativa, como civilização e como nação. Embora superficiais, eles marcam o início da trajetória de africanos e africanas em nossa escrita da história escolar.

Um segundo marco temporal na história das abordagens do ensino de história da África na educação escolar e na literatura didática se localiza, seguramente, na implementação da Lei Federal 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino de história da África e cultura afro-brasileira na Educação Básica, ampliada posteriormente pela Lei 11.645/2008, que acrescentou a ensino de história indígena. A existência de uma determinação que torna legal e obrigatório o ensino de determinado conteúdo nos sistemas escolares faz com que o ensino de história africana ganhe força de lei e, assim, sua dimensão política, educacional e social passam a ter um alcance e potencialidade bem maiores.

---

<sup>136</sup> *Ibid.*, pp. 202-208

Sem dúvida, essa lei representou um significativo avanço no processo de inclusão da história da África na educação e sobre ela existem aspectos importantes a mencionar. O primeiro é que esta lei congrega os esforços do movimento negro organização ao longo do século XX, de profissionais da educação, pesquisadores e entidades educacionais na luta por uma educação antirracista. O segundo, se refere ao seu aspectos generalista, pois apesar de exigir o ensino da história da África, ela não indica temas, conteúdos, recortes e metodologias, sobre como esse tipo de história pode ser abordado, tão pouco estipula metas de aplicação e de formação docente o que o torna um documento carente de orientações específicas.<sup>137</sup>

O ano seguinte à promulgação da lei 10.639/2003, em outubro de 2004 foi instituído pelo conselho Nacional de Educação, ligado ao Ministério da Educação, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, documento que veio a complementar a lei do ano anterior, na medida que em, no seu bojo, trouxe orientações específicas acerca de abordagens escolares e educacionais para o trabalho com a história da África. Sobre o texto das Diretrizes é necessário apontar três dimensões. A valorização da história africana e de seus povos em todas as modalidades de ensino, ao longo do currículo escolar e das políticas públicas de educação, colocando-a na perspectiva da diversidade cultural, social e racial da educação e não como substituidora de um modelo etnocêntrico de matriz de conhecimento (eurocentrismo=afrocentrismo). A indicação de conteúdos, temas e recortes possíveis sobre a história da África e dos africanos no Brasil, através de uma extensa lista que tem entre os seus itens ancestralidade, tradição oral e organização de reinos e sociedades africanas, apesar do enfoque claro das diretrizes na história afro-brasileira e sua cultura. E a necessidade de inclusão, nos livros didáticos de história, de conteúdos e textos que atendam às exigências da lei federal, das diretrizes e da própria LDB, além de materiais didáticos para a formação docente.<sup>138</sup>

Visto que a nossa proposta central aqui é analisar as abordagens didáticas do tráfico de africanos escravizados nos materiais escolares brasileiros e diante do que foi exposto acima é fundamental identificarmos, ainda que brevemente, o resultado de algumas pesquisas e

---

<sup>137</sup> SANTOS, Sales Augusto dos. “A Lei nº. 10.639/03 como fruto da luta antirracista do movimento negro”. In: *Educação antirracista; caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

<sup>138</sup> OLIVA, Anderson Ribeiro, *op., cit.*, pp. 208-212

levantamentos sobre livros didáticos de história que tiveram como preocupação primordial observar nos textos didáticos abordagens que privilegiem o ensino de história africana enquanto composição estrutural, temática e cronológica. Assim podemos traçar um panorama mais compreensível sobre a forma como a história da África e dos africanos no Brasil vem sendo incluída na escrita escolar, nos possibilitando montar o perfil do ensino de história do comércio escravista, eixo deste trabalho.

Nesse caso, é imprescindível o levantamento realizado por Anderson Ribeiro Oliva,<sup>139</sup> já citado anteriormente, em sua tese de doutorado intitulada *Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)*, publicada em 2007. A qualidade de sua pesquisa, de caráter quantitativo e qualitativo, apresenta, através da consistência de dados e da análise conceitual e metodológica um mapeamento muito relevante sobre a abordagem do ensino de história da África nos livros didáticos brasileiros.

Sua pesquisa, tem como princípio fundamental observar e perceber quais representações e imaginários sobre o continente africano e suas populações estão sendo reproduzidos nos livros didáticos brasileiros, dada a importância que os textos didáticos possuem para professores, alunos e sistemas de ensino na formação educacional e na construção de conceitos e formulações a respeito da história do continente africano, partindo do pressuposto que sobre os africanos e africanas foram elaboradas, durante anos na produção historiográfica e didática, narrativas negativas e estereotipadas, que condensaram sobre esse continente uma imagem pejorativa e uma história fragmentada e cheia de imperfeições.

A abrangência da análise que ele propõe tem como objetivo analisar e identificar, através de imagens, textos e documentos presentes nas coleções e manuais escolares do Brasil e de Portugal, qual é o lugar, entre os capítulos e temas, que está reservado para a história da África e que tipo de representações são elaboradas sobre esses povos. A inclusão da análise de manuais escolares de Portugal na pesquisa, tem como objetivo criar uma interlocução com diferentes espaços atlânticos de representação da experiência africana, porém, vamos apresentar somente os dados da produção brasileira, ao qual estamos dedicando mais atenção. Vamos a alguns dados desse levantamento.

---

<sup>139</sup> Professor Associado da Universidade Federal de Brasília (UnB) e do Programa de Pós-Graduação em História (PPG-HIS) da mesma instituição.

Logo de início o autor destaca que a partir do conteúdo analisado, somente de 1999 em diante que se encontra nos livros didáticos de história ao menos um capítulo específico sobre a história da África. A seleção dos livros e a análise da pesquisa se debruçou sobre os livros didáticos de 5ª à 8ª série (atuais 6º ao 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental)<sup>140</sup> e o recorte é de 1999-2005. Essas duas datas estão atreladas, a primeira à publicação dos PCNs (1998) e dos primeiros guias de livros didáticos produzidos para os Anos Finais do Ensino Fundamental e a segunda à publicação do PNL 2005, cujos efeitos da lei 10.639/2003 já poderiam estar em curso. O recorte temporal da pesquisa avaliou um total de 39 coleções (geralmente uma coleção é composta por livros didáticos divididos pelos quatro anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental). Dessa coleção, 42 livros didáticos de história foram mapeados, publicados entre 1999 e 2005. Desse total 22 foram escolhidos efetivamente para a investigação.

Das 39 coleções, apenas 8 continham capítulos específicos sobre a história africana e 2 tópicos específicos reservados à África, que enfatizavam a história do continente entre os séculos VII e XVIII. Segundo Oliva, a maior aparição de conteúdos nesse período justifica-se devido ao volume de documentação e produção historiográfica disponível e também por elencar uma grande gama de temas que podem ser trabalhados em sala de aula. A fim de sistematizar a pesquisa, as obras didáticas foram classificadas em três recortes específicos para uma melhor análise, são eles: *Abordagens da África até o século VII*; o estudo da história da África entre os séculos VII e XVIII; o estudo do recorte correspondente à história da África entre os séculos XIX e XXI.

Ao longo do levantamento, o autor faz uma análise esmiuçada de dados e informações presentes no texto didático, a fim de extrair elementos que refinem sua observação e apontamentos sobre a história da África nos livros didáticos de história. Entre esses elementos temos: em quais séries (5ª à 8ª) os três recortes definidos acima mais se destacam; a menção de temas de acordo com a abordagem metodológica, como, por exemplo, a abordagem pela história temática, pela história integrada ou pela história geral ou do Brasil. É interessante notar que os três recortes temáticos-cronológicos definidos acima subdividem-se em tópicos temáticos específicos, que constituem, de acordo com os estudos africanos, temáticas referenciais ao analisar a narrativa da história da África. Sendo assim, para o recorte *Abordagens da África até o século VII* existem como tópicos específicos de análise, por

---

<sup>140</sup> Ver Lei nº 11.274, de 2006. A partir de 2007 o Ensino Fundamental brasileiro passou a ter 9 anos de duração.

exemplo, as origens da humanidade na África, o Egito e sua inserção como parte do território africano, a anterioridade africana e os reinos e estados centralizados (Kush, Meroé, Axum). Para o recorte *O estudo da história da África entre os séculos VII e XVIII* temos como subtópicos de análise, por exemplo, o uso de categorias conceituais e/ou termos referenciais a África como “reinos”, “impérios” e “tribos”, o uso de imagens e representações e a escravidão africana e o tráfico escravista. Já para o recorte *A história da África entre os séculos XIX e XXI* destacamos como tópicos temáticos analisados a resistência africana durante o período colonial (XIX), as independências africanas e as formas de representá-las e as questões contemporâneas que envolvem o continente mais recentemente, como guerras, massacres, doenças, Apartheid, genocídio, entre outros.<sup>141</sup>

No percurso de análise de recortes e temáticas específicas dos livros didáticos de história em questão é apresentado um panorama de como a narrativa da história da África se construiu entre as obras didáticas, tendo por base referenciais teóricos importantes e metodologias de análise bem definidas. Por fim, a pesquisa e o autor irão demonstrar dois aspectos principais dos manuais então analisados. Por mais que essas coleções representem um avanço no tocante à inserção de conteúdos de história africana na produção didática, há ainda muitas imprecisões e lacunas na narrativa didática da África no livro didático, seja pela formação profissional insuficiente para o trato com o tema, a pouca intimidade com a produção historiográfica africanista ou pelas condições, por vezes limitantes, de produção de um livro didático. Por outro lado, foram encontrados resultados expressivos em algumas coleções e/ou livros, com abordagens direcionadas e elaboradas para a história do continente africano, destacando um expressivo avanço no tratamento e abordagem da história africana na escrita didática brasileira, visto que até a década de 1990 era quase inexistente esse tipo de abordagem nos manuais didáticos.

Apresentar alguns apontamentos da pesquisa acima, teve como objetivo identificar um dos marcos na pesquisa sobre as abordagens do ensino de história da África nos livros didáticos brasileiros e demonstrar, a partir de então, como os olhares e reflexões acerca da história dos africanos e africanas na literatura didática brasileira vem se consolidando como um campo de produção acadêmica. O mesmo historiador, em outras publicações, reforçou essa nova dimensão do ensino de história da África nos textos didáticos<sup>142</sup>

---

<sup>141</sup> OLIVA, Anderson Ribeiro, *op., cit.*, pp. 257-302

<sup>142</sup> Anderson Ribeiro Oliva publicou em periódicos artigos de natureza e análise semelhante ao que fez em sua pesquisa do Doutorado. Ver Lições sobre a África: Abordagens da história africana nos livros didáticos

Ao longo das décadas de 2000 e 2010, mas em alguns casos anteriores a esse período, podemos observar um movimento consistente que visou observar, refletir e analisar sobre formas e conteúdos do ensino de história da África na produção didática, sobretudo a partir da força da legislação e do alcance e consolidação cada vez maiores do PNLD, tanto do Ensino Fundamental Anos Finais, quanto do Ensino Médio. Esse impulso foi, em grande parte, motivado principalmente pela comemoração, em 2013, dos 10 anos da lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história da África e de cultura afro-brasileira nas escolas de educação básica de todo o país, motivando não somente a realização de uma série de eventos acadêmicos voltados a rememorar e refletir sobre o papel da lei e sua real efetivação nos sistemas de ensino no Brasil, como também engrossou o volume de publicações acadêmicas sobre a história da África, dos africanos no Brasil e suas trajetórias diaspóricas.<sup>143</sup>

Sob a luz de diferentes prismas essas publicações e/ou produções acadêmicas tem como elemento central refutar e entender qual é o papel da população negra afrodescendente na narrativa didatizada do conhecimento escolar, como sujeitos históricos – ou não – da história mundial e brasileira e propor formas de (re)inserir os africanos e africanas em nossa produção didática e superar uma abordagem negligenciada e fragmentária acerca da história da África nos livros didáticos.

Entre essas publicações destacamos, como exemplo, a obra de Ana Celia da Silva, publicada em 1995, com uma nova edição em 2004, o livro *A discriminação do negro no livro didático*, que também publicou outras obras nesse mesmo sentido<sup>144</sup> e *A questão do negro na sala de aula*, de Joel Rufino dos Santos,<sup>145</sup> o livro da historiadora Leila Maria Gonçalves

---

brasileiros. *Revista de História* 161 (2º semestre de 2009), 213-244; O que as lições de história ensinam sobre a África? Reflexões acerca das representações da história da África e dos africanos nos manuais escolares brasileiros e portugueses. *Revista Solta a Voz*, v. 20, p. 214-231, 2009; Olhares sobre a África. Abordagens da história contemporânea da África nos livros didáticos brasileiros. *História Revista* (UFG. Impresso), v. 14, p. 17-35, 2009; Desafricanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018. *Romanitas - Revista de Estudos Grecolatinos*, v. 10, p. 26-63, 2017; “Cruzamentos entre o racismo religioso e o silêncio epistêmico: a invisibilidade da cosmologia iorubá em livros didáticos de História no PNLD 2015.” In: OLIVA, Anderson Ribeiro; CHAVES, Marjorie N.; FILICE, Renísia Crisitna G.; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. (Org.). *Tecendo Redes Antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, v. 1, p. 187-226.

<sup>143</sup> PAULA, Benjamin Xavier de; FONSECA, Selva Guimarães. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014.

<sup>144</sup> Além do já citado SILVA, Ana Celia da. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2004, ver da mesma autora, *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático* (2010), *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?* (2011)

<sup>145</sup> SANTOS, Joel Rufino dos. *A questão do negro na sala de aula*. São Paulo: Global, 2016

Leite Hernandez, *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*<sup>146</sup>, onde a autora propõe desconstruir visões reducionistas e preconceituosas sobre a África e os seus povos do período contemporâneo através da literatura didática. Além de entre outros artigos e obras que tem como ponto central refletir acerca do ensino de história da África e cultura afro-brasileira a partir da perspectiva da produção didática.<sup>147</sup>

Em relação à produção acadêmica também foi possível perceber uma maior preocupação com objetos de pesquisa relativos ao livro didático de história e ao ensino de história da África, expressando cada vez mais um olhar atento e investigador sobre temas que versam sobre o ensino de história, a história africana e indígena e sobre a educação das relações étnico-raciais. Abaixo listamos algumas.

Entre dissertações e teses citamos como exemplo:

- ✓ ARAUJO, Maria Bethania de. *História da África e dos africanos no Ensino Fundamental: análise de uma abordagem didática*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2018.
- ✓ ASSUNCAO, Marcello Gomes de. *Parâmetros para produção e avaliação de livro didático de história – aprendizagem histórica e a lei 10.639/2003*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- ✓ BORGES, Jorgeval Andrade. *Ambígua África, memórias e representações da África antiga no livro didático: Egito, reinos e impérios africanos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Memória, linguagem e sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Memória, linguagem e sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2009.

---

<sup>146</sup> HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea* (5a. edição). 5a. ed. São Paulo: Selo Negro, 2012.

<sup>147</sup> Ver CASTANHEIRA, Cássio Silva. *O Silenciamento da Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena no Livro Didático de História*. São Paulo: Paco e Littera, 2018; JESUS, Fernando Santos de. *O negro no livro paradidático*. Rio de Janeiro: Gramma, 2017; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa*. Belo Horizonte: Autentica, 2008; FRACCARO, Gláucia; VALÉRIO, Mairon Escorsi; RIBEIRO, Renilson Rosa. *O Negro em Folhas Brancas: Ensaios sobre as Imagens do Negro nos Livros Didáticos de História do Brasil (Últimas Décadas do Século XX)*. Curitiba: Appris, 2019 (a primeira edição foi publicada pela editora da Unicamp em 2002); FELIPE, Delton Aparecido. *Representações de docentes de história sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica*.

- ✓ CONCEICAO, Maria Telvira da. *Interrogando discursos raciais em livros didáticos de história: entre Brasil e Moçambique - 1950-1995*. 2015. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História social: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- ✓ DEMORI, Mauricio. *Livros Didáticos e representações: a ideia de raças nos manuais de história do Brasil para o ensino secundário, 1937-1947*. 2000. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2000.
- ✓ JÚNIOR, Alfredo Boulos. *Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de história aprovadas no PNLD de 2004*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008
- ✓ MACÊDO, Lara Jéssica Nóbrega. *Escravidão e comércio de africanos no ensino de história: de uma abordagem teórico-conceitual a uma proposta para o uso de fontes e novas metodologias*. 2019. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História (Mestrado Profissional), Universidade Estadual do Maranhão, Maranhão, 2019.
- ✓ PIRES, Iracy Barbosa. *A Construção de uma Identidade: Representações do Negro no Livro Didático*. 2010. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.
- ✓ SANTOS, Pedro de Souza. *A História da África cultura africana e afro-brasileira em livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- ✓ SILVA, Anelise Domingues da. *A História da África em uma coleção de Livros Didáticos produzidos para o PNLD/EM (2008 – 2017)*. 2018. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

- ✓ SILVA, Elisangela Coelho da. *A história da África na escola, construindo olhares “outros”*: as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2018.
- ✓ SILVA, Emanuela de Moraes. *Ensino de história em debate: a história da África e cultura afro-brasileira no livro didático e a escola José Caetano dos Santos na comunidade quilombola São Vitor – São Raimundo Nonato – Piauí*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Tocantins, Tocantins, 2016.

A listagem de produção acadêmica (teses e dissertações) apresentada acima de forma alguma esgota ou limita as possibilidades de temas e pesquisas que versam sobre o ensino de história da África, porém, os assuntos ora abordados nessa lista tiveram como preocupação fundamental refletir e entender, sob a luz da produção de livros didáticos de história, qual é o protagonismo da história da África e da cultura afro-brasileira em narrativas do ensino de história na educação básica. Além disso, alguns artigos e periódicos ratificam essa evolução das abordagens do ensino de história da África nas coleções didáticas, traçando um crescimento da presença da história africana nos últimos PNLDs, apontando o lugar e a importância das políticas públicas de produção de materiais didáticos para o ensino de história, em especial sobre a temática africana e da mesma forma indicando avanços e lacunas na forma como a África e suas sociedades são representadas na história ensinada.<sup>148</sup>

Outro aspecto importante é que esse tipo de produção reflete o amadurecimento que a pesquisa em ensino de história da África vem adquirindo nos últimos tempos, demonstrando as múltiplas possibilidades de temas, recortes e análises direcionadas em expandir esse objeto de

---

<sup>148</sup> Sobre esses artigos destacam-se as seguintes publicações: MENDES, Luís César Castrillon; VALÉRIO, Mairon Escorsi; RIBEIRO, Renilson Rosa. História dos africanos e afrodescendentes nos livros didáticos, guias e programas nacionais. *Fronteiras: Revista de História* | Dourados, MS | v. 18 | n. 31 | p. 143 - 168 | jan. / jun. 2016; GARRIDO, Mírian Cristina de Moura. África ensinada no Brasil: políticas públicas e conteúdo de livros didáticos. *Crítica educativa*, v. 5, p. 105-118, 2019; da mesma autora História que os livros didáticos contam depois do PNLD: história da África e dos afro-brasileiros por intermédio dos Editais de convocação do PNLD (2007-2011). *História & Perspectivas*, v. 29, p. 239, 2016; FREITAS, Patrícia de. Avanços na inclusão da temática de história e cultura afro-brasileira e africana. PNLD Ensino Médio 2012 e a lei 10.639. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 379-394, jul./dez. 2014; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TEIXEIRA, Rozana; PACIFICO, Tânia Mara. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 127-143, jan./mar. 2013; NASCIMENTO, Jaciene Florentino do; SILVA, Janaína Guimarães da Fonseca e; ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. O livro didático e a implementação da Lei. N. 10.639/03 no ensino de história. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.5, n.13 p.101-113, jan./abr. 2015.

estudo e dessa forma fortalecer uma historiografia, em construção, sobre o ensino de história da África e da diáspora atlântica no Brasil.

Não distante do que analisamos até aqui e uma vez compreendido que as pesquisas sobre o ensino de história da África no livro didático de história vem consolidando, cada vez mais, sob múltiplas formas - elogiáveis e imperfeitas – a narrativa do continente africano na educação básica, passamos agora a observar e compreender, pelo prisma do ensino de história da África, da história afro-brasileira e da história das relações diaspóricas pelo atlântico, o *ensino de história do tráfico de africanos escravizados*.

É importante dizer que este trabalho, assim como em boa parte de outros levantamentos que utilizaram o livro didático como fonte de pesquisa ira se basear no PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, do Ministério da Educação e que tem como função primordial a distribuição gratuita de livros didáticos para as escolas públicas de todo o Brasil. Logo, é fundamental reforçar uma característica importante deste programa governamental, que é a sua força e tradição como política curricular, no sentido de que, através dele e por ele, se condessam uma série de leis, pareceres, documentos oficiais e matrizes curriculares que orientam as editoras, os autores(as) e os seus respectivos programas de currículos, os avaliadores, que tem por responsabilidade avaliar e aprovar as obras, validando-as a partir de critérios previamente definidos e os professores que na escolha de qual obra didática utilizar levam em conta, entre outros critérios, a qualidade da obra analisada e o quanto ela reflete as premissas oficiais educacionais mais recentes em vigência.<sup>149</sup>

Dito isso, como já foi mencionado acima, a implementação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular para todo o Ensino Fundamental que já está em vigor e as discussões que estão ocorrendo para sua efetivação no Ensino Médio, devem ser acompanhadas com muita atenção e cuidado<sup>150</sup>, pois elas podem alterar pressupostos educacionais e pedagógicos que foram historicamente estabelecidos no ensino de história para o trabalho docente, como por exemplo, a inclusão de abordagens renovadas e de sujeitos históricos nas narrativas históricas

---

<sup>149</sup> Ver OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. “Uma profissional de história em gestão de política pública: como a memória construiu minha experiência no PNLD de 2004 a 2015.” In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Livros didáticos de história. Entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017, pp. 55-66; BEZERRA, Holien Gonçalves. “O PNLD de história: momentos iniciais.” In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Livros didáticos de história. Entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017, pp. 67-82

<sup>150</sup> VALÉRIO, Mairon Escorsi; RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos. *Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Curricular, Formação de Professores e Práticas de Ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

escolares, entre essas a história da África e dos africanos e africanas. No caso da história da África, o trabalho de Acácia Regina Pereira<sup>151</sup> demonstra que, após intensas e acaloradas discussões acerca de quais tipos de conteúdos de história iriam compor o documento da Base, para a primeira versão da BNCC (2015) um número substancial de assuntos e temáticas relacionados à história africana, afro-brasileira e das relações étnico-raciais foram incorporados,<sup>152</sup> reunidas sob a categoria curricular “objetos de aprendizagem”. Nesta primeira versão, apesar dos pontos positivos, críticos e especialistas, não a consideraram um documento antirracista. No entanto, a terceira versão da BNCC (2017), que se tornou a versão final, é bem diferente da primeira no que tange à história da África, deixando de abarcar os conteúdos que estavam previstos na primeira versão.

### **2.3 Abordagens sobre o ensino de história do tráfico de africanos escravizados no livro didático de história: um conhecimento didatizado**

Mas que tipo de narrativas de africanos e africanas aparecem nas produções didáticas? Como a trajetória da diáspora africana é interpretada? Como a história dos africanos no Brasil é entendida? Quais são essas relações com o mundo atlântico? De que forma o tráfico de africanos escravizados está inserido nessas narrativas? De que forma o tráfico atlântico se relaciona com as sociedades coloniais e africanas?

Sabemos que as indagações acima são complexas e exigem, portanto, respostas que não são simples. Nas linhas a seguir tentaremos responde-las, se não no todo, mas ao menos em parte. Nosso esforço será o de analisar as coleções didáticas de História, aprovadas pelo PNLD e publicadas no documento *Guia do Livro Didático de História*, que faz parte do mesmo programa. O recorte para a análise das coleções do PNLD é de 2014 até 2018, e se justifica, dentre outros fatores comentados anteriormente, pelo fato de, passados 15 anos (considerando o ano de 2018) da implementação da lei 10.639/2003, espera-se que os materiais didáticos produzidos nesse período tragam não somente a inclusão da história da África em suas matrizes de conteúdos, mas que essa abordagem possa ser diversificada e

---

<sup>151</sup> PEREIRA, Acácia Regina. *Percursos do ensino de História da África e dos Afro-brasileiros na 1ª versão do Componente Curricular História da BNCC*. 2018. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

<sup>152</sup> PEREIRA, Acácia Regina, *op. cit.*, pp. 52-83.

renovada, de acordo com as perspectivas dos estudos africanos e do ensino de história da África.

As coleções que aqui serão analisadas são referentes ao PNLD 2014 e PNLD 2017 do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) e do PNLD 2015 e PNLD 2018 do Ensino Médio. Essas quatro coleções, são justamente as últimas aprovadas e distribuídas para cada segmento de ensino, respectivamente.

Escolhemos analisar pelo menos 4 (quatro) coleções aprovadas de cada *Guia* do PNLD, mantendo assim uma regularidade e equidade entre os materiais analisados. A escolha das coleções de cada PNLD se apoia em dois critérios. O primeiro critério leva em conta as coleções mais distribuídas para as escolas públicas brasileiras, de acordo com o levantamento de *coleções mais distribuídas por componente curricular*,<sup>153</sup> documento publicado juntamente com a divulgação do PLND de cada ano, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que divulga a lista do quantitativo de livros didáticos que foram mais distribuídos para as escolas, em ordem crescente, ou seja, começando pelos mais distribuídos, levando em consideração título/autor/editora, o que demonstra a relevância e o impacto que determinadas obras didáticas exercem sobre o seu público leitor escolar e os docentes. O segundo critério está relacionado a recorrência desses livros como coleções aprovadas para o PNLD, ou seja, um mesmo livro, de um mesmo autor/editora que fora aprovado para a coleção anterior, foi aprovado novamente para a coleção seguinte, com uma edição atualizada, isso indica que esta coleção aprovada de maneira recorrente está atendendo às condições necessárias para sua aprovação enquanto obra didática, tanto no aspecto da legislação, como nas orientações curriculares oficiais e também para o avaliador, que entende que o projeto didático em questão é relevante para estudantes e professores.

A partir dos critérios acima adotaremos algumas estratégias no sentido de diversificar e tornar mais complexa a análise dessas fontes. Eis os critérios. Para cada PNLD, escolheremos de uma a duas coleções aprovadas, que não estão na lista entre as mais distribuídas para as escolas públicas brasileiras. Escolher autores e/ou editoras que não estão entre as que aparecem com frequência com coleções aprovadas no PNLD. Da mesma forma, utilizar também coleções que são da mesma editora, mas que tem autores e propostas editoriais e curriculares diferentes.

---

<sup>153</sup> FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Coleções mais distribuídas por componente curricular. Dados estatísticos*. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/component/k2/item/514?Itemid=890>. Acesso em: 08 out. 2019.

Para cada PNLD apresentaremos também um *quadro informativo* sobre os livros didáticos de história que foram analisados, contendo informações complementares, como número de páginas e aspectos que se sobressaíram no conjunto da análise das coleções. Destacaremos a seguir algumas observações, que são importantes para um melhor entendimento, por parte dos leitores, sobre esses quadros informativos. Essas observações se aplicam a todos quadros informativos, de todas as coleções que serão apresentadas daqui em diante. Vamos a elas. Os autores e os títulos dos livros servirão para uma melhor identificação das obras didáticas no corpo do texto ou até mesmo para a consulta do livro, em momento reservado, pelos leitores. Normalmente o ano de edição do livro didático é diferente do ano de publicação do PNLD ao qual ele está vinculado, isso ocorre, pois as editoras preparam e organizam esses materiais com certa antecedência para que haja tempo hábil para a coleção ser inscrita no edital do PNLD e também para que possa ser analisada pelos avaliadores e esse é um fator que deve ser considerado no momento de análise de uma obra didática. Outra observação, é que o fato de uma coleção não ter um *capítulo dedicado*, não significa que o conteúdo deixou de ser abordado, mas que foi apresentado de uma outra forma pelo livro didático.

O *número de páginas* será sempre referente ao tema analisado por essa pesquisa, o *tráfico atlântico de africanos escravizados*, bem como os assuntos correlatos a este, assim também como quando a coleção possuir um capítulo exclusivamente dedicado ao comércio de africanos pelo Atlântico, as páginas dos exercícios serão consideradas na contabilidade do número final de páginas, pois durante as atividades avaliativas, na maior parte das vezes, o conteúdo também é abordado, seja em forma de perguntas objetivas simples, seja em forma de questões discursivas precedidas de textos e/ou imagens que tratem do conteúdo. Para os livros didáticos que não possuem um capítulo dedicado, ou seja, um capítulo que é dividido com um tema correlato – geralmente economia colonial brasileira (nordeste açucareiro) ou a colonização portuguesa na América (séculos XVI-XVII) ou os reinos africanos e Estados centralizados da África ocidental – só serão contabilizadas as laudas sobre o conteúdo abordado, excluindo os exercícios do número de páginas.

Antes de embarcar nas considerações decorrentes da análise dos livros didáticos é importante reforçar alguns princípios que irão nortear a nossa observação sobre essa fonte de pesquisa. Buscaremos entender, qual é o lugar que o tema do tráfico de africanos escravizados ocupa na literatura didática brasileira, considerando a relevância que essa temática possui para o entendimento das relações atlânticas, para a diáspora africana para as Américas, incluindo o

Brasil, na trajetória dos africanos e africanas em nosso país e para a própria história da África. Entender esse lugar significa identificar quais são os conceitos, ideias e abordagens que o material didático produz sobre esse tema e quais tipos de representações podem ser interpretadas pelo público leitor escolar, a fim de perceber que tipo de historiografia didática (escrita da história escolar) vem se construindo sobre o tráfico atlântico de africanos escravizados.

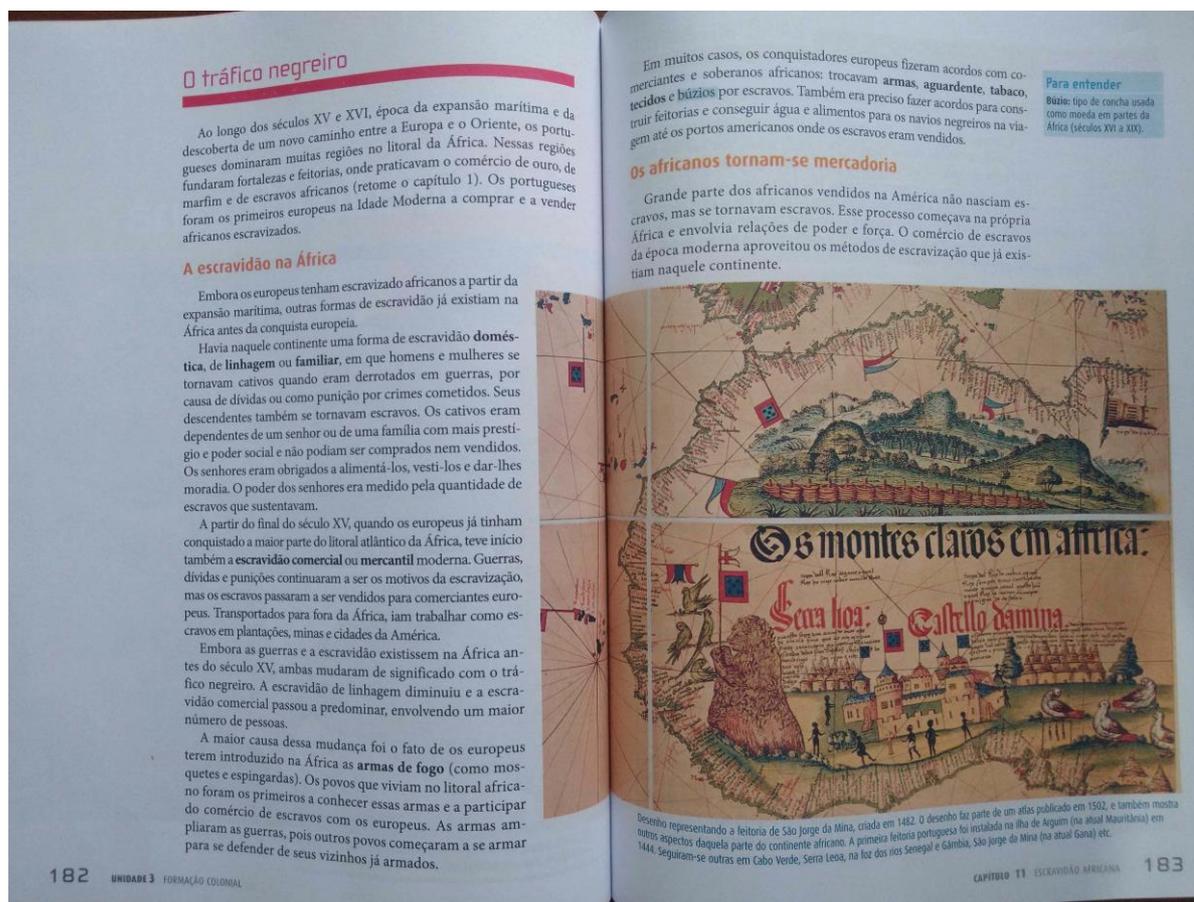
Começamos pelas coleções didáticas do Ensino Fundamental Anos Finais da Educação Básica. As coleções de livros didáticos de História desse segmento de ensino são divididas em quatro volumes, um para cada ano de ensino, 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Percebemos, de um modo geral, que a história da África aparece, nesse segmento de ensino, distribuída ao longo dos quatro volumes, com maior ênfase no 7º ano em relação a número de assuntos tratados, mas não menos importante nos demais anos de ensino. Os conteúdos sobre História da África estão organizados em forma de capítulos e/ou tópicos específicos, distribuídos ao longo de unidades temáticas e recortes espaciais e temporais - levando em conta que pode haver uma pequena modificação (alteração/inclusão) de certos conteúdos/assuntos dependendo da edição e do(s) autor(es) do livro didático.

Nessas coleções de Ensino Fundamental Anos Finais o tema do tráfico de africanos escravizados geralmente aparece no livro didático de história em três momentos: associada à economia colonial brasileira ou a produção açucareira do nordeste (dependendo da organização capitular), no capítulo - quando esse existe - dedicado à escravidão africana e/ou ao tráfico atlântico e associado à crise da monarquia brasileira durante o segundo reinado, especialmente às campanhas e leis abolicionistas do período e ao fim da escravidão. Os dois primeiros momentos aparecem no 7º ano e o último no 8º ano. Pela proposta dessa pesquisa iremos nos debruçar com maior ênfase nos livros relativos ao 7º ano do Ensino Fundamental, pois é nesse ano de escolaridade que o tema do tráfico de africanos escravizados se faz mais presente. Contudo, isso não exclui uma análise, ainda que breve do panorama geral da obra (coleção inteira) a fim de observar características gerais em relação ao ensino de história africana e, principalmente, identificar elementos comparativos com o tema pesquisado ou até mesmo com outras coleções.

Abaixo seguem as observações e apontamentos sobre as coleções analisadas.

A começar pelo PNLD 2014, referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Das quatro coleções analisadas, somente em uma existe um capítulo exclusivamente dedicado ao

tráfico de africanos escravizados. Isso acontece na coleção *Saber e Fazer História* onde essa temática aparece com o título de “escravidão africana”. No capítulo específico há uma preocupação em abordar o comércio escravista, através de tópicos e subtópicos, em todas as suas dimensões, explicando desde a escravidão na África e suas principais características antes dos contatos comerciais com os europeus até quando os africanos escravizados tornam-se uma mercadoria e passam a fazer parte do lucrativo comércio de escravizados pelo Atlântico. O envolvimento dos estados imperiais europeus nessa atividade mercantil, a participação de soberanos e elites locais africanas no processo de mercantilização dos escravizados, o processo de captura no interior do continente, através de guerras provocadas forçadamente entre grupos étnicos rivais, as condições de viagens dos navios negreiros e a difícil e mortal travessia pelo atlântico até as Américas. Nesse capítulo dessa coleção foi incluído ainda, informações sobre a vida dos escravizados, as condições e modalidades de trabalho nas colônias, o processo de luta e resistência da população africana em busca de liberdade, a manutenção de suas heranças e identidades, bem como conflitos e negociações com a classe senhorial e a formação de quilombos. Vejamos o destaque abaixo:



Conteúdo sobre o tráfico atlântico na coleção *Saber e Fazer História*. COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Saber e fazer História, 7º ano*. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 182-183.

Na coleção *Projeto Radix – História*, apesar do tráfico de africanos aparecer dividido no capítulo com o tema dos grandes reinos africanos ao sul do Sahel, a abordagem é muito bem trabalhada no texto, com a utilização de quatro tabelas a respeito dos números e estimativas do tráfico atlântico (os locais de desembarque dos africanos nos portos da América, o número de cativos importados entre os séculos XVI-XIX, os números de escravizados na parte oriental do continente africano e a média anual de escravos entre os séculos VII-XVI). Entre os itens abordados estão o tráfico de africanos como um comércio lucrativo, o funcionamento do comércio escravista pelo Atlântico, o escravizado como mercadoria da lógica mercantil colonial, a vida dos escravizados nas fazendas e nas cidades, a resistência dos africanos ao cativeiro (quilombos) e a violência do sistema escravocrata. A nomenclatura e a forma como esses subtemas estão dispostos no livro variam, mas de um modo geral eles versam sobre esses assuntos. Vejamos o destaque abaixo:

**módulo 4**

Veja as tabelas a seguir:

**O tráfico transatlântico de escravos, 650-1600**

Período	Média anual	Total estimado
650-800	1 000	150 000
800-900	3 000	300 000
900-1100	8 700	1 740 000
1100-1400	5 500	1 650 000
1400-1500	5 300	430 000
1500-1600	5 500	550 000
<b>Total</b>		<b>4 820 000</b>

**Tráfico de escravos no mar Vermelho e na África oriental, 800-1600**

Período	Média anual	Total estimado
800-1000	1 000	100 000
1000-1200	2 000	200 000
1200-1400	3 000	300 000
1400-1600	4 000	400 000
<b>Total</b>		<b>1 000 000</b>

Com a chegada dos europeus à África, a partir do século XV, o tráfico de escravos passou a ser feito pelo oceano Atlântico, primeiro em direção à Europa e depois às Américas.

O tráfico atlântico fez a escravidão ganhar um aspecto fortemente comercial, provocando confrontos entre etnias, aldeias e estados africanos e intensificando o aprisionamento de cativos.

Monjolo

**Destino dos africanos para o Novo Mundo, séculos XVI-XIX**

Brasil	4 000 000
Colônias espanholas	2 500 000
Colônias britânicas*	2 000 000
Colônias francesas	1 600 000
Estados Unidos	500 000
Colônias holandesas	500 000
Colônias dinamarquesas	28 000
<b>Total</b>	<b>11 128 000</b>

**Exportação de escravos da África: o comércio atlântico**

Período	Número de escravos computados	Porcentagem
1450-1600	409 000	3,6
1601-1700	1 348 000	11,9
1701-1800	6 090 000	53,8
1801-1900	3 466 000	30,6
<b>Total</b>	<b>11 313 000</b>	<b>100,0</b>

**O tráfico de escravos no Brasil**

Entre os séculos XVI e XIX, o Brasil foi um dos principais destinos dos navios negreiros que realizavam o tráfico atlântico, sendo o território que mais recebeu escravos africanos na História. Também foi o último país a abolir a escravidão, em 1888. Durante quase 400 anos, africanos e seus descendentes serviram de mão de obra nas lavouras de cana e café, na exploração do ouro, na construção de edifícios e em muitas outras atividades, vivendo em seu cotidiano diversas formas de violência. Mesmo depois de abolida, a escravidão deixou marcas que ainda estão sendo reparadas pela sociedade brasileira.

Durante muito tempo, os historiadores estudaram a escravidão apenas do ponto de vista econômico: quantos escravos vieram para o Brasil, quanto custavam, o que produziam. Atualmente, tem-se procurado entender o que era ser e sentir-se escravo, resgatando-se aspectos da vida cotidiana dessa parcela explorada da população.

No capítulo 12, veremos como era a vida dos africanos escravizados na América portuguesa e as diferentes formas de resistência à escravidão.

138

139

Conteúdo contendo tabelas com estimativas do tráfico atlântico de africanos escravizados na coleção *Projeto Radix – História*. VICENTINO, Claudio. *Projeto Radix: História, 7º ano*. São Paulo: Editora Scipione, 2012, p. 138-139.

Nas demais coleções, *Projeto Araribá – História* e *Jornadas.hist*, que não reservaram um capítulo específico para tratar do tráfico atlântico de africanos escravizados, o tema foi abordado no capítulo sobre a economia colonial brasileira no século XVI-XVII, de modo especial o nordeste brasileiro, mas não por isso o tema deixou de ser tratado de maneira

adequada, apenas que sua abordagem foi mais generalista. Outro fator que chamou a atenção nessas duas coleções é que a abordagem é feita sempre no sentido de se integrar a narrativa da exploração da mão de obra escravizada nas colônias à montagem do sistema mercantil açucareiro. Vejamos o destaque abaixo:

### Os engenhos de açúcar

Em São Vicente instalaram-se as primeiras "fábricas" de açúcar – os engenhos. Eles eram formados pelas áreas de cultivo de cana, pela moenda (onde a cana era moída), pela caldeira (onde o caldo era fervido) e pela casa de purgar (onde o caldo era colocado em fôrmas para endurecer). Cada engenho tinha a casa-grande (residência do senhor do engenho e de sua família), a capela (local de missas, casamentos e batizados dos moradores do engenho), a senzala (alojamento dos escravos) e as terras para criação de animais e plantação de mandioca, milho, feijão e frutas para abastecer o engenho.

A partir da segunda metade do século XVI, a capitania de Pernambuco se destacou na produção açucareira devido a vários fatores: a fertilidade do solo (do tipo **massapé**), a proximidade geográfica com a Europa (onde se concentravam os mercados consumidores) e com a África (de onde vinha a mão de obra para os engenhos), e os investimentos feitos por seu donatário, Duarte Coelho. Paralelamente, a capitania de São Vicente enfrentava dificuldades: o esgotamento do solo, a estreita faixa de terras cultiváveis entre o litoral e a serra do Mar e a maior distância em relação à Europa e à África.

**ATIVIDADE:**

- Pela observação da ilustração de um engenho, identifique:
  - um dos meios de transporte utilizado nas fazendas.
  - quem operava as máquinas de moer cana.
  - quem cortava a cana.

**Financiamento dos engenhos**

Como a montagem dos engenhos representava um empreendimento bastante caro e o governo português não tinha os recursos necessários para financiá-lo, os donatários e sesmeiros foram autorizados a pedir empréstimos aos banqueiros da Holanda – na época, os mais ricos da Europa. Além dos juros cobrados sobre os empréstimos, os holandeses exigiram o direito de refinar o açúcar e vendê-lo no mercado consumidor europeu. Eram eles que ficavam com a maior parte dos lucros.

Os portugueses, no entanto, continuavam a lucrar, pois eram os intermediários em todas as transações entre produtores e comerciantes de açúcar. Os lucros da metrópole, embora menores que os dos holandeses, foram suficientes para enriquecê-la. Os portugueses também ganhavam com a venda de produtos manufaturados e de africanos escravizados ao Brasil.

**234**

### Escravidão: seres humanos como mercadorias

O lucro com o açúcar seria maior quanto maior fosse a produção. Para isso a Coroa portuguesa estimulou a formação de latifúndios monocultores, isto é, grandes extensões de terras onde o açúcar era produzido em larga escala para exportação, o que exigia muitos trabalhadores.

Crescia a escravidão indígena, o escambo e as relações amigáveis com os nativos eram coisas do passado. Os índios resistiram à exploração de diversas formas: fugiam, se revoltavam e lutavam contra os colonizadores. Para suprir a necessidade de mão de obra, Portugal adotou no Brasil a escravidão africana, a exemplo do que fizera nas ilhas da Madeira e dos Açores desde o século XV.

**Tráfico negro: mais lucros para a metrópole**

Em 1550 os primeiros africanos escravizados desembarcaram na Bahia e passaram a ser vendidos nos mercados. De acordo com o historiador Caio Prado Júnior, no final do século XVI os escravos negros eram cerca de 14 mil, em uma população colonial de quase 60 mil habitantes.

O tráfico negro, isto é, o comércio de escravos trazidos da África, rendeu grandes lucros à metrópole, e aos poucos a colônia tornou-se dependente dessa mão de obra. A escravidão indígena não foi abandonada: nas regiões mais pobres foi mantida, porque os fazendeiros não podiam pagar os altos preços dos africanos.

**O funcionamento do tráfico negro**

Para obter escravos, os traficantes se aliavam a alguns povos africanos, praticando escambo com seus chefes. Em troca dos negros capturados, davam-lhes tabaco, cachaça, tecidos e vidros coloridos.

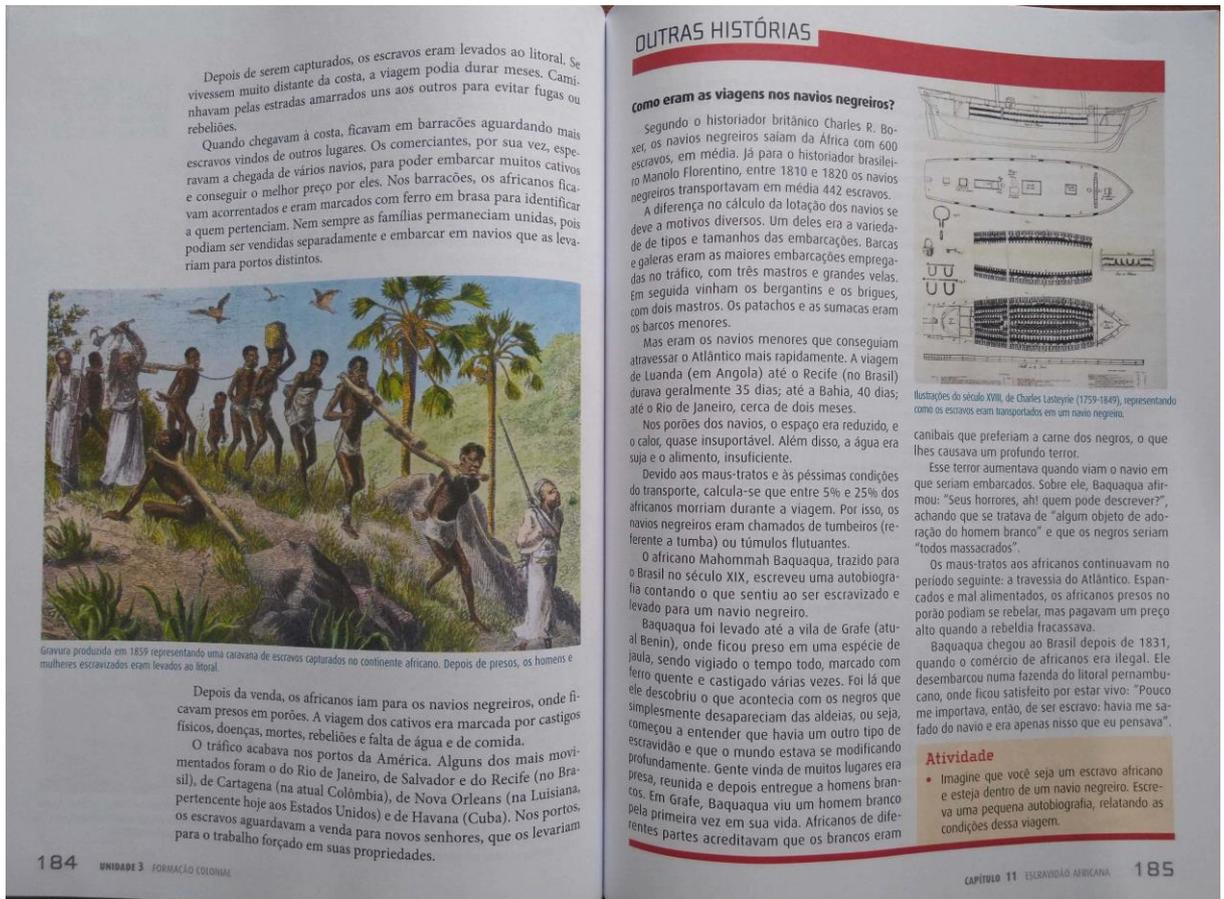
Entregues aos comerciantes, os africanos eram trazidos para o Brasil nos porões de navios tumbeiros, onde faziam a penosa travessia do oceano Atlântico. As condições das viagens eram péssimas. A superlotação, a alimentação precária, a falta de higiene e de ventilação nos porões dos navios provocavam doenças e motins que muitas vezes matavam grande parte dos negros transportados. A taxa de mortalidade era muito alta e a duração da viagem, muito longa. Os mortos, bem como os líderes das revoltas, eram lançados ao mar.

**235**

Conteúdo sobre o tráfico atlântico e a escravidão na economia colonial brasileira na coleção *Jornadas.hist.* VAZ, Maria Luísa; PANAZZO, Silvia. *Jornadas.hist.*, 7º ano. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 234-235.

No caso do uso de recursos imagéticos, notou-se em todas as coleções o uso de imagens, geralmente associadas à captura, ao transporte e à venda de africanos escravizados, representações de navios negreiros (tumbeiros) e a suas condições degradantes, a vida dos escravizados nas colônias em espaços diversos (meio urbano, rural e doméstico), mercado de escravos, a violência cometida contra os africanos, a representação em forma de retratos, cenas de manifestação de atividades culturais e/ou religiosas, ou em alguns casos de símbolos de resistência, como uma planta (arquitetônica) de um quilombo. Imagens contemporâneas de cenas da população negra afrodescendente em situação de protagonismo social e/ou de luta pelo reconhecimento e manutenção de direitos (comunidades quilombolas e remanescentes de quilombos). É interessante notar que algumas imagens se repetem de uma coleção para a outra, frequentemente aquelas que são as mais utilizadas (como Debret e Rugendas). Nas coleções que reservam apenas tópicos específicos, a quantidade de recursos iconográficos é

bem menor, utilizada de maneira pontual. No caso do uso de imagens pelo livro didático, percebe-se que, em geral, elas são ilustrativas, reforçando algum aspecto abordado em determinado parágrafo do texto, porém, em pouquíssimos casos elas são dispostas como parte da narrativa textual e como elemento suplementar do conteúdo didático. Verificou-se que apenas duas coleções fazem uso de tabelas, com estimativas de embarque e desembarque de africanos escravizados, como forma de pontuar a importância do tráfico atlântico e o expressivo número de africanos escravizados. Vejamos o destaque abaixo:



Conteúdo sobre a captura de africanos no continente e as condições das viagens nos navios negreiros na coleção *Saber e Fazer História*. COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Saber e fazer História*, 7º ano. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 184-185.

Na questão do uso de mapas, todas as coleções apresentam ao menos um mapa sobre o tráfico atlântico de africanos escravizados, mostrando as rotas e fluxos de deslocamento dos africanos escravizados para as Américas e/ou somente para o Brasil. Alguns mapas possuem o recorte temporal, período inicial e final de descolamento, outros não. Em relação à avaliação, todas as coleções apresentam exercícios e/ou atividades avaliativas correspondentes ao conteúdo, com questões objetivas, discursivas e interpretativas, análise de algum documento (imagem, trecho de música, poema, trecho de documentação primária, citação de texto



Gilberto Cotrim & Jaime Rodrigues	Saber e Fazer História	Saraiva	2012	Sim	17/3 <sup>2</sup>
-----------------------------------	------------------------	---------	------	-----	-------------------

\* Esse livro didático é uma obra de produção coletiva. Maria Raquel Apolinário é a editora responsável pela produção da obra. Ela possui formação em História.

<sup>1</sup> O número de páginas depois da barra é referente ao capítulo sobre economia colonial do nordeste brasileiro, onde o tema também foi abordado.

<sup>2</sup> O número de páginas depois da barra é referente ao capítulo sobre economia colonial do nordeste brasileiro, onde o tema também foi abordado.

Alguns apontamentos sobre o quadro acima. O primeiro refere-se ao ano de publicação dos livros, com três coleções publicadas em 2012 e uma em 2010. Essa última foi publicada quatro anos depois que as demais começaram a circular nas escolas. A princípio esse fato pode interferir em alguma atualização didática do conteúdo, porém, como a coleção foi aprovada, supõem-se que esteja de acordo com as diretrizes da legislação educacional vigente. Note-se que há duas coleções diferentes que pertencem à editora Saraiva: a coleção *Jornadas.hist* e *Saber e Fazer História*, que apesar de serem editadas no mesmo lugar, possuem projetos editoriais diferentes para um mesmo segmento de ensino, o que é comprovado, por exemplo, pelo fato da coleção *Saber e Fazer História* possuir um capítulo dedicado ao tráfico de africanos, enquanto a outra não.

O número de páginas que aborda o conteúdo sobre o comércio de africanos escravizados, aparentemente, parece ser baixo, principalmente se compararmos as três coleções que não possuem um capítulo dedicado a aquela que possui. No entanto, se levarmos em conta que estas mesmas coleções estão dividindo o tema com um assunto similar, dentro do mesmo capítulo ou que o tema é abordado novamente no capítulo sobre economia colonial – como é o caso da coleção *Projeto Radix História* – podemos dizer que é um número significativo de páginas. Por fim, chama a atenção o número expressivo de páginas da coleção *Saber e Fazer História* (17+3= 20 páginas) que reservou um capítulo a parte sobre o tema, ampliado pelas páginas que estão no capítulo sobre a economia da colônia.

No PNLD 2017 do Ensino Fundamental Anos Finais, de um modo geral, não há nenhuma alteração de caráter substancial na forma de abordagem dos conteúdos relativos ao tráfico atlântico de africanos escravizados, todavia, algumas diferenças e modificações merecem ser destacadas. Uma das diferenças entre um ciclo e outro de coleções didáticas de História é que das quatro coleções analisadas três dedicam um capítulo exclusivo (ou quase exclusivo) ao tráfico atlântico. E esse é um aspecto relevante, pois nota-se uma preocupação

maior dos autores e dos projetos editoriais em incluir a temática do comércio de africanos escravizados como um assunto de atenção destacada, tanto pelo reconhecimento da importância do assunto, como pela consolidação cada vez maior dos conteúdos acerca da história da África na literatura didática. Portanto, este aspecto reforça o que discutimos no capítulo anterior sobre o aprimoramento da historiografia, que nas duas últimas décadas vem renovando e diversificando a produção e a pesquisa de temas ligados ao tráfico de africanos escravizados.

Duas coleções *Projeto Mosaico – História e Historiar* dedicam capítulos exclusivos ao tráfico atlântico, com uma abordagem consistente e adequada, esmiuçando elementos que já mencionamos acima como: a escravidão na África (características e modalidades), o estabelecimento do comércio transatlântico de africanos a partir da lógica mercantil europeia, a travessia pelo oceano nos navios negreiros (transporte, condições e precariedade), as condições dos africanos escravizados na América portuguesa (trabalho, cotidiano, condições sociais, violência), as formas de resistência (quilombos e comunidade negras) e as expressões culturais de africanos e africanas durante a sua trajetória na diáspora (festas, danças, religião, expressões artísticas). Com destaque ainda, em uma dessas coleções, para um subtópico relativo à utilização da mão de obra escravizada indígena, como meio de explicar o porquê da preferência pela utilização de mão de obra africana em desfavor da indígena. Vejamos os destaques abaixo:

**CONHEÇA MAIS**

**Escravidão doméstica**

[Nos] confrontos era comum que os vitoriosos fizessem alguns escravos dentre os membros de um vilarejo vencido em luta armada. Era a chamada escravidão doméstica, que consistia em aprisionar alguém para utilizar sua força de trabalho, em geral, na agricultura de pequena escala, familiar. Se a terra era abundante, mas rareava mão de obra, esse tipo de escravidão servia para aumentar o número de pessoas a serem empregadas no sustento de uma família ou grupo. [...] Os escravos eram poucos por unidade familiar, mas a posse deles assegurava poder e prestígio para seus senhores, já que representavam a capacidade de autossustentação da linhagem. Não por acaso, nesse tipo de cativeiro se preferiam mulheres e crianças. A fertilidade das mulheres garantia a ampliação do grupo. Daí que era legítimo as escravas se tornarem concubinas e terem filhos com os seus senhores.

Seguindo a mesma lógica, a incorporação dos escravos na família se dava de modo gradativo: os filhos de cativos, quando nascidos na casa do senhor, não podiam ser vendidos e seus descendentes iam, de geração em geração, perdendo a condição servil e sendo assimilados à linhagem. Assim o grupo podia crescer com o nascimento de escravos, fortalecendo as relações de parentesco e aumentando o número de subordinados ao senhor. A integração dos cativos também explica a predileção pela escravização de crianças, visto que elas mais facilmente assimilavam regras e constituíam vínculos com a família do seu senhor. Não era só na guerra que se corria o risco de ser escravizado. Em muitas sociedades africanas, o cativeiro era a punição para quem fosse condenado por roubo, assassinato, feitiçaria e, às vezes, adultério. Na penhora, o rapto individual, a troca e a compra eram outras maneiras de se tornar escravo. As pessoas podiam ser penhoradas como garantia para o pagamento de dívidas.

Nesta situação, caso seus parentes saldassem o débito, extinguiu-se o cativeiro. Tais formas de aquisição de cativos foram mais ou menos comuns em diferentes períodos e lugares da África. O rapto e o ataque a vilas se tornaram mais frequentes quando o tráfico de escravos tomou grandes proporções. Em algumas sociedades, a exemplo do povo Sena de Moçambique, a escravidão também era uma estratégia de sobrevivência quando a fome e a seca se faziam desastrosas. A venda ou troca de um indivíduo da comunidade podia garantir a sobrevivência do grupo, inclusive de quem era escravizado. A troca de alguém por comida era uma forma de evitar a extinção do grupo. Certamente estamos falando de um recurso extremo, porque ser escravo naquelas sociedades tão fortemente estruturadas por laços de parentesco significava ser exilado, tornar-se um estrangeiro, muitas vezes tendo que professar outra fé, se comunicar em outro idioma, estar alheio às suas tradições. Sentenciar alguém à escravidão era acima de tudo desnaturalizá-lo e desonorá-lo.

Desde que os árabes ocuparam o Egito e o norte da África, entre o fim do século VII e a metade do século VIII, a escravidão doméstica, de pequena escala, passou a conviver com o comércio mais intenso de escravos. A escravidão africana foi transformada significativamente com a ofensiva dos muçulmanos. Os árabes organizaram e desenvolveram o tráfico de escravos como empreendimento comercial de grande escala na África. Não se tratava mais de alguns poucos cativos, mas de centenas deles a serem trocados e vendidos, tanto dentro da própria África quanto no mundo árabe e, posteriormente, no tráfico transatlântico para as Américas, inclusive para o Brasil.

ALBUQUERQUE, Wilmaria R. de. FRACIA RIHO, Walter. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2006. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 141-5.

280

Veja as tabelas a seguir sobre o tráfico de escravos até o século XVI:

**O tráfico transaariano de escravos (650-1600)**

Período	Média anual	Total estimado
650-800	1 000	150 000
800-900	3 000	300 000
900-1100	8 700	1 740 000
1100-1400	5 500	1 650 000
1400-1500	5 300	430 000
1500-1600	5 500	550 000
<b>Total</b>	—	<b>4 820 000</b>

Organizado com base em: SOUZA, Paul E. *A escravidão na África: uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 43.

**Tráfico de escravos no mar Vermelho e na África oriental (800-1600)**

Costa do mar Vermelho	Costa da África oriental	Total
1 600 000	800 000	2 400 000

Organizado com base em: SOUZA, Paul E. *A escravidão na África: uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 43.

**A CHEGADA DOS EUROPEUS E O TRÁFICO TRANSATLÂNTICO**

Com o início da exploração por parte dos portugueses, a partir do século XV, os africanos escravizados passaram a ser transportados pelo oceano Atlântico, primeiro em direção à Europa e depois às Américas. Com o fortalecimento do tráfico transatlântico europeu, a escravidão passou a ter um aspecto mais intensamente comercial, provocando ainda mais confrontos entre etnias, aldeias e Estados africanos, e intensificando o aprisionamento de cativos.



Africanos capturados para serem vendidos como escravos. Gravura de Edwin Hodder, do século XIX.

módulo 7 • 281

Conteúdo sobre o tráfico atlântico e a escravidão doméstica no continente africano na coleção *Projeto Mosaico – História*. VICENTINO, Claudio & VICENTINO, José Bruno. *Projeto Mosaico: História, 7º ano*. São Paulo: Scipione, 2015, p. 280-281.

**Escravidão na África**

No continente africano existia uma forma de escravidão de **linhagem** ou **familiar**. Homens e mulheres podiam ser escravizados por causa de dívidas, como punição por crimes ou quando derrotados em guerras. Caso um escravo tivesse filhos, seus descendentes também se tornavam escravos.

Na África, os cativos dependiam de seus senhores, mas não podiam ser comprados nem vendidos por eles. Os senhores tinham de alimentá-los, vesti-los e dar-lhes moradia.

No final do século XV, os europeus conquistaram partes do litoral da África. Começou então a **escravidão comercial** e o **tráfico negro**. Guerras, dívidas e punições continuaram a ser motivos de escravização, mas os escravos passaram a ser vendidos para comerciantes europeus. Transportados para fora da África, iam trabalhar como escravos em plantações, minas e cidades da América.

Dessa maneira, a escravidão de linhagem diminuiu e a escravidão comercial cresceu, envolvendo cada vez mais pessoas.

Além do tráfico negro, as **armas de fogo**, que os europeus levaram para a África, provocaram mudanças no continente. Os africanos que viviam no litoral foram os primeiros a conhecer essas armas e a participar do comércio de escravos com os europeus. A introdução das armas de fogo contribuiu para que as guerras ficassem ainda mais violentas e destrutivas.

Em muitos casos, os europeus fizeram acordos com comerciantes e soberanos africanos. Trocavam escravos por armas, aguardente, tabaco, tecidos e **búzios** (espécie de concha usada como moeda).

Também era preciso fazer acordos para construir feitorias e conseguir água e alimentos para os navios negreiros na viagem até os portos americanos onde os escravos eram vendidos.



Ilustração de um livro de poemas representando a escravidão na África. Publicada em 1809, de autoria desconhecida. Biblioteca Britânica, Londres, Inglaterra.

206 UNIDADE 3 • FORMAÇÃO DO BRASIL COLONIAL

**Tornar-se escravo**

Na África, milhões de pessoas foram escravizadas. Após serem capturadas, essas pessoas eram amarradas umas às outras e levadas para o litoral.

Quando chegavam à costa, elas eram colocadas em barracões, acorrentadas e marcadas com ferro em brasa. Diversas famílias capturadas não permaneciam unidas, pois os comerciantes podiam vender o pai separado da mãe e dos filhos.

Os comerciantes de escravos procuravam embarcar muitos cativos nos navios e conseguir o melhor preço por eles. Depois da venda, os africanos iam para os navios negreiros, onde ficavam presos nos porões. Durante a viagem, eram frequentes os castigos físicos, as doenças, as mortes, a falta de água e de comida. Diante disso, os cativos se revoltavam.

O tráfico de escravos movimentou portos da América, como o do Rio de Janeiro, o de Salvador e o de Recife, no Brasil; o de Cartagena, na Colômbia; o de Nova Orleans, nos Estados Unidos; e o de Havana, em Cuba. Nos portos, os africanos eram vendidos para novos senhores, que os levavam para o trabalho forçado em suas propriedades.



Mercado de escravos, obra do artista alemão Johann Moritz Rugendas (1802-1858), 1834. Segundo pesquisadores, essa representação retrata os negros do mercado com rostros trançados e corpos saudáveis, o que não condiz com realidade que eles enfrentavam ao chegar ao Brasil. Arquivo da Biblioteca Municipal Mano de Andrade na cidade de São Paulo.

CAPÍTULO 13 • TRABALHO AFRICANO 207

Conteúdo sobre a escravidão na África e a escravização de africanos no Brasil na coleção *Historiar*. COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Historiar*, 7º ano. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 206-207.

Em outra coleção, *Estudar História: das origens do homem à era digital*, apesar do título do capítulo estar relacionado ao Império Português na África e na Ásia, em boa parte do capítulo se aborda o comércio escravista pelo atlântico, desde a escravidão na África, a captura no interior do continente até o estabelecimento do comércio mercantil de africanos, passando pelos impactos do tráfico escravista na África. Além disso, o conteúdo é suplementado no capítulo sobre a economia colonial brasileira e a produção açucareira, pelos aspectos do trabalho dos escravizados na colônia, a lucratividade do comércio escravista e a resistência à escravidão, com destaque para um pequeno HQ (História em Quadrinhos) sobre a narrativa de africanos durante a travessia pelos tumbeiros, através da história do liberto Mahommah Gardo Baquaqua.<sup>154</sup> Vejamos o destaque abaixo:

**AMPLIE SEU CONHECIMENTO**

**A travessia da kalunga**  
Ao realizar as grandes viagens ultramarinhas e incorporar a África ao mercado internacional, os europeus transformaram a escravidão em um comércio transatlântico, lucrativo e responsável pela maior diáspora dos tempos modernos. O comércio de escravos começava no interior da África, com a colaboração de líderes nativos, e seguia até o litoral, onde indivíduos de várias etnias eram vendidos e embarcados para a América, em uma viagem de muito sofrimento e privações.

**O encontro entre a África e o mundo**  
Nas línguas banto, família linguística da África centro-ocidental, o termo kalunga se refere ao "mar", mas também ao "limite entre a vida e a morte". Capturados e escravizados em suas aldeias, milhões de africanos fizeram a travessia da kalunga grande, aportaram em terras americanas e lá introduziram sons, aromas, palavras, ritmos, conhecimentos e costumes aprendidos com seus antepassados.

**A história de M. G. Baquaqua**  
Mahommah Gardo Baquaqua nasceu em 1824, em Dzigougo (atual Benim), em uma família muçulmana de comerciantes e fabricantes de agulhas. Após ser capturado pelo escravo achanti, foi vendido como escravo no litoral e embarcado para o Brasil, em 1845. Leia seu relato a seguir.

**Quando estávamos prontos para embarcar, fomos acorrentados uns aos outros e amarrados com cordas pelo pescoço e, assim, levados à beira-mar [...]. Eu nunca tinha visto um navio antes, achava que era algum objeto de adoração do homem branco."**

**Questão**  
O lucrativo tráfico negreiro funcionava como uma grande rede mercantil da qual participavam muitos agentes da África, da Europa e da América. Analise o mapa com atenção e cite alguns agentes que atuavam nesse negócio e a função que desempenhavam nele.

**Antes do embarque**  
Após serem capturados, os africanos eram divididos em grupos conforme o sexo, a idade e a estatura e marcados a ferro quente com a marca de seus donos. Depois das condições do tempo e em contato com indivíduos de diversas regiões da África, muitos montaram de doenças e máus hábitos antes mesmo de embarcar.

**"Fomos lançados, nus, no porão do navio. [...] Era tão baixo que não podíamos ficar em pé, tínhamos que agachar ou sentar no chão. Dia e noite devíamos ao confinamento."**

**"Chegamos em Pernambuco pela manhã [...]. Fomos até a casa de um fazendeiro, que funcionava como um mercado de escravos [...]. Permaneci neste mercado por um ou dois dias, antes de ser novamente vendido a um negociante de escravos que me revendeu a um palácio."**

**"A única comida que tivemos era milho cozido. [...] Sofremos muito por falta de água, que nos era negada. Um copo por dia era o permitido, não mais. Um grande número de escravos morreu na travessia."**

**Rota dos navios negreiros**  
Mapa mostrando a rota do tráfico negreiro: África (Benim, Gambia, Serra Leoa, Libéria, Costa Marfim, Alto Volta, Camarões, Gabão, Congo, Angola, Namíbia, África do Sul) → Atlântico → América (Brasil, Caribe, América Central, América do Norte).

**Baquaqua em Nova York**  
No Brasil, Baquaqua trabalhou como pedreiro e, depois, em um navio mercante. E foi em uma viagem a Nova York, transportando café, que Baquaqua conseguiu fugir, em 1847. Nessa época, o estado norte-americano de Nova York já havia abolido a escravidão. Lá, portanto, Baquaqua era um homem livre. Em 1854, publicou sua biografia, da qual extraímos esse relato.

**A viagem de Luanda ou de Benguela ao Brasil durava de 30 a 40 dias. Estima-se que 12% dos cativos morriam ainda na África, 14% na viagem marítima e outros 10% logo após a chegada ao Brasil.**

<sup>154</sup> Baquaqua, africano, nascido no Benim, que viveu e trabalhou no Brasil na condição de escravizado durante o século XIX. Em 1847 chegou a Nova Iorque, onde se tornou fugitivo e passa a fazer parte do movimento abolicionista, colaborando com os levantes no Haiti. Ele escreveu a sua própria biografia. Ver LOVEJOY, Paul E. Identidade e a miragem da etnicidade: a jornada de Mahommah Gardo Baquaqua para as américas. Revista *Afro-Ásia*, nº 27 (2002), p. 9-39 e “Após 160 anos, autobiografia de Mahommah Gardo Baquaqua escravizado no Brasil ganha edição em português.” Disponível em: <https://www.geledes.org.br/apos-160-anos-autobiografia-de-mahommah-gardo-baquaqua-escravizado-no-brasil-ganha-edicao-em-portugues/>. Acesso em: 14 jan. 2020.

Conteúdo sobre a História em Quadrinhos (HQ) de Mahommah Gardo Baquaqua na coleção *Estudar História: das origens do homem à era digital*. BRAICK, Patrícia Ramos. *Estudar História: das origens do homem à era digital*, 7º ano. São Paulo: Moderna, 2015, p. 208-209.

A coleção *Vontade de Saber - História*, que não dedica um capítulo exclusivo ao tema, compartilhado com a economia do nordeste açucareiro, apesar de uma abordagem mais sintética, trabalha com o tema e o conteúdo de maneira relevante. Os principais eixos norteadores da temática do tráfico atlântico são abordados: a escravização na África, o transporte, a mercantilização, a travessia, o trabalho nos engenhos, a resistência africana e os quilombos, sobressaindo um breve extrato de texto sobre a rainha Jinga Mbande e outro sobre como a lógica mercantil europeia impulsionou o comércio pelo atlântico e a escravização de africanos pela coroa portuguesa, aproveitando-se de um processo de escravização pré-existente no continente, ilustrado por uma gravura que representa o esquema de um navio negreiro. Vejamos o destaque abaixo:

Observe o mapa abaixo, que representa as principais rotas de tráfico de escravos:



Fonte: SOUZA, Marina de Melo e. África e Brasil africano. São Paulo: Ática, 2006.

Explorando a imagem

- a) Em qual região da África havia mais portos de embarque de escravos: oriental ou ocidental?
- b) Cite o nome de algumas cidades de origem e de destino das rotas marítimas.



O sujeito na história Jinga Mbande

Jinga Mbande foi uma rainha do Ndongo, atual região de Angola, na África. Ela viveu no século XVII, período de expansão do comércio atlântico de escravos entre Portugal e África.

Antes de tornar-se rainha, ela já havia participado das discussões de um tratado de paz entre seu irmão, que era rei do Ndongo, e o governador português de Luanda. Nessa ocasião, Jinga foi batizada e recebeu o nome de Ana de Souza.

Após a morte do irmão, ela tornou-se rainha e passou a ser um empecilho para os interesses portugueses na região. Por vários anos, guerreou contra as forças portuguesas, muitas vezes lutando nas frentes de batalha.

Atualmente, Jinga é considerada por muitos angolanos uma heroína que sempre lutou contra a dominação estrangeira em sua terra natal.

Estatua em bronze representando a rainha Jinga, em Luanda, Angola. Fotografia de 2012.



Fotografia de São Miguel, Luanda, Angola. Fotografia de 2012.

Conteúdo sobre a Rainha Jinga Mabnde e um mapa sobre o tráfico de africanos escravizados na coleção *Vontade de Saber – História*. PELEGRINI, Marco; DIAS, Adriana Dias; GRINBERG, Keila. *Vontade de Saber: História, 7º ano*. São Paulo: FTD, 2015, p. 24.

No tocante aos recursos didáticos, notou-se um volume um pouco maior, em todas as coleções, do uso de imagens, mapas, gravuras, ilustrações, textos, documentos e em quase todas o uso de tabelas, mostrando a fluxo quantitativo de embarque de africanos para as

Américas, através da porcentagem de escravizados e lugares de destino de desembarque, além disso, a utilização de imagens contemporâneas, representando festas e cerimônias religiosas, atividades culinárias, espaços que representam lugares de memória do tráfico atlântico, como o Cais do Valongo e monumentos da costa africana, como o *Portal do Não Retorno*<sup>155</sup>, a resistência ao sistema escravista nas colônias, como a representação esquemática do Quilombo dos Palmares, sem esquecer de retratos e representações faciais de africanos e africanas escravizados. Quanto a apropriação desses recursos, percebe-se não somente uma utilização ilustrativa, mas uma preocupação de que eles estejam integrados a aspectos e ideias trabalhadas ao longo do texto didático. Vejamos o destaque abaixo:



Conteúdo sobre expressões culturais e lugares de memória do tráfico atlântico na coleção *Projeto Mosaico – História*. VICENTINO, Claudio; VICENTINO, José Bruno. *Projeto Mosaico: História, 7º ano*. São Paulo: Scipione, 2015, p. 286-287.

A mesma coisa ocorre com as atividades avaliativas, que além de estar em quantidade significativa, trazem, em muitos momentos, propostas mais elaboradas de enunciados, que, através da interpretação de documentos e/ou imagens, convidam o aluno a pensar em questões contemporâneas da população afrodescendentes relacionadas com a diáspora africana para o

<sup>155</sup> Sobre o *Portal do não-retorno* e outros monumentos da memória da escravidão atlântica ver ARAÚJO, Ana Lucia. Caminhos atlânticos: memória, patrimônio e representações da escravidão na Rota dos Escravos, *Varia História*, vol. 25 nº 41, Belo Horizonte, Jan./Jun, 2009, p.129-148.

continente americano e a sugestão de livros e sites que amplifiquem o conhecimento sobre os africanos na era diaspórica.

Abaixo encontramos o quadro informativo sobre os livros didáticos analisados para as coleções do PNLD 2017:

<b>Abordagem sobre o ensino de história do tráfico de africanos escravizados</b>					
<b>PNLD 2017</b>					
<b>Autor(es)</b>	<b>Título</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Capítulo dedicado</b>	<b>N.º de páginas</b>
Patrícia Ramos Braick	Estudar História Das origens do Homem à era digital	Moderna	2015	Não	3/8 <sup>1</sup>
Gilberto Cotrim & Jaime Rodrigues	Historiar	Saraiva	2015	Sim	16/3 <sup>2</sup>
Claudio Vicentino & Jose Bruno Vicentino	Projeto Mosaico História	Scipione	2016	Sim	20
Marco Pellegrini Adriana Dias Keila Grinberg	Vontade de saber História	FTD	2015	Não	6

<sup>1</sup> O número de páginas depois da barra é referente ao capítulo sobre economia colonial do nordeste brasileiro, onde o tema também foi abordado.

<sup>2</sup> O número de páginas depois da barra é referente aos capítulos sobre economia colonial do nordeste brasileiro e reinos africanos, onde o tema também foi abordado.

Alguns apontamentos sobre o quadro informativo acima. Repare que três das quatro editoras presentes na análise do PNLD de 2014 estão novamente no PNLD 2017 (Moderna, Saraiva, Scipione) e a FDT como novidade. Apesar disso, as obras didáticas para o PNLD 2017 são diferentes. Embora, os autores do livro da Saraiva (Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues) e da Scipione (Claudio Vicentino e José Bruno Vicentino, esse autor incluído em 2017) sejam os mesmos de 2014, as coleções de 2017 tem propostas pedagógicas e editoriais bem diferentes.

Nas coleções de 2017 o número de páginas dedicadas a abordar o tráfico de africanos escravizados está maior comparado com as coleções de 2014. Encontramos dois livros que possuem um capítulo dedicado ao tráfico atlântico e mesmo entre os outros dois livros que não possuem tal capítulo, o número de páginas está um pouco maior também, como é o caso da coleção *Estudar História* que, juntando os dois capítulos nos quais o assunto foi tratado,

soma 11 (onze) páginas de conteúdo. Apenas a edição da FTD manteve a média de 2014. Nas duas coleções que reservaram um capítulo específico sobre o tema, destacamos o expressivo número de páginas, mas não somente isso, o modo como o conteúdo foi abordado, explorando imagens, gravuras, ilustrações, mapas, tabelas e gráficos que, mais que um recurso ilustrativo, foram utilizadas para compor uma narrativa bem elaborada e contextualizada sobre o assunto.

Como última observação foi possível perceber uma pequena mudança entre o PNLD 2014 e 2017 dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no que concerne às referências acadêmicas utilizadas nas citações de textos, mapas, fontes e tabelas. Nas coleções de 2017 os autores citados, em geral historiadores, são, em alguns casos, especialistas na produção acadêmica sobre o tráfico de africanos escravizados, alguns deles africanistas, o que revela, por parte dos autores dos manuais escolares uma preocupação em referendar, com qualidade acadêmica e científica, as informações sobre esse tipo de conhecimento, oferecendo ao leitor escolar e aos professores uma confiabilidade maior. Entre as coleções de 2014 até se encontram algumas poucas referências a especialistas, mas ainda se observa a presença de autores mais antigos, cuja produção está voltada mais para o estudo da escravidão no Brasil, o que não necessariamente é um problema, mas que pode, em certas situações, indicar uma abordagem superficial e pouco atualizada sobre o assunto.

Agora iremos nos dedicar a analisar os conteúdos referentes às coleções do Ensino Médio, especificamente do PNLD 2015 e PNLD 2018. Nesse segmento da Educação Básica, o livro didático de história é dividido em três volumes, um para cada ano do Ensino Médio.<sup>156</sup> De um modo geral a história africana está distribuída ao longo dos três volumes, com maior ênfase no primeiro volume (África antiga, reinos africanos e a história da África atlântica) e os demais volumes, segundo e terceiro, onde se encontram temas, como imperialismo europeu e descolonização africana e asiática.

É importante saber que as coleções do Ensino Médio têm uma proposta editorial e curricular diferente da proposta do Ensino Fundamental Anos Finais e que, por isso, seguem uma organização capitular e de conteúdos um pouco diferente. Além disso, elas também visam a ser um material suplementar importante em preparação aos exames de acesso aos vestibulares e/ou ENEM. Assim como nas coleções dos Anos Finais, há um compromisso dos

---

<sup>156</sup> A partir do PNLD 2012 os livros didáticos de História do Ensino Médio passaram a ser produzidos em 3 volumes, ao invés de volume único, como anteriormente.

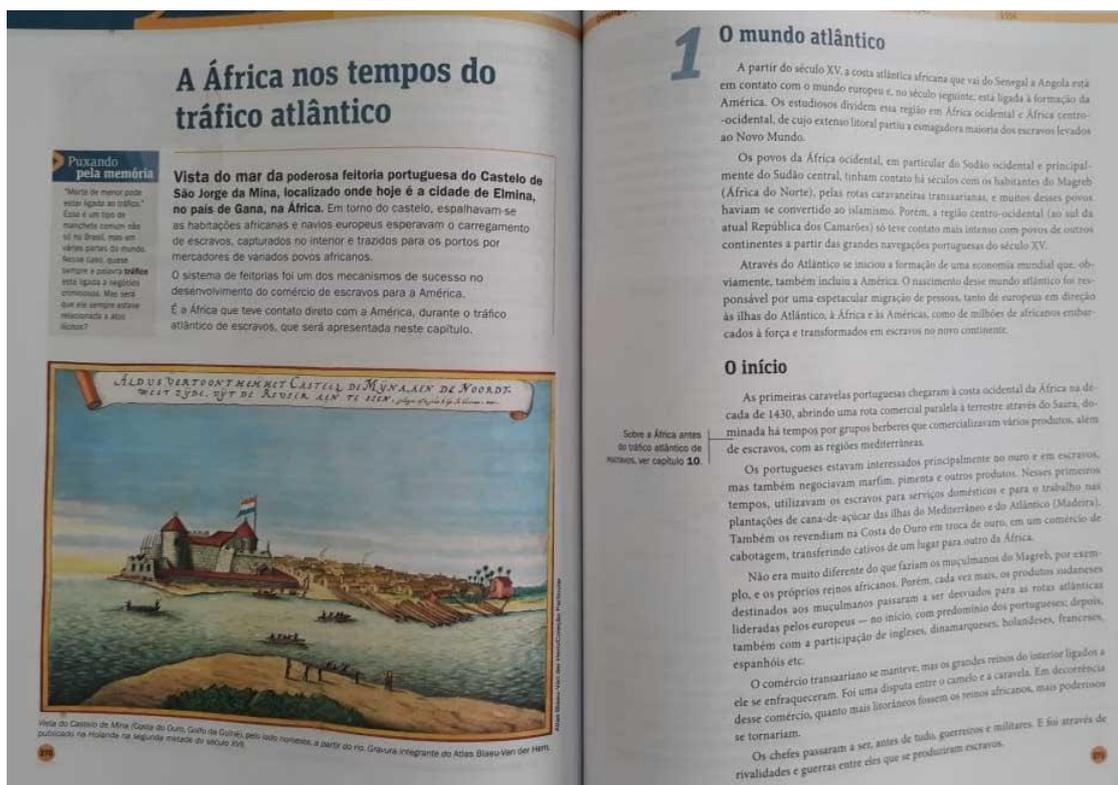
autores e editoras em cumprir a legislação referente à história da África, além de atender as demandas curriculares oficiais e legais.

Acerca da temática do tráfico de africanos escravizados, de um modo geral, os livros didáticos de história do Ensino Médio, apresentam um comportamento um pouco diferente, embora com algumas semelhanças em relação aos livros dos Anos Finais, como a organização de conteúdos. No geral o comércio escravista é abordado no primeiro volume, que, entre os assuntos relacionados, aborda os reinos e sociedades europeias e africanas ao longo do período medieval e o processo de conquista, colonização e exploração das sociedades americanas coloniais na época moderna (séculos XVI-XIX). No segundo volume, destaca-se a crise do comércio de escravizados pelo atlântico, atrelada à crise da monarquia brasileira.

Para o PNLD 2015 analisamos quatro coleções didáticas e todas elas possuem um capítulo dedicado ao tráfico de africanos escravizados ou pelo menos um capítulo que seja parcialmente dedicado. Nesse caso, nota-se que o comércio atlântico muito pouco ou nada aparece vinculado ao capítulo de economia colonial na América portuguesa e a produção açucareira, quando é abordada, observa-se uma pequena menção a respeito da escravidão e do sistema escravista colonial, sem a exploração mais intensa do assunto durante o capítulo. A história do tráfico de africanos escravizados ou é abordada como um capítulo exclusivamente dedicado ao tema ou é abordada em um capítulo parcialmente dedicado – nesse caso, o tema divide espaço com a temática dos reinos africanos. Em alguns casos, no capítulo sobre os reinos africanos, há uma menção à escravidão africana e/ou ao tráfico atlântico, mas o assunto é abordado de maneira consistente somente no capítulo que é dedicado ao tema. Vamos a alguns destaques das coleções.

Duas dessas coleções abordam o tráfico de africanos escravizados em um capítulo parcialmente dedicado ao tema, pois nesse caso, também dá espaço ao tema dos reinos da África. No caso da coleção *História*, no final do capítulo sobre os reinos africanos do Sahel e do Sudão, há uma pequena explicação sobre o surgimento da escravidão na África e suas principais modalidades, mas é somente no capítulo “A África nos tempos do tráfico atlântico” que o assunto é mais amplamente tratado. Apesar do título sugestivo, o assunto não é abordado de maneira direta e objetiva, mas através da narrativa do corpo do texto, isto é, o tráfico de africanos é explicado a partir dos circuitos comerciais que irão se formar no atlântico entre os séculos XV-XVI, por isso mesmo a narrativa se encaminha para relacionar a dinamicidade do tráfico atlântico com a existência dos reinos africanos, destacando os principados do Congo e de Angola, na África centro-ocidental, além de explicitar também a

importância dos reinos e povos da região da costa dos escravos (golfo do Benin), na África ocidental. Desse modo, ao comércio de africanos escravizados em si são dedicadas poucas páginas, já que suas nuances são elencadas no processo de expansão e participação dos reinos nas relações comerciais com os europeus, especialmente os portugueses e o sistema de feitorias. Por exemplo, em um dos tópicos do livro aparece o seguinte título: “como os jejes capturavam seus escravos”, seguido de uma imagem (representação) da captura de africanos no interior do continente. Vejamos o destaque a seguir:



Conteúdo sobre o tráfico atlântico e os reinos africanos na coleção *História*. VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. *História*. São Paulo: Saraiva, 2013, v. 1, p. 270-271.

A outra coleção, *Oficina de História*, aborda o tema de maneira bem semelhante, embora seja interessante notar que o tema do tráfico de africanos escravizados é abordado em um “macro” capítulo, que reúne além do comércio escravista, os reinos africanos e a economia colonial do Brasil a partir do nordeste açucareiro. A primeira parte do capítulo se concentra em explicar a origem da escravidão no continente africano, a relação da escravização dos africanos com a ascensão das economias coloniais americanas, justificadas pelo discurso teológico (purgatório) da Igreja Católica. Os horrores da travessia pelas embarcações, a mercantilização e lucratividade do comércio escravista pelo atlântico, gerada pelo tráfico de africanos e as formas de resistência do africano escravizado (rebeliões e

quilombos). No subtópico “África: os reinos e o tráfico negreiro”, a narrativa didática se caracteriza por elencar e descrever reinos e sociedades africanas e suas relações com o tráfico atlântico, como o Reino Achanti, os reinos de Oyo, Benin, Daomé e o Reino do Congo, ao mesmo tempo em que ressalta a diversidade linguística dos grupos africanos que participaram do tráfico de africanos. Mais uma vez a temática é abordada a partir da relação com o desenvolvimento dos reinos africanos na era atlântica. Vejamos o destaque abaixo:

**ÁFRICA: OS REINOS E O TRÁFICO NEGREIRO**

A região da costa do Ouro, principal foco de atenção dos portugueses no século XV, estava repartida em pequenos principados desde o século XII. Os povos costeiros mantinham relações comerciais com os povos do interior por meio da troca de sal, peixe, noz de cola, tecidos, ouro e cobre. Essas comunidades faziam parte de um vasto grupo etnolinguístico, representado pelos povos akan, que falavam a língua kwa, subgrupo da família Niger-kadorlaniana. A expansão desses reinos, tanto na costa quanto no interior, esteve ligada à expansão do comércio negreiro.

**Reino Achanti**

De início, os povos achanti utilizavam sua grande reserva em ouro para comprar armas de fogo. Com o tráfico negreiro, passaram a exportar cativos em troca de munição e armamentos. O comércio se realizava por meio dos fanti, povos que viviam na costa, e que monopolizavam o comércio de armas de fogo com os portugueses estabelecidos na fortaleza construída em 1482 e batizada de São Jorge da Mina. As disputas para eliminar os intermediários e obter uma forma direta de comércio favoreceram a centralização do poder sob uma única autoridade entre os achanti. Essa medida também possibilitou a expansão do reino, que estendeu seus domínios até os povos costeiros, ao longo do século XVIII.

**Reinos de Oyo, Benin e Daomé**

Na região do golfo da Guiné, os portugueses também encontram reinos poderosos, cuja organização remontava ao século XII. Esse conjunto de reinos e cidades-Estado agrupava os povos de língua iorubá. Os reinos de Oyo e Benin eram os mais importantes, e Hê era uma cidade independente e organizada.

Oyo, devido à sua posição central entre a floresta e a savana, controlava grande parte do comércio entre as regiões. Já o Reino do Benin tinha capacidade de organizar um comércio de cativos, marfim e pimenta em grande escala. Foi o primeiro reino dessa costa com o qual os portugueses estabeleceram laços diplomáticos e comerciais.

Os lucros com o tráfico negreiro desencadearam uma série de conflitos entre diversas sociedades africanas. Cada chefe procurava estabelecer relações diretas e autônomas com os negreiros, favorecendo a dissolução das antigas interligações africanas e dando lugar a novas configurações socioeconômicas.

**Os Achanti e o trono de ouro**

Em meados do século XVII, para assegurar o controle dos itinerários comerciais, diversos principados achanti se uniram em torno do príncipe Osei Tutu. Sob sua autoridade, os achanti formaram uma confederação e instauraram uma sociedade militarizada e escravista.

Segundo as tradições, durante uma grande reunião de príncipes e clãs, o chefe religioso teria feito descer do céu um assento de ouro que teria pousado no colo de Osei Tutu. Essa peça simbolizaria a integração dos povos da confederação.

O assento era um tamborete de ouro maciço que ficava instalado em cima de outro trono para que nunca tocasse o solo. A opulência das vestimentas conferia dignidade e autoridade sobrenatural ao governante. O rei usava com um tecido, chamado *lente*, atravessado no ombro, confeccionado em seda especialmente para ele.



**Rei achanti, em seu trono, vestido com tecido real e coberto de joias. Gans, s/d.**

**ANÁLISE DE IMAGEM PLACA EM RELEVO**

**Chefe guerreiro com séquito**

Material: Placa de latão

Dimensões: 50 cm x 30 cm

Datação: séculos XVI-XVII

As peças foram criadas sobretudo no século XVI e XVII e retradas de seu lugar original, os pilares do palácio real, no século XVIII. Os motivos são obscuros, mas hoje são conhecidas mais de 900 delas, das quais 210 encontram-se nas coleções do Museu Etnológico de Berlim (Alemanha).



**Primeiro olhar:** 1 Grande parte dessa produção representa o rei e seu poder. A abundância no emprego do latão, material importado de grande escala, demonstrava a ligação do obo (rei) e Olokun, deus e senhor de todas as riquezas.

2 Chefe guerreiro imitado com elmo, colares de corais, uma corrente de garros de leopardo e salote de couro. Ele carrega espada cerimonial e uma lança.

3 A distribuição simétrica das figuras, com a variação entre os acompanhantes pequenos (dentro) e grandes (fora), cria sensação hierárquica.

4 Cristais de tamanho inferior o da esquerda, com um liqüete nas mãos, e o outro com um instrumento musical.

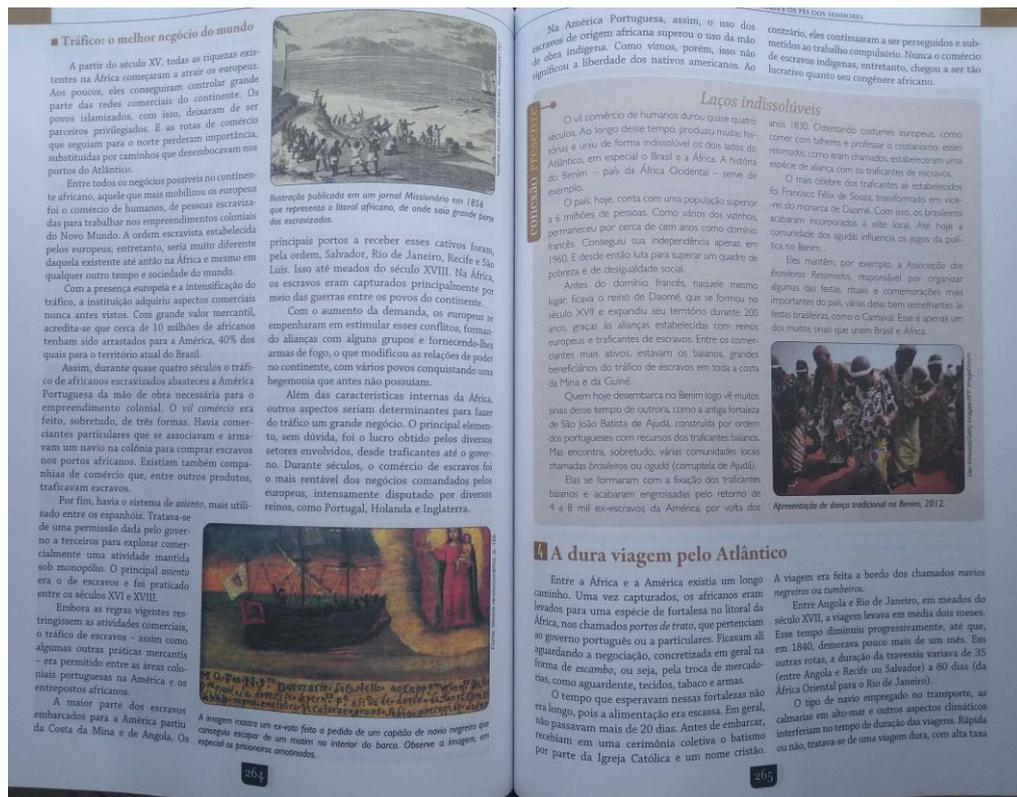
5 Acompanhantes carregam um sino, correntes com garros de leopardo no pescoço e escudo nas mãos.

Inferno dos negros, purgatório dos brancos, paraíso dos mulatos.

Conteúdo sobre o tráfico de africanos a partir da sua relação com os reinos e Estados centralizados estabelecidos na Costa Ocidental africana na coleção *Oficina de História*. CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina. *Oficina de história*. São Paulo: Leya, 2013, v.1, p. 250-251.

Vamos analisar agora as duas últimas coleções do PNLD 2015 do Ensino Médio. Na coleção *Por Dentro da História*, existe um capítulo dedicado à história do tráfico de africanos escravizados, embora exista uma menção ao sistema escravista no tema sobre economia colonial do nordeste brasileiro, incluindo um extrato de texto sobre a diferenciação e os usos de mão de obra escravizada indígena ou africana na economia da América portuguesa. Com o título do capítulo “Africanos escravizados: as mãos e os pés dos senhores,” percebemos uma narrativa de caráter mais abrangente, embora não deixe de abordar os elementos essenciais do tráfico atlântico de escravizados, como a institucionalização do regime de escravidão na África, a mercantilização do africanos no comércio atlântico, as duras viagens da travessia

marítima e as formas de resistência contra o domínio escravocrata (comunidades quilombolas), com destaque para outro extrato de texto falando sobre os “laços indissociáveis” estabelecidos entre África e Brasil ao longo da época moderna e da formação de comunidades de retornados presentes atualmente em determinadas regiões, como os agudás do Benin.<sup>157</sup> Além disso, não deixou de ser citada nessa coleção a diversidade cultural dos povos da África, seja em relação aos povos islamizados ou aos grandes e médios reinos da África ocidental, bem como as regiões de procedência de africanos e africanas ao longo do processo atlântico diaspórico. Vejamos o destaque abaixo:



Conteúdo sobre o tráfico atlântico e a formação de comunidade de *retornados* no Benin na coleção *Por Dentro da História*. SANTIAGO, Pedro; CERQUEIRA, Celia; PONTES, Maria Aparecida. *Por dentro da História*. São Paulo: Escala Educacional, 2013, v. 1, p. 264-265.

Na última coleção, *História Geral e do Brasil*, presenciamos um capítulo dedicado ao tráfico atlântico, intitulado a “A diáspora africana”, já que no capítulo sobre colonização portuguesa na América há uma tímida menção à utilização de mão de obra africana escravizada, sem pormenores. Nessa coleção o assunto é abordado no segundo volume, diferente das demais coleções do PNLD 2015 que abordaram o assunto no primeiro volume. Nele é possível perceber também uma preocupação dos autores de inserir o comércio de

<sup>157</sup> Sobre os retornados de Agudá ver GURAN, Milton. Agudás — de africanos no Brasil a ‘brasileiros’ na África. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v.7, n.2, Rio de Janeiro, jul./out. 2000.

africanos na lógica do sistema mercantil escravista, explicitando que esse evento faz parte de um processo de deslocamento da população africana em direção as Américas. Nesse sentido o livro convida a pensar historicamente (o texto de abertura do capítulo tem essa finalidade) os deslocamentos forçados ao longo da história humana, partindo do tráfico de africanos escravizados. Entre os assuntos abordados no capítulo encontramos uma breve exposição dos reinos e sociedades africanas centralizadas, presentes no continente às vésperas da época moderna, o tráfico de africanos escravizados como parte do sistema econômico atlântico, os africanos escravizados nas Américas e suas condições enquanto cativos, de preferência na economia colonial, com destaque para a América portuguesa e os movimentos contestatórios à ordem escravista na América, como as revoltas dos escravizados e os quilombos. Além do mais, o capítulo apresenta um panorama explicativo do protagonismo do processo diaspórico em relação às economias do mundo atlântico. Vejamos o destaque abaixo:

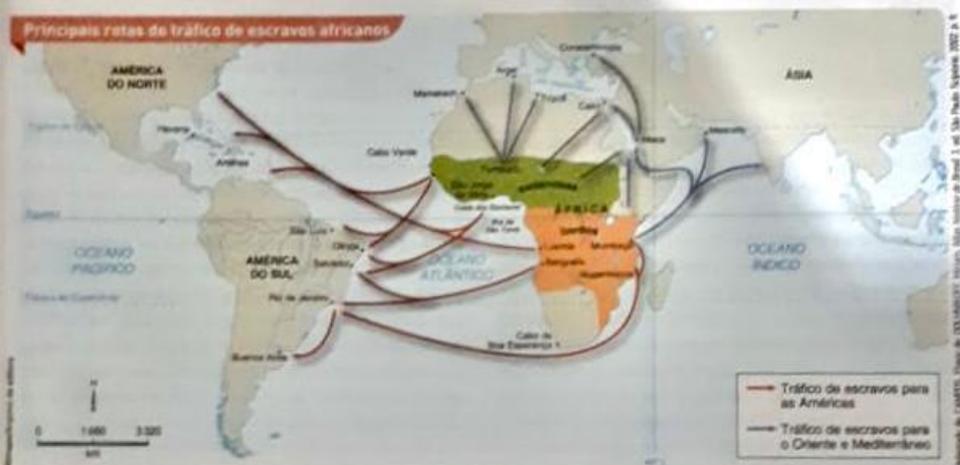
## A INSERÇÃO DO ESCRAVISMO NO SISTEMA ECONÔMICO MUNDIAL

Com a interferência europeia, as práticas de escravidão mudaram completamente na África. Alguns grupos se especializaram em fazer guerra com o objetivo único de capturar prisioneiros e vendê-los.

De consequência de conflitos entre grupos e povos, a escravidão tornou-se uma causa desses confrontos, desequilibrando de forma profunda as relações que existiam anteriormente. Pode-se dizer que,

após o contato com os europeus, a escravidão africana mudou de sentido, e o escravo, que antes era uma presa de guerra, passou a ser uma mercadoria negociável no mercado atlântico.

Os europeus formaram uma classe especial de comerciantes – os traficantes de escravos – e amesalharam muito capital ao longo dos séculos de escravismo moderno.



▲ O tráfico negreiro teve várias rotas importantes, que se intensificavam ou enfraqueciam ao longo do tempo. A maior parte das rotas que alimentavam o escravismo no Brasil trazia escravos da África ocidental.

Segundo o historiador Charles Boxer<sup>1</sup>, o grosso dos africanos escravizados obtidos pelos portugueses na África ocidental foi de início comprado na costa da Guiné e quase todos pertenciam à etnia sudanesa ocidental. *Guiné* era o termo usado para denominar uma região mais ampla que a Guiné atual, e ia da embocadura do rio Senegal até o rio Orange. O centro do comércio deslocou-se depois em direção ao sul, para o reino banto do Congo, e posteriormente para o reino de Angola.

Sobre a origem dos africanos trazidos à força para o Brasil, o historiador Jaime Pinsky afirma:

Na verdade, se essa "Grande Guiné" foi uma das zonas de origem do negro escravo, Angola foi outra. Através de seus portos, como Benguela e Luanda, sem dúvida um número muito grande de negros foi enviado, desde o início do tráfico. De outras regiões,

como ilhas africanas ocidentais, ou zonas da África Oriental – como Madagascar e Moçambique – o tráfico foi menor, embora não desprezível.

Deve-se, contudo, lembrar que o porto de origem do escravo não tinha, necessariamente, relação com sua origem étnica. [...] a captação de escravos dava-se, com frequência, no interior, muitas vezes a distâncias significativas dos locais de embarque.

Dessa forma poderemos notar uma grande variedade de grupos negros trazidos ao Brasil pelos traficantes (portugueses e ingleses, os mais expressivos, já no século XVIII). Se temos os guineus e os angolanos, temos também os bantus, os sudaneses, os minas, entre outros.

PINSKY, Jaime. *A escravidão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1988. p. 32

<sup>1</sup> BOXER, C. B. *A cidade de ouro no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1967. p. 26.

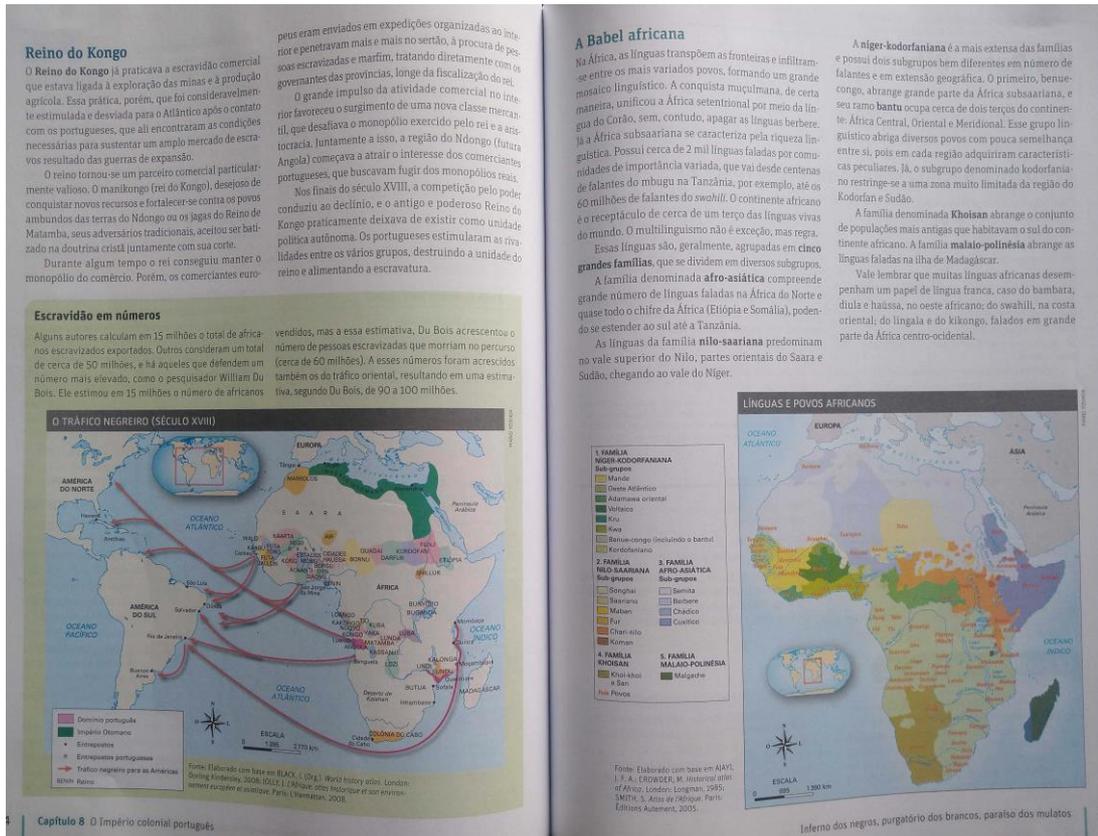
Conteúdo sobre o tráfico de africanos e o sistema mercantil atlântico na coleção *História Geral e do Brasil*. VICENTINO, Claudio; DORIGO, Gianpaolo. *História Geral e do Brasil*. São Paulo: Scipione, 2013, v. 2, p. 43.

Em relação à presença de mapas, tabelas, ilustrações e imagens – com variações de quantidade entre uma coleção e outra – foi notada a presença, em todos os livros analisados, ao menos um mapa sobre o tráfico atlântico de africanos escravizados, com pequenas variações de detalhes, mas que demonstram as principais rotas do comércio atlântico entre a costa ocidental da África e as regiões portuárias da América, com lugares de origem e destino

dos africanos. Em algumas coleções também se destacaram mapas sobre os principais grupos linguísticos que ocupavam o continente, ressaltando a diversidade sociolinguística da África pré-colonial, bem como mapas que identificam os principais grupos étnicos e as principais regiões de ocupação, como os povos sudaneses e bantos e suas principais cidades. Da mesma forma localizamos mapas sobre os estados centralizados (reinos e impérios) das regiões ocidental, central e oriental do continente africano, além de um mapa que destaca os principais portos e baías de desembarque do tráfico atlântico, como a costa do ouro, a baía do Benin e baía de Biafra, bem como uma tabela que demonstra o número de africanos escravizados desembarcados ao longo do período de vigência do tráfico atlântico. Em relação à utilização de imagens e representações acerca do tráfico de africanos não foi encontrado um número tão volumoso de imagens se comparado às coleções do Ensino Fundamental, porém, algumas iconografias se destacaram, como, uma ilustração sobre o desembarque de escravizados no litoral africano, uma gravura sobre um mercado de escravos muçulmano na África oriental e na colônia brasileira, a ilustração do apresamento de africanos no interior do continente, além da clássica pintura de Johann Moritz Rugendas com cenas do interior do navio negreiro.<sup>158</sup> Vejamos o destaque abaixo:

---

<sup>158</sup> NEGROS no fundo do porão [O Navio Negreiro]. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2996/negros-no-fundo-do-porao-o-navio-negreiro>. Acesso em: 15 de jan. 2020.



Conteúdo apresentando mapas sobre o tráfico atlântico com as rotas de deslocamento e sobre a diversidade étnica e linguística dos povos do continente africano na coleção *Oficina de História*. CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina. *Oficina de história*. São Paulo: Leya, 2013, v. 1, p. 252-253.

Como últimas considerações a respeito do PNL 2015 notamos a presença de extratos de textos no decorrer do capítulo ou como proposta de atividade avaliativa, significativos como possibilidade de reflexão e aprofundamento de determinado assunto, por exemplo, os que tratam dos números do tráfico escravista pelo atlântico, inclusive com as diferentes estimativas dos pesquisadores (africanistas), os relatos biográficos de africanos, como Mahommah G. Baquaqua, a descrição da importância de certas fortalezas construídas no litoral africano, como o Castelo de São Jorge da Mina, os laços interculturais estabelecidos entre o Brasil e certas comunidades de retornados e seus descendentes na África, a origem e formação da identidade Iorubá e sua interligação com o Brasil. Até mesmo textos que fazem uma conexão com o presente, como os que falam de comunidades quilombolas e da situação do trabalho forçado em diversos países da atualidade, bem como textos que falam de festas religiosas, originadas no contexto diaspórico. Vejamos o destaque abaixo:



## EXERCÍCIOS DE HISTÓRIA

### 1 Leitura e reflexão

Leia o texto a seguir, que faz um relato sobre a escravidão na África de 1500.

*Muito pouco se sabe sobre as várias formas e roupagens com que se apresentava a escravidão, no contexto de diferentes estruturas sociais, na África de 1500. A instituição tinha uma longa história no continente, uma história que se alongaria até o século XX [...].*

*É muito provável que prevalecessem na maior parte da África – uma África rural e pouco urbanizada, com uma profusão de minúsculas cidades-Estado e de vilarejos regidos por formas desconcentradas de mando – os tipos de escravidão que tinham por principais objetivos aumentar o número de dependentes de cada linhagem e favorecer a fome de honra, de prestígio e de poder dos chefes de família, em sociedades de competição extremamente aberta, por nelas não se terem ainda cristalizado classes e grupos de status.*

*Nesses sistemas, o escravo vivia, em geral, com a família do dono e labutava ao seu lado, cumprindo as mesmas tarefas, e ao lado dos filhos, das mulheres, das filhas e das noras do senhor, pois, sendo escravo, nele não se distinguia o sexo na divisão de trabalho. Seu destino era corrigir a escassez de mão de obra e ampliar o número de dependentes de seu amo. Era estimulado a ter filhos. Estes, fossem de casais escravos ou oriundos do matrimônio ou da concubinação entre homem livre e mulher cativa, pertenciam ao senhor, mas, tal qual uma pessoa escravizada em criança, quase nunca eram vendidos. Seus rebentos ou netos ou bisnetos acabavam por ser assimilados à linhagem do dono, perdendo, assim, com o tempo, a condição servil.*

COSTA E SILVA, Alberto. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. p. 667.

- a) Segundo o texto, podemos afirmar que o escravo na África acabava de certa forma por se integrar à família de seu senhor? Explique sua resposta e justifique-a com passagens do texto.
- b) Com base no texto acima e no que você estudou no capítulo, explique o que mudou nas características da escravidão existente na África depois da chegada dos europeus.

### 2 Construção de um herói brasileiro

Foi na segunda metade do século XIX, com os abolicionistas, que Zumbi ganhou a versão de herói da causa negra no Brasil. Leia o texto e responda às questões.

*Nesta sexta-feira, 20 de novembro, celebramos o Dia da Consciência Negra. A data é dedicada à reflexão sobre a inserção do negro na sociedade brasileira e relembra o dia da morte de Zumbi dos Palmares, em 1695, que atuou como um símbolo da resistência do negro à escravidão.*

*Não se sabe muito sobre a história de Zumbi, pois muitos dos registros a respeito dele foram feitos por portugueses que colonizaram o Brasil e podem ter sido distorcidos. Os africanos chegaram ao Brasil para trabalhar como escravos a partir da metade do século XVI.*

*A influência cultural dos negros no Brasil também é motivo de discussões nessa data. Um exemplo desse sincretismo é a Bahia, onde são usadas cerca de 5 mil palavras de origem africana.*

Histórico: entenda o significado do Dia da Consciência Negra. Disponível em: <[www.abril.com.br/noticias/brasil/historico-entenda-significado-importancia-dia-consciencia-negra-513108.shtml](http://www.abril.com.br/noticias/brasil/historico-entenda-significado-importancia-dia-consciencia-negra-513108.shtml)>. Acesso em: 4 set. 2012.



Conteúdo sobre exercícios com a temática do tráfico atlântico, a partir de um enunciado contendo um texto do embaixador Alberto da Costa e Silva na coleção *História Geral e do Brasil*. VICENTINO, Claudio; DORIGO, Gianpaolo. *História Geral e do Brasil*. São Paulo: Scipione, 2013, v. 2, p. 48.

No tocante às referências historiográficas, percebemos a preocupação dos autores em utilizar pesquisadores e historiadores especialistas no estudo da história africana, como por exemplo Alberto da Costa e Silva e Marina de Mello e Souza, além de periódicos acadêmicos voltados para os estudos africanos, embora seja possível perceber a presença de alguns

autores mais antigos, atrelados a estudos mais tradicionais sobre escravidão.<sup>159</sup> Destacamos ainda que algumas coleções fizeram a indicação de leitura de livros acadêmicos e paradidáticos (publicações das décadas de 1980 e 1990), além de sites, filmes e documentários que abordam de maneira complementar o conteúdo sobre o tráfico de africanos escravizados.

Abaixo encontramos o quadro informativo sobre os livros didáticos analisados para as coleções do PNLD 2015:

<b>Abordagem sobre o ensino de história do tráfico de africanos escravizados</b>					
<b>PNLD 2015</b>					
<b>Autor(es)</b>	<b>Título</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Capítulo dedicado</b>	<b>N.º de páginas</b>
Ronaldo Vainfas Sheila de Castro Faria Jorge Ferreira Georgina dos Santos	História	Saraiva	2013	Não	10/2 <sup>1</sup>
Cláudio Vicentino Gianpaolo Dorigo	História Geral e do Brasil	Scipione	2013	Sim	9/2 <sup>2</sup>
Flavio de Campos Regina Claro	Oficina de História	Leya	2013	Não	10 <sup>3</sup>
Pedro Santiago Celia Cerqueira Maria Aparecida Pontes	Por dentro da História	Escala Educacional	2013	Sim	11/2 <sup>4</sup>

<sup>1</sup> Esse é um número estimado por média, já que nesse livro didático o conteúdo sobre o tráfico de africanos escravizados está aglutinado (integrado) ao corpo do texto e não separado por subtópicos. O número de páginas depois da barra é referente aos capítulos sobre os reinos e sociedades centralizadas da África ocidental (reinos do Sahel) e sobre a colonização portuguesa na América, onde o tema também foi abordado.

<sup>2</sup> O número de páginas depois da barra é referente ao capítulo sobre colonização portuguesa na América, onde o tema também foi abordado.

<sup>3</sup> É importante ressaltar que nesse livro o conteúdo foi abordado, conjuntamente, no mesmo capítulo, com a economia colonial e os reinos africanos.

<sup>4</sup> O número de páginas depois da barra é referente ao capítulo sobre economia colonial do Brasil, onde o tema também foi abordado

Alguns apontamentos sobre o quadro informativo acima. Um primeiro ponto que chama a atenção é que a média do número de páginas que abordam o tráfico atlântico é maior

<sup>159</sup> Por exemplo os trabalhos de GORENDER, Jacob. *O escravismo colonial*. São Paulo: Ática, 1985 e PINSKY, Jaime. *Escravidão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1992.

que a média das coleções dos PNLDs do Ensino Fundamental Anos Finais que analisamos anteriormente. No entanto, se comparamos as coleções dos Anos Finais que dedicaram um capítulo para a abordagem do tema com as duas coleções do PNLD 2015, que também reservaram um capítulo a parte, a média das coleções do Ensino Fundamental é maior, superior a 15 páginas.

Sobre os dois livros que dedicaram um capítulo ao tema, observa-se que a coleção *História Geral e do Brasil*, assim como seus autores e editora, é uma obra recorrente há muitos anos nos PNLDs, portanto, perceber que o tema foi abordado de maneira dedicada, revela uma certa preocupação em atualizar os conteúdos didáticos e cumprir a legislação educacional vigente. Sobre a coleção *Por dentro da História* apesar da 18ª posição entre as coleções mais distribuídas<sup>160</sup> para as escolas, os autores também se preocuparam em oferecer um tratamento adequado e significativo ao tema.

A coleção *História* da editora Saraiva, como já mencionado anteriormente, não aborda o conteúdo do tráfico atlântico de maneira direta, mas integrado à narrativa do capítulo. Essa estratégia adotada pelos autores, embora interessante, não deixa explícito para o público leitor o real impacto do comércio escravista para as sociedades em África e para a dinâmica do mundo atlântico. Além disso, vale reforçar a participação positiva das editoras *Leya* e *Escala Educacional* na abordagem do tema dessa pesquisa, visto que não são selos tradicionalmente presentes em obras didáticas nos PNLDs.

Por último as coleções didáticas do PNLD 2018 do Ensino Médio. Um primeiro aspecto que diferencia as coleções de 2018 das anteriores, é que todos os capítulos que tratam do tráfico de africanos escravizados e/ou da utilização de mão de obra escravizada africana na economia colonial do Brasil estão localizados no segundo volume da coleção, diferente do que ocorria antes, quando esses conteúdos eram abordados, em geral, no primeiro volume,<sup>161</sup> o que revela uma reestruturação na organização capitular e na distribuição dos conteúdos para este PNLD. No caso do ensino de história da África, essa mudança representou, na maior parte dos casos, uma redivisão dos conteúdos. África antiga e os reinos africanos, ligados à história antiga e medieval ficaram concentrados no primeiro volume e o tráfico atlântico e as

---

<sup>160</sup> Brasil. PNLD 2015. Coleções mais distribuídas por componente curricular. Brasília/DF: Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>. Acesso em: 18 jan. 2020.

<sup>161</sup> Como já explicado em nota anterior, as coleções do Ensino Médio da Educação Básica são organizadas em três volumes.

economias coloniais da América, ligadas à formação e consolidação da modernidade euro-luso-americana, concentrados no segundo volume.

Analisando mais de perto as quatro coleções do PNLD 2018 do Ensino Médio, percebemos, de um modo geral, um aprimoramento no trato das questões referentes ao ensino de história da África, incluindo o tema do comércio de africanos pelo atlântico. As mudanças dizem respeito à seleção e escolhas de informações, textos, imagens, exercícios, referências utilizadas e reflexões críticas, com questões da contemporaneidade sócio-histórica do Brasil. De todo modo, isso não exclui o surgimento de lacunas importantes em determinadas abordagens e esse aprimoramento não se aplica a todas as coleções.

Nossas primeiras considerações serão direcionadas para duas coleções do PNLD 2018, que destinaram ao tráfico de africanos escravizados um capítulo a parte para uma abordagem didática. A começar pela coleção *História – Passado e Presente*, cujo título “Africanos na América portuguesa” é o responsável por tratar do tema do tráfico atlântico. No que diz respeito aos conteúdos, a coleção se preocupa em abordar aqueles temas que são fundamentais, como o processo de escravização na África entre os africanos, antes das relações comerciais com as sociedades europeias, o tráfico de africanos pelo atlântico como um negócio lucrativo em grande escala, incluindo os agentes do infame comércio. A travessia pelo oceano e as condições dos escravizados nas embarcações, a pluralidade cultural produzida por africanos e africanas e seus descendentes nas Américas coloniais, a partir de suas manifestações artísticas e/ou religiosas diretamente vinculadas aos grupos étnicos que para aqui vieram, como os bantos e os sudaneses (iorubas) e o cotidiano da população africana, na condição de escravizada nas colônias e suas estratégias de resistências ao modo escravista de trabalho (quilombos e rebeliões). Mas para além disso, notamos uma preocupação em inter-relacionar esses conteúdos com uma narrativa histórica de diversidade e de agenciamento de africanos e africanas ao longo da diáspora, reforçado alguns aspectos no próprio texto didático, como, por exemplo, a utilização contextualizada de imagens e representações no corpo da escrita, o uso de um pequeno vocabulário de termos e/ou palavras usadas no texto e o diálogo com aspectos do tempo presente, a partir de tópicos abordados no livro, como a “escravidão no século XXI”. A indicação de vídeos para o reforço ou completude de alguma ideia antes mencionada, a interpretação de documentos de pesquisadores africanistas a partir de uma visão renovada sobre determinado assunto ora pronunciado e até mesmo a citação ou alusão a personagens e figuras históricas negras. A menção desses sujeitos históricos como nossas heranças africanas, é colocada a partir de suas

trajetórias singulares ao longo da história de nossa sociedade, em personagens como Lélia Gonzalez, André Rebouças, Luiza Mahin, Abdias do Nascimento, Chico Rei, entre muitos outros. Por fim, um esquema-resumo (fluxograma) com a exposição dos principais temas e tópicos abordados ao longo da leitura do livro didático, apresentando uma visão panorâmica aos educandos do que foi apresentado no capítulo. Vejamos os destaques abaixo:

### 2 Tráfico em grande escala



Fortaleza de São Jorge da Mina, fundada pelos portugueses por volta de 1482 na chamada Costa do Ouro atual Gana. Nos séculos seguintes, o castelo tornou-se o centro das atividades comerciais portuguesas no Ocidente da África, a que incluiu a exploração de ouro e o tráfico de escravos de regiões vizinhas. Foto de 2013.

Com a chegada dos portugueses, os africanos começaram a ser vendidos como escravos em grandes proporções e para diversas regiões do mundo. Segundo o historiador Fernando Novais, o tráfico negro foi uma das atividades comerciais mais lucrativas da Idade Moderna. O primeiro grupo de cativos chegou a Lisboa em 1441, como prova da exploração da costa africana. Três anos mais tarde, Portugal realizou a primeira venda pública de pessoas escravizadas. De acordo com o historiador Luiz Felipe de Alencastro, 10 milhões de africanos escravizados desembarcaram no continente americano entre os séculos XVI e XIX. Desse total, cerca de 3,8 milhões vieram para o Brasil (veja a seção Passado presente a seguir).

**PASSADO PRESENTE**

#### A escravidão no século XXI

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) estima que existam cerca de 21 milhões de pessoas trabalhando como "escravos modernos" em todo o mundo. As principais vítimas são mulheres e crianças, muitas das quais são obrigadas a fazer trabalhos forçados. Muitas dessas pessoas buscavam melhores condições de vida em países mais desenvolvidos e acabaram caindo nas mãos de traficantes. A OIT calcula que o tráfico de seres humanos movimenta em torno de 150 bilhões de dólares ao ano. Esse total é composto tanto da "venda" de pessoas como dos lucros obtidos de atividades que elas exercem. Trata-se da terceira atividade ilícita mais lucrativa do mundo, depois do tráfico de drogas e de armas. No Brasil, entre 1995 e 2014, mais de 48 mil pessoas foram libertadas de situações análogas à de escravidão. São frequentes os casos de agricultores levados para trabalhar em latifúndios que, ao chegar ao destino, são cobrados pelo transporte e pela alimentação consumida na viagem. E uma dívida que se perpetua e que permanece sempre maior do que o salário a ser recebido. Nas cidades, são comuns os casos de imigrantes ilegais que trabalham em condições degradantes em oficinas têxteis.

**DE OLHO NO MUNDO**

- 1 Faça uma pesquisa sobre o trabalho análogo à escravidão no Brasil atual. Com base nela, siga os passos abaixo.
- 2 Explique o que diferencia a condição do trabalhador que se encontra em situação análoga à escravidão durante o período do escravismo moderno.
- 3 Aponte quais são as punições previstas em lei, no Brasil, para quem utiliza mão de obra escrava.
- 4 Informe-se se as leis contra essas práticas são aplicadas.
- 5 Crie um pequeno texto dissertativo utilizando como argumentos os dados obtidos na pesquisa.

**UNIDADE 2 • O trabalho**

### Os agentes do tráfico

Inicialmente, as pessoas eram capturadas em aldeias no litoral do Saara e na região do Senegal. Com o tempo, os traficantes passaram a fazer acordos com chefes de comunidades, líderes de aldeias e reis. Os próprios líderes de comunidades entregavam homens, mulheres e crianças em troca de utensílios de cobre e de vidro, tecidos, cavalos, etc. Para obter maior quantidade de cativos, os europeus estimulavam guerras entre povos africanos.

Os mercados de cativos chamavam-se "pombos". Outra forma de captura consistia em contratar os pombeiros, que percorriam o interior do continente africano comprando pessoas capturadas pelos chefes locais. Os pombeiros levavam tecidos, bebidas e búzios para trocar por cativos. Ao retornarem ao porto de Luanda, em Angola, traziam em torno de 500 a 600 prisioneiros. Acorrentados uns aos outros, os cativos eram obrigados a percorrer centenas de quilômetros a pé quase sem descansar, enfrentando fome e doenças. As perdas humanas eram enormes: estima-se que em uma cada quatro cativos morria nessas viagens. Muitas outras mortes ocorriam durante rebeliões.



Aquarela Corrojo de Gongo, século de Milândia, de 1860, representando o tráfico de pessoas Gonga Nzinga Mbundi, com missões, favelitas e africanos. A ilustração pertence a um manuscrito de Frei Cavazzi, missionário italiano que esteve na África.

### A travessia do Atlântico

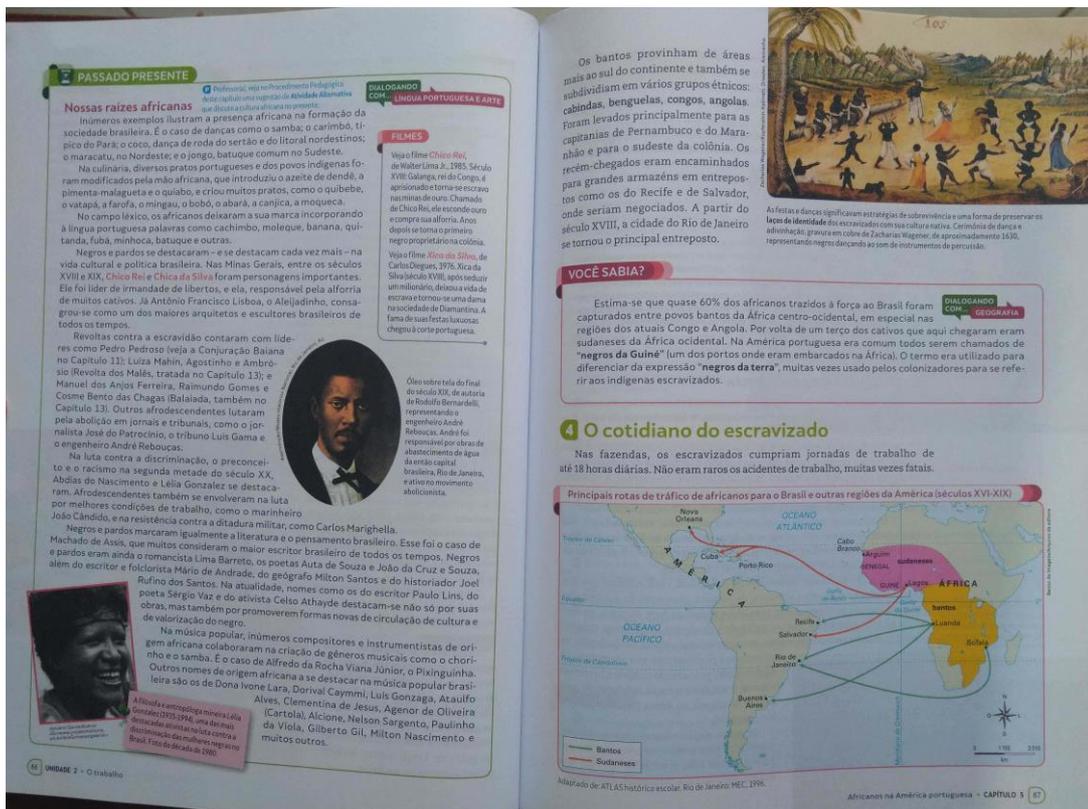
Antes de partirem para a América, religiosos portugueses batizavam os prisioneiros com nomes cristãos. A Igreja recebia os pagamentos dos comerciantes, com uma taxa extra por pessoa batizada. O preço dos cativos, segundo o historiador Jaime Rodrigues, variava também conforme a idade. Acorrentados, os prisioneiros eram levados aos navios – conhecidos como negreiros – que os conduziram ao outro lado do Atlântico. As condições da travessia eram cruéis e degradantes. Para transportar o maior número possível de pessoas, os traficantes construíam compartimentos tão baixos no porão dos navios que os prisioneiros não conseguiam ficar de pé.



Contratados por pombeiros, africanos livres conduzem grupos de escravos em direção à costa. Gravura de W. Bulmer produzida em 1799.

**AFRICANOS NA AMÉRICA PORTUGUESA • CAPÍTULO 5**

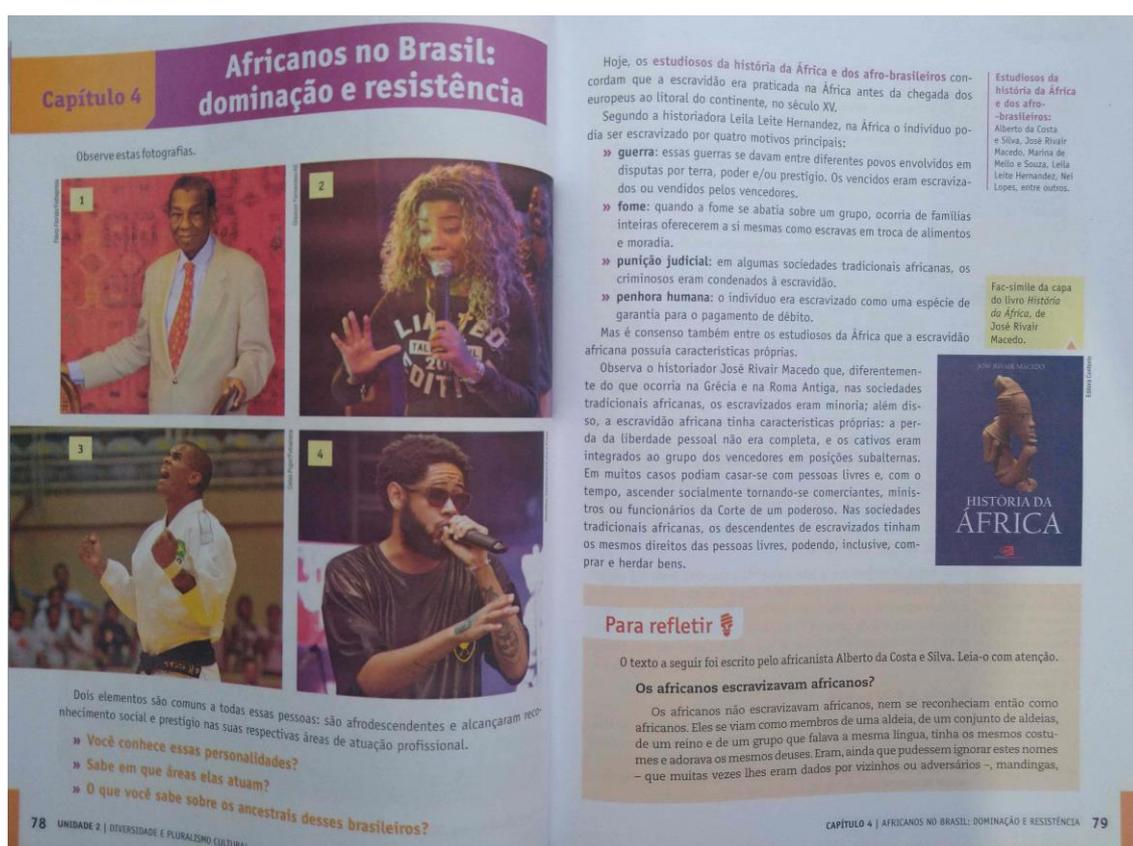
Conteúdo sobre as dimensões econômicas e sociais do tráfico atlântico na coleção *História – Passado e Presente*. AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinado. *História: passado e presente. Do mundo moderno ao século XX*. São Paulo: Ática, 2017, v. 2, p. 82-83.



Conteúdo sobre a contribuição de personalidades históricas para a nossa cultura afrodiáspórica na coleção *História – Passado e Presente*. AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinado. *História: passado e presente. Do mundo moderno ao século XX*. São Paulo: Ática, 2017, v. 2, p. 86-87.

A segunda coleção *História – Sociedade & Cidadania* também reservou um capítulo dedicado a pensar as relações dos povos africanos a partir de sua diáspora para o novo mundo. Assim como a coleção anterior, destacamos, positivamente, a proposta do capítulo, que sob o título “Africanos no Brasil: dominação e resistência” não somente se preocupou em abordar o tráfico de africanos escravizados, mas procurou também amplificar a experiência dos africanos e africanas na diáspora para o Brasil, a partir de suas ações *inter* e *intra* culturais, sociais e políticas. Logo nas primeiras páginas há um esforço em explicar o processo de escravização dos africanos no continente, antes da presença europeia, utilizando um extrato de texto do embaixador Alberto da Costa e Silva intitulado “Os africanos escravizavam africanos?”, como uma forma de explicar as diferenças entre as modalidades de escravidão anterior e posterior às dinâmicas atlânticas. O que segue depois disso, como já descrito em outras coleções, é uma narrativa bem elaborada sobre o desenrolar das nuances do comércio de africanos escravizados, como a captura e a comercialização dos africanos a partir do interior do continente e dos conflitos – propositalmente provocados – entre grupos étnicos, com destaque para o subtítulo chamado “o início da roedura”, como sugestivo de que o processo de mercantilização e exploração do continente tenha sido protagonizado e alterado

pela dinâmica europeia. A travessia dos navios negreiros pelo atlântico (condições de transporte), a “dança dos números”, ou seja, a estimativa de africanistas acerca da quantidade de africanos escravizados que entraram pelo continente americano ao longo do processo escravista atlântico, o trabalho na colônia, a violência e a resistência de africanos e africanas em uma sociedade escravocrata como a do Brasil: resistência cultural (irmandades, práticas religiosas e artísticas, festejos), quilombos (Palmares), remanescentes de quilombos, etc. É importante aqui destacar a imagem de capa do capítulo, mostrando personalidades afrodescendentes no Brasil que ganharam reconhecimento social e prestígio por seu trabalho artístico, esportivo e engajamento político, demonstrando um posicionamento da narrativa didática no sentido de positivar a trajetória dos afro-brasileiros na diáspora. Vejamos o destaque abaixo:



Conteúdo sobre personalidades afrodescendentes e as motivações para a escravização na coleção *História – Sociedade & Cidadania*. JUNIOR, Alfredo Boulos. *História: sociedade & cidadania*. São Paulo: FTD, 2016, v. 2, p. 78-79.

Acerca do uso de imagens, as duas coleções acima apresentam uma disponibilidade variada e diversa, a destacar a alternância, ao longo do texto, de imagens e representações contemporâneas e antigas (à época) que retratam as trajetórias e experiências dos africanos e africanas desde o interior do continente até suas vivências nas Américas. Entre as iconografias

antigas temos representações de grupos étnicos, como os dos reinos do Congo e do Benin, ilustrando a vida cotidiana dessas sociedades anteriores ao tráfico, o cortejo da rainha Ginga, o deslocamento de africanos escravizados até a costa para serem vendidos, um navio negreiro francês (assim como a Inglaterra, a França foi um importante agente do comércio marítimo de africanos). As danças, festejos e rituais protagonizados por povos africanos na América colonial, especialmente o Brasil, reforçando o caráter de manutenção dos rituais e tradições de origem africana como forma de preservar identidades e ressignificar experiências, escravizados ao ganho nas cidades e as representações mais clássicas dos navios negreiros, porém explicadas, tanto na narrativa, como em caixas de textos adicionais. Sobre as imagens mais atuais, chama a atenção não somente a quantidade significativa, mas também a forma como elas são expostas e usadas no capítulo, desde manifestações culturais e artísticas, como Jongo, Tambor de Crioula, blocos culturais afro-brasileiros, a capoeira, festejo de irmandades religiosas negras, como a Irmandade da Boa Morte (Bahia), rodas de samba protagonizados por afrodescendentes até imagens atuais de comunidades quilombolas e suas vivências e ações cotidianas, bem como de pessoas negras em atuações formais na sociedade. Vejamos o destaque abaixo:

**A travessia**

Aglomerados nas feitorias em barracões de madeira ou pedra, os escravizados aguardavam a chegada dos navios negreiros, que só partiam depois de completada a carga, para garantir a lucratividade da viagem. Amontoados em seus porões, eram mal alimentados e tinham de respirar um ar viciado que favorecia a ocorrência de doenças e o contágio. A sede também era comum nesses navios, que carregavam poucas pipas de água para não ocupar espaço e evitar excesso de peso.



Essas péssimas condições de viagem ocasionavam mortes por inanição e desidratação. Mesmo assim, os lucros dos traficantes eram altos. Chegando às costas brasileiras, os escravos eram examinados, avaliados e negociados. Um adulto do sexo masculino valia o dobro de um do sexo feminino e três vezes mais que uma criança ou um idoso.

**A dança dos números**

Com base em pesquisa rigorosa, os historiadores estadunidenses Hebert Klein, da Universidade de Columbia, e David Eltis, da Universidade Emory, afirmam que cerca de 12,5 milhões de africanos deixaram a costa da África rumo à América entre 1500 e 1867. Destes, 4,9 milhões desembarcaram no Brasil. Segundo esses especialistas, as regiões de origem dos quase 5 milhões de africanos desembarcados no Brasil eram três:

- » A África ocidental – região que vai do Senegal à Nigéria atuais que forneceu 10% do total de africanos entrados no Brasil.
- » O Centro-Oeste africano – onde estava situada a colônia portuguesa de Angola, 73% desse total.
- » O Sudeste africano – onde estava situada a colônia portuguesa de Moçambique, 17% restantes.

Mas com o auxílio de geneticistas, esses historiadores estão revendo seus dados. Analisando o material genético compartilhado por brasileiros e africanos, os geneticistas Sérgio Danilo Pena (UFMG) e

Maria Cátira Bortolini (UFRGS) descobriram que a proporção de africanos oriundos da África ocidental pode ter sido de duas a quatro vezes maior que o contabilizado até o momento. Pena e sua equipe analisaram amostras de sangue de 120 paulistas que se autotransferiram como negros e descobriram que, quatro de cada dez deles, apresentavam material genético típico da África ocidental.

Maria Cátira e Tábata Hünemeier (UFRGS), por sua vez, analisaram 94 negros cariocas; desses, 31% eram originários da África ocidental, sendo que a maioria, como já se sabia, veio mesmo do Centro-Oeste, região congo-angolana. Essa é também a região de origem da maioria dos 107 negros gaúchos analisados por elas; apenas 18% deles eram da África ocidental.

Independentemente da sua região de origem, esses milhões de africanos que aqui chegaram trouxeram, além de sua força de trabalho, suas ricas culturas e seus modos de viver e de expressar sentimentos.



Manifestação da cultura banto: Grupo Jongo de Piquete – dança de roda de origem africana com acompanhamento de tambores e solista. Piquete (SP), 2007.



Tambor de Crioula, manifestação da cultura jeje no Maranhão, 2008.



Manifestação da cultura de origem lorubá, em 2003: dançarinas do Ilê Ayê, bloco afro que nasceu no Caruru, no bairro da Liberdade, em Salvador (BA). O Ilê Ayê preserva e recria importantes elementos da cultura lorubá e desenvolve um trabalho social reconhecido nacionalmente.

Dica! Vídeo que aborda a história do comércio de seres humanos sendo contada através das vozes de escravizados. [Duração: 14 minutos]. Acesso: <a href="http://rbh.lim/99qema">http://rbh.lim/99qema</a>

82 UNIDADE 2 | DIVERSIDADE E PLURALISMO CULTURAL
CAPÍTULO 4 | AFRICANOS NO BRASIL: DOMINAÇÃO E RESISTÊNCIA 83

Conteúdo sobre os números do tráfico atlântico e as manifestações culturais afro-brasileiras na coleção *História – Sociedade & Cidadania*. JUNIOR, Alfredo Boulos. *História: sociedade & cidadania*. São Paulo: FTD, 2016, v. 2, p. 82-83.

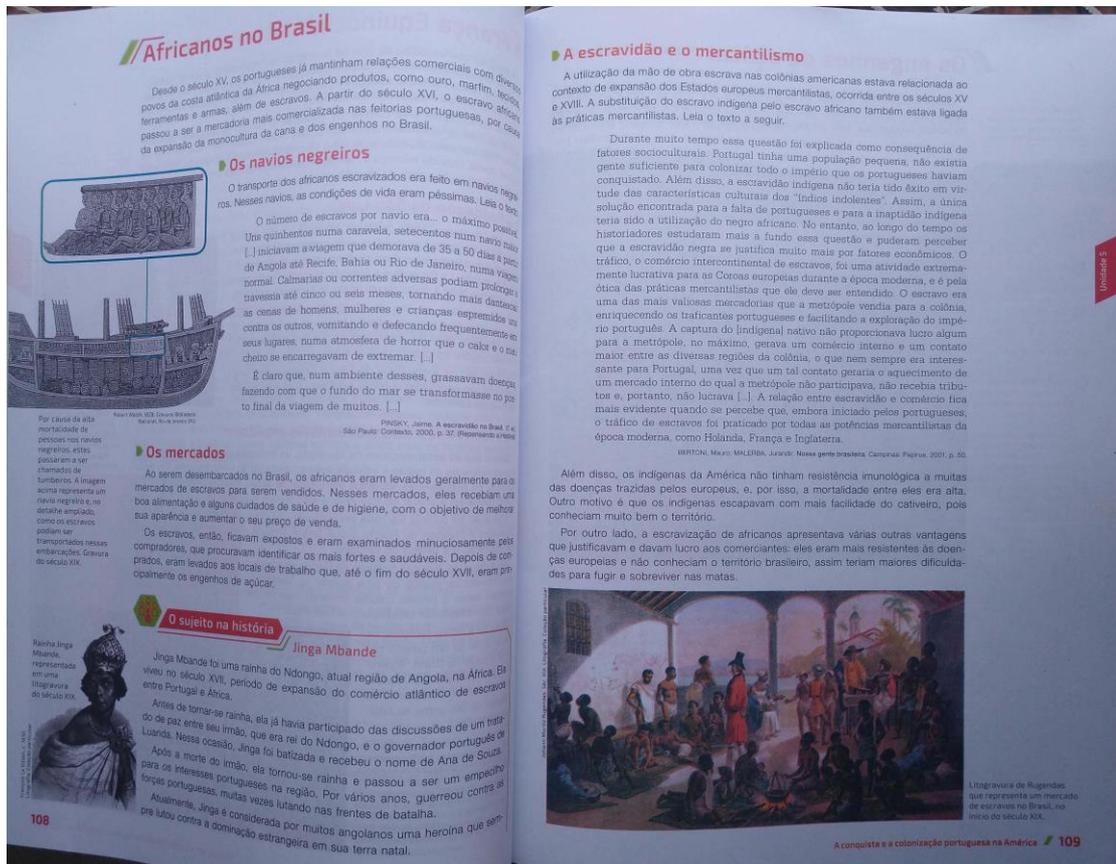
No quesito mapas e recursos textuais, a situação não é diferente. Mapas das rotas atlânticas de escravizados e textos complementares ao livro, que reforçam determinados aspectos antes mencionados e que estão em consonância com sua própria narrativa, como também com entendimentos e pesquisas mais atuais sobre a questão diaspórica. O mesmo ocorre na questão dos referenciais historiográficos utilizados nessas coleções, que tiveram como preocupação citar pesquisadores – inclusive alguns africanistas – e produções de referência no campo dos estudos africanos no Brasil, como é o caso de autores como Alberto da Costa e Silva, Luiz Felipe de Alencastro, Jaime Rodrigue e João Jose Reis.

Em relação às atividades avaliativas, o esquema é parecido com o que vimos nas demais coleções do Ensino Médio: exercícios voltados para os vestibulares e ENEM, a diferença é que nas coleções acima foi possível perceber um direcionamento maior das questões voltadas para o comércio de africanos e a diáspora para as Américas.

As duas últimas coleções do PNLD 2018, diferentes dos dois livros analisados acima, não possuem um capítulo a parte para o tratamento da história do tráfico de africanos escravizados pelo atlântico, porém, isso não quer dizer que essa história é inexistente nas páginas dessas coleções. Como no caso de outras obras didáticas, outrora analisadas neste trabalho, a temática do comércio de africanos ficou dividida com a abordagem da economia colonial brasileira, com um menor volume de conteúdo, porém, mantendo uma certa qualidade.

Na coleção *#Contato História* apesar de possuir um capítulo dedicado especialmente às sociedades africanas a partir do século XV, incluindo as formas de organização política, social e econômica, as religiões, os reinos e impérios sudaneses, iorubas (golfo de Benin – Costa do ouro) e os reinos centro-ocidentais (Congo), bem como o sistema de feitorias portuguesas na África, o comércio escravista de africanos é mencionado no capítulo sobre a colonização portuguesa na América. Embora, sejam poucas as páginas que tratam do tema, alguns aspectos são marcantes: a relação entre a escravidão e o sistema mercantil europeu, que passou a vigorar através do atlântico no período moderno, as cenas e ações desumanas das embarcações escravistas e os mercados de escravos estabelecidos na economia colonial. Além disso, breves menções são feitas em outros momentos do capítulo sobre pessoas escravizadas no meio urbano e nos engenhos e, em um outro capítulo (sobre a economia aurífera e a interiorização da metrópole), há uma menção das camadas sociais, da população negra, das irmandades religiosas, entre elas irmandades negras, a diversidade de festejos, inclusive os de origem africana e a resistência dos cativos à escravidão, citando os quilombos

(Palmares) e as comunidades quilombolas remanescentes. Encerrando com um extrato de texto que trata das tradições africanas no Brasil, em especial as congadas. Vejamos o destaque abaixo:



Conteúdo sobre a mercantilização de africanos durante a era diaspórica na coleção #Contato História. PELEGRINI, Marco; DIAS, Adriana Dias; GRINBERG, Keila. #Contato História. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016, v. 2, p. 108-109.

No caso da coleção *História – Das cavernas ao terceiro milênio*, obra bastante presente em outros PNLDS e consagrada entre o público escolar (docentes e discentes), o panorama é bem semelhante ao da coleção acima. O capítulo que trata dos grandes reinos e impérios africanos (ainda no primeiro volume) faz uma ínfima menção (uma página) à escravidão africana, citando o comércio árabe de escravizados. Somente no capítulo sobre a economia da América colonial portuguesa o tráfico de africanos é abordado. Apesar de suscitar, a narrativa didática não deixa de elencar pontos cruciais como a escravidão, enquanto um negócio lucrativo, ou seja, o tráfico de africanos escravizados para as Américas, através do sistema mercantil do atlântico, sem deixar de citar as embarcações de transporte de cativos e as condições degradantes dos escravizados nas colônias, tampouco deixar de falar do trabalho escravizado, da resistência africana à escravidão e da formação de quilombos pelo

Brasil colonial, citando ainda a chamada “brecha camponesa”<sup>162</sup>. É feita também uma menção aos africanos escravizados e suas condições enquanto trabalhadores rurais e urbanos no capítulo sobre a economia mineradora. Vejamos o destaque abaixo:

### Escravidão: um negócio lucrativo

No início da colonização, muitos indígenas foram escravizados para trabalhar nas plantações de cana ou nas roças de subsistência. No entanto, alguns fatores contribuíram para que a mão de obra indígena fosse substituída pela do africano escravizado: baixa resistência dos indígenas às doenças de origem europeia; resistência armada de alguns povos à captura; e a fuga, sempre que possível, para os sertões. Além disso, contavam com a proteção dos jesuítas, o que provocava conflitos entre esses religiosos e os colonos.

Para alguns estudiosos, o fator mais importante para essa substituição era o alto lucro que o tráfico de escravos africanos proporcionava para a Coroa e para os traficantes. A administração portuguesa submetia o comércio negreiro a uma dupla taxação: quando os escravos eram embarcados na África e quando desembarcavam na América. O traficante, por sua vez, em troca de escravos, fornecia aos chefes africanos farinha de mandioca, barricas de fumo, caixas, barris e amarrados de açúcar, aguardente, búzios, fardos e caixões de tecidos de algodão, mosquetes, pólvora, espelhos e contas de vidro. Na colônia, os mercadores comercializavam os escravos e obtinham enormes lucros.

Esses aspectos contribuíram para a substituição do trabalho escravo nativo pelo africano na produção açucareira do Nordeste. No entanto, nas regiões onde os colonos tinham menos recursos, como São Paulo, Maranhão, Piauí e na Amazônia, a escravidão do indígena, o chamado “negro da terra”, predominou até o século XVIII.

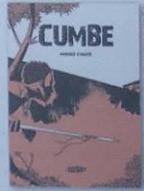
Os navios negreiros (ou **tumbeiros**), utilizados no transporte dos escravos vindos da África, demoravam em média 35 dias para chegar ao Recife, 40 dias para chegar a Salvador e 50 dias para chegar ao Rio de Janeiro. Durante a viagem, cada escravo tinha direito a uma pequena cota diária de alimentos e água, mas a superlotação e a falta de higiene levavam muitos à morte. As condições de viagem eram as piores imagináveis, como mostra o texto a seguir:

“Espremidos nos porões dos navios negreiros, milhares de homens, mulheres e crianças suportavam calor, sede, fome, sujeira, ataques de ratos e piolhos, surtos de sarampo ou escorbuto. Muitos não resistiam, e acabavam jogados ao mar.”

FARIAS, Juliana Barreto. Senhora de si. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro, jan. 2011. Disponível em <[www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/senhora-de-si](http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/senhora-de-si)>. Acesso em 23 fev. 2016.

Dessa forma, grande parte dos africanos embarcados na África não chegavam à América portuguesa, exemplificando a violência a que esses seres humanos eram submetidos antes mesmo de serem vendidos nas praças das grandes cidades no Brasil.

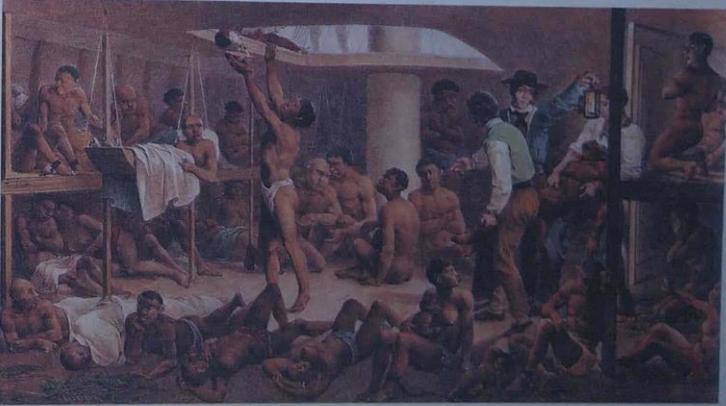
Você vai gostar de ler



D'SALETE, Marcelo. **Cumbe**. São Paulo: Veneta, 2014.

Na língua quimbundo, a palavra *Cumbe* possui vários sentidos: é o Sol, o dia, a luz, o fogo e a maneira de compreender a vida e o mundo. *Cumbe* também é um sinônimo de quilombo.

A obra apresenta quatro histórias – *Calunga*, *Malungo*, *Cumbe* e *Sumidouro* – que mostram os negros escravizados como protagonistas da luta contra a opressão escravagista durante o período colonial brasileiro.



JOHANN MORITZ RUGENDAS - BIBLIOTECA MUNICIPAL MÁRIO DE ANDRADE - SÃO PAULO

Navio negreiro (1835), gravura de Johann Moritz Rugendas colorizada posteriormente. Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo (SP).

53 ◆

<sup>162</sup> O conceito de *Brecha Camponesa*, foi muito utilizado na década de 1980 pela historiografia da escravidão, que afirmava a existência de certos mecanismos facilitadores por parte dos proprietários de escravos na concessão de benefícios aos seus escravizados, ligado a uma interpretação de cunho marxista. Estudos e pesquisas posteriores sobre a escravidão no Brasil criaram o conceito de *autonomia escrava*, contrapondo-se ao anterior. Para conhecer um pouco mais do conceito ver: CARDOSO, Ciro Flamarion S. “A brecha camponesa no sistema escravista.” In: *Agricultura, escravidão e capitalismo*. Petrópolis: Vozes, 1979, pp.133-154.

Conteúdo sobre o tráfico atlântico na coleção *História – Das cavernas ao terceiro milênio*. BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Moderna, 2016, v. 2, p. 53.

Nessas duas últimas coleções, apesar da abordagem mais genérica, percebemos uma intenção de inserir o tráfico de africanos escravizados a partir da construção de uma narrativa colonial do Brasil, tendo o comércio escravista lugar especial nessa narrativa. Talvez isso ajude a explicar também o reduzido número de páginas nessas coleções (2/3 páginas), bem como o pouquíssimo uso de imagens, a não existência de mapas e a pouca utilização de recursos textuais (extratos de texto). No que se refere aos exercícios, nenhuma grande surpresa e como já é esperado, para esse segmento, as atividades são voltadas para os vestibulares e o ENEM.

Abaixo encontramos o quadro informativo sobre os livros didáticos analisados para as coleções do PNLD 2018:

<b>Abordagem sobre o ensino de história do tráfico de africanos escravizados</b>					
<b>PNLD 2018</b>					
<b>Autor(es)</b>	<b>Título</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Capítulo dedicado</b>	<b>N.º de páginas</b>
Marco Pellegrini Adriana Machado Dias Keila Grinberg	#Contato História	Quinteto	2016	Não	3/1 <sup>1</sup>
Patrícia Ramos Braick & Myriam Becho Mota	História Das cavernas ao terceiro milênio	Moderna	2016	Não	3/2 <sup>2</sup>
Gislane Azevedo & Reinaldo Seriacopi	História Passado e Presente	Ática	2016	Sim	16
Alfredo Boulos Júnior	História Sociedade & Cidadania	FTD	2016	Sim	16/2 <sup>3</sup>

<sup>1</sup> O número de páginas depois da barra é referente ao capítulo sobre reinos africanos, onde o tema também foi abordado.

<sup>2</sup> O número de páginas depois da barra é referente ao capítulo sobre os reinos africanos, que se encontra no primeiro volume da coleção, onde o tema também foi abordado.

<sup>3</sup> O número de páginas depois da barra é referente ao capítulo sobre a colonização portuguesa na América, onde o tema também foi abordado

Alguns apontamentos sobre o quadro informativo acima. O primeiro aspecto que chama a atenção no PNLD 2018 é o número reduzido de páginas que as duas coleções que não contêm um capítulo específico sobre o tema apresentam. Por mais que essas não tenham dedicado uma abordagem a parte, ainda assim o número de laudas é pouco expressivo se compararmos especificamente, por exemplo, com as coleções dos Anos Finais que também não produziram um capítulo específico. A coleção *História - Das cavernas ao terceiro milênio*, por exemplo é uma publicação tradicionalmente presente nos PNLDs e está entre as mais distribuídas às escolas da rede básica de ensino.

Apesar do aumento do número de páginas nas coleções que reservaram um capítulo a parte se comparado com as do PNLD 2015, não houve uma mudança significativa de um conjunto para outro (PNLD 2015 – PNLD 2018), como ocorreu, por exemplo, entre as coleções dos Anos Finais (PNLD 2014 – PNLD 2017).

O mesmo ocorre com a quantidade de laudas das coleções que possuem um capítulo específico do PNLD 2018 com as coleções dos Anos Finais (2014-2017), também com capítulo específico, que ficou com média inferior às primeiras. Porém, isso não prejudicou a qualidade das abordagens, pois, como comentamos durante a análise, as coleções *História Passado e Presente* e *História Sociedade & Cidadania* realizaram uma abordagem diferenciada sobre o tráfico de africanos escravizados, sem deixar de lado a qualidade didática e historiográfica e os recursos que foram utilizados para este fim.

Abaixo segue um quadro geral mostrando um panorama de todas as coleções didáticas analisadas por esse trabalho:

<b>Abordagem sobre o ensino de história do tráfico de africanos escravizados</b>					
<b>Quadro Geral das coleções didáticas de História</b>					
<b>Autor(es)</b>	<b>Título</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Capítulo dedicado</b>	<b>Tiragem<sup>3</sup></b>
Maria Luísa Vaz & Silvia Panazzo	Jornadas.hist	Saraiva	2012	Não	101.935 <sup>1</sup> 2.150 <sup>2</sup>
Maria Raquel Apolinário	Projeto Araribá História	Moderna	2010	Não	721.100 <sup>1</sup> 14.340 <sup>2</sup>
Claudio Vicentino	Projeto Radix História	Scipione	2012	Não	206.216 <sup>1</sup> 4.030 <sup>2</sup>

Gilberto Cotrim & Jaime Rodrigues	Saber e Fazer História	Saraiva	2012	Sim	158.955 <sup>1</sup> 3.564 <sup>2</sup>
Patrícia Ramos Braick	Estudar História Das origens do Homem à era digital	Moderna	2015	Não	152.197 <sup>1</sup> 3.823 <sup>2</sup>
Gilberto Cotrim & Jaime Rodrigues	Historiar	Saraiva	2015	Sim	202.342 <sup>1</sup> 4.951 <sup>2</sup>
Claudio Vicentino & Jose Bruno Vicentino	Projeto Mosaico História	Scipione	2016	Sim	271.462 <sup>1</sup> 6.250 <sup>2</sup>
Marco Pellegrini Adriana Dias Keila Grinberg	Vontade de saber História	FTD	2015	Não	295.303 <sup>2</sup> 6.875 <sup>2</sup>
Ronaldo Vainfas Sheila de Castro Faria Jorge Ferreira Georgina dos Santos	História	Saraiva	2013	Não	248.004 <sup>1</sup> 3.190 <sup>2</sup>
Cláudio Vicentino Gianpaolo Dorigo	História Geral e do Brasil	Scipione	2013	Sim	130.526 <sup>1</sup> 1.907 <sup>2</sup>
Flavio de Campos Regina Claro	Oficina de História	Leya	2013	Não	243.077 <sup>1</sup> 3.056 <sup>2</sup>
Pedro Santiago Celia Cerqueira Maria Aparecida Pontes	Por dentro da História	Escala Educacional	2013	Sim	30.849 <sup>1</sup> 488 <sup>2</sup>
Marco Pellegrini Adriana Machado Dias Keila Grinberg	#Contato História	Quinteto	2016	Não	184.981 <sup>1</sup> 2.623 <sup>2</sup>
Patrícia Ramos Braick & Myriam Becho Mota	História Das cavernas ao terceiro milênio	Moderna	2016	Não	331.800 <sup>1</sup> 4.894 <sup>2</sup>

Gislane Azevedo & Reinaldo Seriacopi	História Passado e Presente	Ática	2016	Sim	173.816 <sup>1</sup> 2.588 <sup>2</sup>
Alfredo Boulos Júnior	História Sociedade & Cidadania	FTD	2016	Sim	568.812 <sup>1</sup> 8.475 <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Esse valor corresponde a tiragem total de livros que foram adquiridos pelo governo federal e distribuídos para as escolas de Educação Básica referente ao *Livro do Aluno*.

<sup>2</sup> Esse valor corresponde a tiragem total de livros que foram adquiridos pelo governo federal e distribuídos para as escolas de Educação Básica referente ao *Manual do Professor*.

<sup>3</sup> Os números de tiragens correspondem ao valor total, referente ao livro didático que foi analisado e não ao total da coleção inteira. Entende-se coleção inteira como o somatório de todos os volumes, por exemplo, para o Ensino Fundamental Anos Finais a coleção inteira refere-se ao 6º, 7º, 8º e 9º anos e no Ensino Médio a 1ª, 2ª e 3ª séries.

Sobre o quadro geral das coleções didáticas apresentamos abaixo alguns dados relevantes.

Todas as coleções didáticas, ou seja 100%, que foram analisadas para esta pesquisa abordam o tráfico de africanos escravizados em suas páginas, o que quer dizer todos os livros didáticos de história, independente de possuir ou não um capítulo reservado, tem o tráfico atlântico de africanos como abordagem didática, o que nos leva a afirmar que existe uma preocupação crescente, dos autores e editoras, em incluir essa temática como um enredo narrativo fixo e integral em suas obras escolares.

Sete das dezesseis coleções analisadas (43,75%), o que significa quase a metade, possui um capítulo dedicado ao tráfico atlântico de africanos escravizados. O que é um número expressivo, levando em conta o total de coleções analisadas, o ano de publicação dos livros e do PNLD (as obras didáticas se atualizam de acordo com a legislação e as diretrizes educacionais) e o fato de entre inúmeros assuntos que poderiam ser escolhidos para uma abordagem privilegiada, o tráfico atlântico esteve entre estes. Além disso, se considerarmos que boa parte desses capítulos específicos se encontram nas coleções 2017 (Anos Finais) e 2018 (Ensino Médio) e que há uma tendência - comparada com as coleções anteriores do mesmo segmento, respectivas a estas - de uma abordagem renovada e atualizada sobre o tráfico atlântico, veremos que esse número poderá ser ainda maior se olharmos outras coleções dos mesmos PNLDs e se projetarmos nas publicações dos PNLDs posteriores, como o PNLD 2020 (Anos Finais) e PNLD 2021 (Ensino Médio).

Outro dado relevante sobre o quadro geral das coleções refere-se ao número de tiragem. Apresentamos a tiragem total das coleções, ou seja, o número total de obras que foram adquiridas e distribuídas pelo governo federal às escolas de Educação Básica de todo o país, incluindo o Livro do Aluno e o Manual do Professor.<sup>163</sup> Nota-se que a quantidade de exemplares distribuídos referente a cada coleção analisada é muito expressivo, ultrapassando a ordem de centenas de milhares em várias coleções. Esse dado somente vem a reforçar dois aspectos: a importância de programas regulares de avaliação de obras didáticas, como o PNLD, que atestam a qualidade das coleções e fazem valer as exigências legislativas e educacionais; e o impacto que esses livros didáticos possuem sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, da rotina de planejamento e avaliação dos docentes e sobre a forma de produzir conhecimentos escolares. Uma informação que reforça esse número expressivo é que boa parte das coleções que foram analisadas aqui figuram entre as dez mais distribuídas para as escolas, algumas, inclusive, alcançando 2ª e 4ª posições entre os livros mais distribuídos para uso escolar.<sup>164</sup> No caso do ensino de história do tráfico de africanos escravizados e do ensino de história da África é significativo, pois é sob o viés de grande parte dessas obras didáticas que essas interpretações e conhecimentos estão sendo produzidos.

Sobre os autores dos livros didáticos analisados é importante destacar àqueles que se dedicam ou são especialistas nos estudos africanos e afro-brasileiros. Entre os 25 autores mencionados nas obras didáticas, quatro possuem esse tipo de conhecimento específico. Vamos a eles. Jaime Rodrigues é especialista em tráfico de africanos escravizados, com mestrado e doutorado em História nesse mesmo tema e tese (2000) intitulada *De costa a costa: escravos e tripulantes no tráfico negreiro (Angola-Rio de Janeiro, 1780-1860)*. Possui também artigos e publicações na área de estudos africanos, cultura e relações atlânticas no período moderno. É autor de duas coleções que foram analisadas *Saber e Fazer História* e *Historiar* (em coautoria com Gilberto Cotrim). Regina Claro possui mestrado em História, na área de estudos africanos, voltado para o estudo de Angola no século XX (2005), além disso desenvolve projetos e ações voltadas para a implementação da lei 10.639/2003, através da

---

<sup>163</sup> Os valores de tiragem que apresentamos é referente ao valor total. Os PNLDs de 2014, 2015 e 2017 disponibilizaram a distribuição por Estado, mas somente o valor total, sem delimitar as escolas que receberam as coleções. No item *Dados Estatísticos por Estado* é possível ver essas informações. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>. Acesso em: 28 fev. 2020.

<sup>164</sup> Como já mencionamos anteriormente no texto, no item *Distribuição por componente curricular* que o MEC disponibiliza no site, é possível acessar os dados estatísticos de cada ciclo. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/component/k2/item/514?Itemid=890>. Acesso em: 28 fev. 2020.

formação de professores. Autora da coleção *Oficina de História* (em coautoria com Flavio de Campos). Alfredo Boulos Junior possui doutorado em educação na área de ensino de história da África, com tese (2008) intitulada *Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovadas no PNL D de 2004*. É autor da coleção *História Sociedade & Cidadania*, além de outras obras voltadas para o Ensino Fundamental Anos Finais. Keila Grinberg possui doutorado em história, com temática voltada para a escravidão no Brasil no século XIX, as relações com o estado imperial brasileiro e as ideias de cidadania, nação e direito. Além disso, possui vasta experiência com a publicação de materiais didáticos e metodologias para o ensino de história, principalmente na área de ensino de história da África e cultura afro-brasileira, incluindo publicações voltadas para a preservação da memória e do patrimônio das heranças africanas e afrodescendentes. É autora da coleção *#Contato História*, além de outras obras voltadas para o Ensino Fundamental Anos Finais.

Após a leitura e análise de todas as coleções didáticas acima mencionadas e como esforço final desse capítulo é pertinente tecer um exercício comparativo e analítico, em busca de uma compreensão integral da pesquisa e desse trabalho.

A primeira consideração analítica que temos a fazer é sobre as diferenças de abordagem encontradas entre as coleções dos dois níveis de ensino analisados. Entre as coleções do Ensino Fundamental Anos Finais percebemos que ao abordar o tema do tráfico de africanos escravizados, independente dele estar sendo tratado de maneira isolada em um capítulo ou conjuntamente com outro assunto de natureza semelhante, há uma preocupação de inseri-lo como parte fundamental das dinâmicas das sociedades coloniais da América, especialmente o Brasil, nesse sentido, o tráfico de escravizados é visto como um mecanismo, uma engrenagem fundamental para o funcionamento das economias atlânticas baseadas no sistema de plantation nas Américas, conseqüentemente caminho pelo qual africanos e africanas foram inseridos nas sociedades coloniais, seja como força motriz, seja como agentes culturais. Essa perspectiva fica mais visível pelo fato dos capítulos específicos enredarem suas abordagens em direção às economias coloniais.

O fato da ênfase maior estar sobre as sociedades coloniais, de forma alguma quer dizer que os demais aspectos sobre o comércio escravista pelo atlântico tenham sido excluídos, mas que apenas foram apontados como gênese dos eventos ocorridos nas Américas, como por exemplo, o processo de escravização em África, antes dos europeus, as etapas de captura e a

comercialização até aos portos americanos, entre outros assuntos relacionados ao tema que foram abordados nessa perspectiva.

Para as coleções do Ensino Médio o direcionamento da abordagem é um pouco diferente. O tráfico atlântico de africanos escravizados é deslocado para uma narrativa mais ampla, ou seja, ele está inserido na lógica mercantil estabelecida no oceano atlântico, impulsionado, em grande parte, pelo processo mercantilista europeu empreendido sobre o continente africano e americano na época moderna, entre os séculos XV-XIX, do qual as economias coloniais estabelecidas nas Américas também fazem parte. Nesse sentido, há uma preocupação maior em estabelecer conexões entre uma Europa envolta no processo de expansão mercantilista, uma África inserida – por forças europeias - na lógica mercantil do tráfico de africanos escravizados e uma América colonial geradora de riquezas agroexportadoras, interligados, portanto, pela dinâmica atlântica. Esse elemento ficou mais perceptível quando encontramos, nos capítulos dedicados ao tráfico de africanos e mesmo naqueles parciais, uma ênfase maior no processo de mercantilização de mão de obra africana escravizada, desde o momento da negociação dos comerciantes europeus com as elites locais africanas, o forçamento de guerras entre grupos étnicos rivais no interior do continente, a extração forçada para os portos escravistas da costa africana, a intermediação e os interesses de traficantes no negócio atlântico – capitaneado, em muitos casos, pelas companhias de comércio europeias – a travessia pelos tumbeiros, reforçando o caráter desumanizado do tráfico de africanos, o benefício para os agentes coloniais locais e a inserção dessa atividade no sistema produtivo das sociedades americanas da época moderna. Em alguns casos, foi possível notar inclusive a associação do comércio de africanos com a expansão de reinos e impérios estabelecidos na África ocidental mais tardiamente ou com um tempo de existência maior, é o caso por exemplo do Reino do Congo. Outro elemento que chamou a atenção nas coleções do ensino secundário foi a diáspora africana e o entendimento do tráfico de africanos escravizados como parte de um processo diaspórico maior, onde os aspectos econômicos, sociais e culturais se entrelaçam no universo atlântico.

É importante dizer que quando falamos aqui dessas diferenças entre as coleções dos Anos Finais e do Médio, estamos nos referindo à determinada ênfase que foi dada na construção da narrativa didática das coleções, que, em muitos casos, está relacionada com o projeto editorial do livro, com novas propostas curriculares e com a intencionalidade dos autores, ou seja, com abordagens privilegiadas, porém, isso não quer dizer que outros

aspectos ligados ao tráfico de africanos escravizados não tiveram o seu espaço na narrativa do texto didático.

A segunda consideração a respeito da análise dos livros didáticos de história é a relevância que o tema do tráfico de africanos escravizados obteve nas páginas desses manuais nos últimos anos, em especial na última década (2010), superando inclusive as hipóteses iniciais dessa pesquisa. De maneira surpreendente e positiva boa parte das coleções incluíram de maneira, explícita ou não, o conteúdo sobre o tráfico de africanos escravizados pelo atlântico e os seus desdobramentos para as Américas em suas narrativas didáticas. Nesse caso trata-se de algo mais que adicionar um conteúdo. Sua inclusão se deu através de um enredo narrativo, visando dar conta de explica-lo, dar o devido sentido e tentar compreendê-lo de forma complexa, além de inseri-lo em um recorte espaço-temporal mais amplo dentro da perspectiva da unidade e do volume ao qual estava associado, seja pela premissa do desenvolvimento das sociedades coloniais, seja pela dinamicidade das relações comerciais atlânticas protagonizadas pelos interesses europeus.

Essa constatação por si só é muito positiva e animadora, especialmente quando falamos de renovação de propostas curriculares e da inclusão de novos sujeitos históricos no ensino de história, porém, ela representa um pouco mais, na medida em que ratifica um novo campo de ensino e pesquisa no Brasil, o ensino de história da África. E aqui cabem destacar duas dimensões importantes.

A primeira refere-se, justamente, à consolidação do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira em nosso território, seja como um campo de estudo e pesquisas historiográficas, seja como abordagem privilegiada no ensino de história. Isso significa que enquanto campo de pesquisas, os estudos africanos estão mais disponíveis e acessíveis a estudantes e pesquisadores, como fonte de conhecimento acerca da história da África e dos africanos no Brasil; enquanto abordagem privilegiada significa que toda militância, na área de educação e dos movimento e entidades sociais negras organizados, em torno das disputas pelo passado, pela memória e pelo reconhecimento das populações negras africanas e afrodescendentes numa política inclusiva de currículo foi vitoriosa, pois foi capaz de alterar as diretrizes curriculares vigentes, modificar sistemas de ensino, estimular a capacitação de docentes e a reorganização de conteúdos e propostas nos livros didáticos escolares.

A segunda trata dos desdobramentos advindos desse fortalecimento do ensino de história da África no Brasil, que amplificou e enriqueceu as possibilidades de abordagem

acerca do ensino de história da África nas coleções didáticas. O livro didático passou a incorporar um conhecimento mais consistente sobre as sociedades africanas pré-coloniais, como a estrutura de reinos, impérios e estado centralizados. O aparecimento no texto escolar da diáspora africana como um elemento central para o entendimento das relações atlânticas comerciais e para a ressignificação de identidades étnico-culturais desses povos em terras americanas, além de uma compreensão mais elaborada sobre a história dos africanos no Brasil vivendo em uma sociedade escravocrata europeia. A existência de outros capítulos, além do capítulo sobre tráfico de africanos escravizados, dedicados a temas e assunto da história da África, confirma essa observação, como, por exemplo, dos que tratam sobre os reinos, impérios e sociedades centralizadas africanas no período dos séculos VII-XIV, geralmente atrelados a unidade temática de história medieval. A atenção especial a esse capítulo foi recorrente em todas as coleções que analisamos, com diferenças nos níveis de abordagem e detalhamento apenas, inclusive algumas vezes atrelado ao estabelecimento tráfico de africanos pelo atlântico.

Além do amadurecimento do ensino de história da África como abordagem escolar, notamos também que a abordagem do tráfico de africanos escravizados, independentemente de ser como capítulo dedicado ou não, na maior parte das vezes, é estabelecida numa dimensão integrada, estando associada a determinados eventos do mundo moderno (XV-XIX), como a expansão política e econômica europeia (capítulos sobre Estados Absolutistas, mercantilismo, expansão marítima e grandes navegações), à exploração dos sistemas coloniais no atlântico, notadamente, o Brasil e as colônias espanholas, com maior ênfase para a colonização brasileira, expressos nos capítulos sobre a montagem do sistema administrativo na América portuguesa, a economia colonial brasileira, o sistema açucareiro e a economia mineradora. Em algumas coleções essa abordagem foi ampliada para as características e condições dos povos indígenas nas Américas, como os povos pré-colombianos e a caracterização das colonizações inglesa e francesa, além da espanhola, como projetos supra coloniais europeus.

No entanto, ao apontar as conquistas, no que tange a história da África no texto didático, precisamos também apontar as lacunas, ainda visíveis e contínuas no ensino de história, em especial no ensino de história africana. Embora a presença da África nas páginas das coleções seja cada dia mais frequente e que a abordagem sobre a história do Brasil, vinculada a uma caráter atlântico-diaspórica tenha sido ampliada, tanto no tipo de abordagem, como no volume de escrita, ainda é visível a onipresença da história europeia no livro didático

de história. Dezenas de capítulos e unidades dedicados a história das sociedades ocidentais, antigas e medievais, abordagens sobre a história moderna ainda pelo prisma europeu e o silenciamento da formação das sociedades africanas e asiáticas durante o período contemporâneo ainda marcam muitas ausências dessa literatura escolar. Da mesma forma e refletindo o que é praticado no livro didático está o currículo escolar, que, embora, nos últimos anos tenha caminhado na direção de abordagens mais diversificadas do conhecimento e do ensino, ainda é eurocêntrico na sua essência, relevando um caminho ainda duradouro e difícil na construção de propostas curriculares mais multiculturais, onde, de fato, a perspectiva africana seja incluída como preocupação das práticas escolares, das formulações de currículo e da escrita didática.

Por fim, a terceira consideração acerca do que foi observado nas coleções de livro didático de história é justamente sobre o tema central desse trabalho, o ensino de história do tráfico atlântico de africanos escravizados e que de certa forma está relacionado com as premissas anteriores.

Ao investigar as coleções, notamos que o tráfico de africanos escravizados é um tema sólido e presente nas narrativas dos livros didáticos de história. Isso quer dizer que, mais do que um conteúdo inserido de maneira complementar ou extensiva a determinado assunto, ele é um conhecimento histórico que sofreu um processo de didatização, característico dos textos didáticos, o que significa que, uma vez entendido como uma produção de conhecimento acadêmico e historiográfico e constatada a sua relevância social, impulsionada pela legislação que determina a inclusão do tema, esse saber é transformado em *saber escolar*, portanto, passível de ser ensinado e interpretado pelo público escolar e pelos professores.

Alguns recursos utilizados nas coleções analisadas refletem o caráter didático desse tema, a partir da construção de um enredo narrativo processual, interligado e de simples entendimento. A seguir, um exemplo de como o texto escolar constrói esse enredo.

Muitas vezes, essa narrativa é iniciada pela explicação da gênese da escravidão nas sociedades em África, antes da mercantilização da mão de obra africana, exemplificada pelos modelos de escravização utilizados no continente e as relações sociais neles inseridos. Funcionando a partir do surgimento do lucrativo comércio de africanos pelo atlântico, a escravização é impulsionada, por sua vez, pelos interesses econômicos das sociedades europeias, que obtivam êxito nesse comércio graças aos agentes do tráfico, entre eles os próprios comerciantes, traficantes e agenciadores, que negociavam os cativos com chefes e

soberanos locais, através da captura no interior, da logística para o litoral e através da promoção de guerras interétnicas. Uma vez devidamente negociado, esse africano e africana escravizado é transportado em navios e embarcações próprias para essa atividade, também chamados de tumbeiros, pelo atlântico, reforçando o caráter desumano do tráfico de africanos escravizados. Após sua chegada aos portos da América, os cativos passam a fazer parte da engrenagem do sistema produtivo colonial, baseado na produção agrícola e na utilização de mão de obra escravizada africana. Até aqui o tráfico atlântico, segundo a narrativa didática, já se tornou um negócio extremamente lucrativo para as elites africanas locais, para os traficantes das colônias, para os latifundiários das plantations da América e para as monarquias europeias, mesmo as mais ilustradas, financiam e apoiam expedições comerciais de cativos. No entanto, toda essa estrutura somente é entendida e ganha sentido explicada à luz da diáspora africana para as Américas, processo marcado não só por aspectos econômicos e políticos, mas sociais e culturais. Compreendida dentro da perspectiva diaspórica, a experiência africana é ressignificada nas sociedades coloniais e pós-coloniais da América a partir do agenciamento e da militância de africanos e africanas, tanto na condição de cativo (escravizado), tanto na condição de liberto (forro), de preservar e/ou reinventar práticas culturais, religiosas e simbólicas, bem como de recriar identidades sociais com os grupos ali estabelecidos.

Outro aspecto presente nos livros didáticos de história sobre a abordagem do tráfico atlântico, que foram analisados, refere-se à utilização de determinados vocábulos. Ao longo das coleções notamos o uso de palavras e/ou termos como *diáspora africana*, *escravizados(as)*, *escravização*, *tráfico transatlântico*, *africano(s) escravizado(s)*, *negro(s) escravizado(s)*, *escravidão africana*, *afrodescendente(s)*, *afro-brasileiro(s)*, *processo diaspórico*, *cativos africanos(as)*, *africana(s)*, *estratégias de resistência*, *remanescentes de quilombos*, *quilombolas*, *cultura africana*, *cultura afro-brasileira*, entre outras. Aparentemente, podem ser palavras comuns aos especialistas em história da África e africanos no Brasil ou até mesmo para o público mais recente, que vem se familiarizando com esse vocabulário nos meios sociais e na mídia, no entanto, se tratando de abordagens didáticas em livros escolares elas representam um avanço expressivo na literatura didática, em especial na relação em que os manuais didáticos, historicamente, estabeleciam com o ensino da história do continente africano, revelando que mais que um cumprimento legislativo do currículo, essas obras didáticas vem procurando estabelecer um compromisso com os estudos

dedicados ao entendimento das principais reflexões e pormenores de cada área do ensino de história, sobretudo àquelas relativas aos novos sujeitos históricos.

Ainda assim, há histórias sobre o tráfico de africanos escravizados que os livros didáticos ainda não contam, mas que são importantes para uma compreensão cada vez mais integral e elaborada do processo diaspórico. Essas histórias são, em grande parte, frutos de uma contínua ampliação de horizontes acerca da pesquisa e produção historiográfica que se dedica ao tema do tráfico atlântico. Entre estas histórias podemos citar os estudos que apontam para motins dos escravizados nos navios e embarcações negreiras, assim como de práticas religiosas, durante os deslocamentos marítimos, como sinaliza Jaime Rodrigues.<sup>165</sup> No mesmo sentido, porém, numa perspectiva ampliada sobre o comércio de africanos escravizados o trabalho referencial<sup>166</sup> de Peter Linebaugh e Marcus Rediker sobre as conexões entre as insurgências dos escravizados, num contexto de atlântico revolucionário, concebendo este oceano através de espaços transnacionais de circulação de ideias libertárias, de experiências de protestos e de identidades subalternas, que se interligam através de diversos grupos sociais, entre ele marinheiros e escravos. Aliás, a própria ideia de múltiplos atlânticos, pela ocorrência de circulação de ideias, de práticas religiosas, culturais e de identidades ressignificadas é a base para os estudos mais recentes sobre o tráfico de africanos escravizados. No contexto brasileiro, temos as pesquisas que apontam para a grande lucratividade e volume de africanos escravizados, entre o final do século XVIII e início do século XIX, comercializados, na sua maioria, por traficantes brasileiros, confirmando o protagonismo dos portos brasileiros e do agentes do comércio escravista do Brasil na dinâmica do tráfico atlântico.<sup>167</sup>

Embora seja importante que esses estudos estejam contemplados em abordagens futuras do texto didático, ficou claro que o ensino de história do tráfico de africanos escravizados é concebido, por todas as coleções que analisamos, como um conteúdo permanente dos livros didáticos de história da Educação Básica. O que significa que o tráfico de africanos escravizados - ao lado de outras temas e assuntos da história africana - é parte

---

<sup>165</sup> Ver RODRIGUES, Jaime. “Conversações ocultas e conventículos’: o motim a bordo de um navio mercante português no século XVIII’. *Outras Fronteiras: Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMT*, v. 7, p. 390-405, 2020 e RODRIGUES, Jaime, “Deus é o dono do navio: religiosidades marítimas no Atlântico moderno”, *Anuario Colombiano de História Social y de la Cultura* 46.2 (2019): 295-316.

<sup>166</sup> LINEBAUGH, Peter; REDIKER, Marcus. *A hidra de muitas cabeças: marinheiros, plebeus e a história oculta do Atlântico revolucionário*. São Paulo: Cia. das Letras, 2008

<sup>167</sup> FLORENTINO, Manolo, RIBEIRO, Alexandre Vieira, SILVA, Daniel Domingues da. Aspectos comparativos do tráfico de africanos para o Brasil (Séculos XVIII e XIX), *Afro-Ásia*, 31 (2004), 83-126.

integrante do projeto curricular das coleções didáticas de história para o Ensino Fundamental Anos Finais e para o Ensino Médio e como parte do ensino de história da África e, portanto, da própria história africana, que é conteúdo das orientações curriculares oficiais. Nesse sentido, a presença de um tema como capítulo revela não apenas a importância dele na narrativa e na explicação do processo histórico que se deseja construir, mas também a existência de pesquisas que permitem desenvolver mais os conteúdos sobre o tema. No caso do tráfico atlântico e da própria história africana percebemos um diálogo das obras didáticas com a produção historiográfica e acadêmica sobre o assunto, se revelando em abordagens cada vez mais ampliadas e diversificadas.

Essa posição cativa no olimpo de conteúdos e abordagens que são privilegiadas pelos livros didáticos de história situa o *ensino de história do tráfico de africanos escravizados* como um tema essencial para o entendimento da história africana, da história dos africanos e africanas na diáspora para as Américas e para a história do Brasil, pois vem a fortalecer novos entendimentos e sentidos sobre a história da África e sobre que *Áfricas* queremos conhecer, pesquisar e ensinar.

## CAPÍTULO 3

### O ensino de história do tráfico de africanos escravizados e a construção de um saber didatizado

#### 3.1 Práticas docentes: o conhecimento do tráfico atlântico escolarizado

Entender como o ensino de história da África vem ganhando espaço no meio acadêmico, mas principalmente, no ensino de história, nas orientações curriculares oficiais e sobretudo no livro didático de história foi o esforço que realizamos no último capítulo. De modo particular, ao observar e analisar as obras didáticas tentamos formular uma compreensão integral de como os textos didáticos interpretam e representam a temática do tráfico atlântico em sua narrativa e qual é o lugar, dentro das abordagens privilegiadas da literatura didática, que este tema ocupa.

Vimos também que o PNLD é entendido não somente como uma política pública educacional, mas também como uma política de currículo, portanto, sujeito a internalizar as diretrizes oficiais e espelhar as disputas próprias em torno de uma política em educação interessada ou não em atender as demandas da sociedade, seus conflitos e os grupos sociais que nela estão inseridas. Dessa forma, o docente ocupa um papel central, pois ele atua em dois sentidos. Primeiro como agente no processo educacional, no sentido de discutir e formular propostas que promovam uma modificação do processo de ensino e aprendizagem, de maneira quantitativa e qualitativa. Segundo, como interventor da política de currículo, no sentido de transformar os saberes orientados em saberes escolares.

É esse segundo aspecto que queremos explorar um pouco mais e que foi brevemente discutido no capítulo anterior. O professor, como um dos principais agentes da cultura escolar, é um sujeito importante na ressignificação do papel da escola no processo de educação, pois, entre outras atribuições, atua como agente transformador do currículo e do livro didático. Dito de outra forma, o docente é um dos grandes responsáveis por transformar o saber de cunho acadêmico em saber escolar – orientado pelas diretrizes do currículo - através do processo de transposição ou mediação didática, o que significa que, ao ser escolarizado esse conhecimento recebe novos sentidos e significados, passando a compor a

*práxis* escolar, produzindo novas interpretações a partir dos questionamentos e demandas de sua própria realidade.<sup>168</sup>

Desse modo, o livro didático, inclusive o de História, enquanto um objeto de construção coletiva e multilateral, configura-se a partir de um contexto de produção de textos, incorporando aspectos da legislação educacional e das diretrizes curriculares, considerando, também os elementos teóricos, a revisão de conceitos e conhecimentos acadêmicos, os aspectos culturais e sociais, entre outros, portanto, fruto de um processo constante de recontextualização, onde o professor tem um papel fundamental. Nesse caso, como parte dessa recontextualização, o docente atua numa transposição didática anteriormente iniciada por outros agentes educacionais (oficiais ou não), promovendo a reelaboração de conteúdos e mediando as tensões entre teoria e prática, bem como, entre orientações oficiais e não oficiais, em busca de um saber escolar ressignificado e com novos sentidos.<sup>169</sup> Dessa forma, as múltiplas leituras, usos e interpretações que os docentes fazem do livro didático no contexto escolar expressam a centralidade do professor na recepção e na forma de abordagem dos conteúdos em sala de aula com o seu alunado e também na sua relação de apropriação do material didático do qual ele faz uso, nesse caso o livro didático de História.

Desta forma, sendo o professor um dos agentes responsáveis pela escolarização do conhecimento, sobretudo pela reapropriação do texto didático, achamos necessário entender como os docentes da Educação Básica vem se relacionado com a temática africana em sala de aula, em especial com o tema do tráfico de africanos escravizados, o que significa buscar compreender qual é a recepção que essa temática recebe dos professores em suas abordagens escolares.<sup>170</sup>

Para atender a tal objetivo realizamos entrevistas com professores de História que lecionam na Educação Básica, onde, através de um formulário de perguntas e respostas, os docentes responderam a questões referentes a sua formação, sua relação com o ensino da

---

<sup>168</sup> TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

<sup>169</sup> ABUD, Katia. M. “A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula.” In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: MAUAD X: FAPERJ, 2007, p. 107-117; MONTEIRO, Ana Maria. “Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História.” In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 177-199.

<sup>170</sup> Ver MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. A história que não é contada: narrativas docentes sobre a escolha do livro didático e a Lei 10.639/03. *Revista Teias* v. 14, n. 34, pp. 65-91, (2013): Os 10 anos da Lei 10.639/2003 e a Educação;

história africana e com o tráfico de africanos escravizados. Alguns critérios foram adotados na escolha dos docentes que foram convidados a participar das entrevistas. Todos, sem exceção, deveriam ser professores de História, com formação em História (graduação) e estarem lecionando atualmente, atuando na rede básica de ensino, seja somente no Ensino Fundamental Anos Finais ou somente no Ensino Médio ou em ambos os níveis de ensino. Preferencialmente, que atuassem na rede pública de ensino, seja rede municipal, estadual ou federal, mas não obrigatoriamente, podendo estar atuando na rede privada. Também não foi exigido qualquer tipo de interesse específico, pesquisa, Pós-Graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) ou projeto na área de história da África, cultura afro-brasileira e tráfico atlântico, uma vez que, enquanto professores da rede básica de ensino, as demandas oficiais e a legislação educacional, incluindo a lei 10.639/2003, devem ser observadas por todos os docentes.

As entrevistas foram realizadas a distância, devido a dinamicidade de horários dos professores e a variedade de locais onde trabalham. O docente pôde responder ao formulário de duas formas. O formulário era enviado por email e o mesmo poderia ser respondido e reenviado de volta preenchido. Ou poderia ser respondido online, através de um formulário criado e disponibilizado na internet para preenchimento dos professores.<sup>171</sup> Além disso, é importante reforçar que o mesmo modelo foi utilizado nos dois formatos de formulário. Ao todo foram 30 (trinta) docentes que participaram das entrevistas e suas respostas estão disponíveis e podem ser acessadas via internet.<sup>172</sup>

Abaixo segue o modelo de formulário que foi utilizado nas entrevistas:

---

<sup>171</sup> Segue o link do formulário disponível online. Formulário para entrevista. Mestrado em História. Disponível em: [https://docs.google.com/forms/d/1WmJCH0AreZ8okv0xB0DybY70ekev0fcckcAkwS5bDHI/viewform?edit\\_req\\_uested=true#responses](https://docs.google.com/forms/d/1WmJCH0AreZ8okv0xB0DybY70ekev0fcckcAkwS5bDHI/viewform?edit_req_uested=true#responses). Acesso em: 25 jan. 2020.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA  
MESTRADO E DOUTORADO  
Curso Homologado pela Portaria 87/2008 do CNE/MEC e credenciado pela CAPES

## FORMULÁRIO PARA ENTREVISTA MESTRADO EM HISTÓRIA

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA
Nome do mestrando: <b>Patrick Antunes Menezes</b>
Tema: <b>O ensino de história do tráfico de africanos escravizados no Brasil</b>
Orientadora: <b>Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rebeca Gontijo Teixeira</b>
Coorientadora: <b>Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Lima e Souza</b>
Objetivos da entrevista: <b>- Identificar, a partir de sua prática escolar, quais são os domínios, os conceitos e os tipos de abordagens que os docentes elaboram em sala de aula, sobre o tema do <i>tráfico atlântico de africanos escravizados</i>, tendo como base sua formação e, principalmente, a utilização do material didático (livro didático) que ele faz em suas aulas e/ou na preparação delas;</b> <b>- Mapear um perfil desses professores e de sua relação com o tema exposto acima.</b>

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO
Nome do docente: <b>R.:</b>
Formação acadêmica (titulação, instituição e ano): <b>R.:</b>
Nível de ensino da educação básica em atua/leciona: <b>Ensino Fundamental anos finais ( ) Ensino Médio ( ) Ambos ( )</b>

LEVANTAMENTO DA PESQUISA
Em suas aulas de História você trabalha conteúdos sobre História da África? Quais? <b>R.:</b>

<sup>172</sup> As respostas de todos os professores estão disponíveis para acesso. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1WmJCH0AreZ8okv0xB0DybY70ekev0fcckcAkwS5bDHI/edit#responses>. Acesso em: 24 fev. 2020.

<p>Esses conteúdos sobre História da África que você trabalha estão presentes no livro didático de História?</p> <p><b>R.:</b></p>
<p>Entre os conteúdos abordados no livro didático de história, o tema do tráfico de africanos escravizados está presente?</p> <p><b>R.:</b></p>
<p>Os conteúdos sobre o tráfico de africanos escravizados, quando aparecem, estão vinculados à história da África, à História do Brasil ou em ambas as abordagens? Explique</p> <p><b>R.:</b></p>
<p>Independente do uso do livro didático de História, de que forma você, em suas aulas, aborda o tema do tráfico de africanos escravizados? Quais são as ideias, conceitos, definições, interpretações, entre outros aspectos, que você utiliza para trabalhar esse tema? Explique.</p> <p><b>R.:</b></p>
<p>Na abordagem sobre o tráfico de africanos escravizados você costuma usar mapas, tabelas, imagens ou fotografias? Caso sim, descreva como.</p> <p><b>R.:</b></p>
<p>De que forma você acha que o tema do tráfico de africanos escravizados pode contribuir para o conhecimento e entendimento sobre a história da África, sobre a história dos africanos e africanas no Brasil e sobre a história da Diáspora africana para as américas através do atlântico?</p> <p><b>R.:</b></p>

Alguns apontamentos sobre o formulário. Na primeira parte temos a identificação da pesquisa, com as informações de nome, orientação e objetivos principais. Logo após, a identificação do entrevistado, com nome, formação acadêmica e nível(eis) de ensino da Educação Básica em que leciona.

Na segunda parte do formulário encontram-se as perguntas em si, referentes ao conteúdo da pesquisa, para fins de levantamento das informações, somando um total de sete perguntas.

Sobre o conteúdo das perguntas, algumas considerações. Podemos dividi-lo em dois blocos, de acordo com a finalidade e o assunto tratado, mas que estão interligados. As duas primeiras perguntas compõem o primeiro bloco, referente ao ensino de história da África como um todo. O objetivo é identificar, a partir dessas indagações, como os docentes da Educação Básica tem lidado com os conteúdos acerca da história da África e dos africanos no Brasil em suas aulas. Visto que já se passaram mais de quinze anos desde a implementação da

Lei Federal 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica, é importante entender qual é a relação que os docentes vem estabelecendo com esse tipo de conhecimento em suas práticas escolares e que tipo de abordagem sobre a história do continente africano está sendo reproduzida no ensino de história. Nesse sentido, esse tipo de entendimento pode começar a ajudar a esclarecer se aquelas dificuldades iniciais de implementação do ensino de história da África, advindas pela força da Lei Federal, outrora apontadas pelos especialistas,<sup>173</sup> foram totalmente ou em grande parte superadas, ou se há ainda persistência de lacunas nessas abordagens. E quando falamos de dificuldades podemos citar a inexistência ou o pouco contato dos professores com a história da África nos cursos de graduação, a oferta de curso de formação continuada, justamente para melhor preparar esses docentes no trato com as questões africanas e afro-brasileiras em sala de aula. O compromisso do poder público e dos sistemas de educação em realizar ações para a promoção do ensino de história africana nas escolas, através de reformulação de políticas curriculares, de projetos de educação integrados e formação dos professores para este fim.

Ainda no primeiro bloco de perguntas queremos observar os livros didáticos de história, considerando que os conteúdos relativos ao ensino de história da África podem estar presentes. Esse aspecto corrobora com dois pontos. Uma vez abordados os conteúdos de história da África, de que forma o docente vem utilizando o conhecimento da história do continente, presente nos livros didáticos, para compor a abordagem sobre a temática em suas aulas de História. O segundo, visa confirmar os resultados obtidos no capítulo dois dessa pesquisa, que reconheceu a presença efetiva da história da África nas coleções didáticas utilizadas na Educação Básica.

No segundo bloco, direcionamos as perguntas para o tema do comércio atlântico. Nesse segundo conjunto buscamos, além de manter uma relação com as primeiras perguntas, refinar as nossas indagações sobre as abordagens docentes sobre a história da África, especialmente, entender que tipo de entendimento, conceitos, ideias, referenciais teóricos e visão historiográfica os professores possuem sobre o tema do tráfico de africanos escravizados. Por esse motivo os questionamentos são bem específicos aos docentes, uma vez

---

<sup>173</sup> Ver SOUZA, Marina de Mello e. “A descoberta da África! Nova lei obriga o ensino da história do continente africano nas escolas brasileiras.” In: Alberto da Costa e Silva. (Org.). *Raízes africanas*. Rio de Janeiro: Sabin, 2009, p. 91-97; SOUZA, Monica Lima e. “Aprendendo e ensinando história da África no Brasil: desafios e possibilidades.” In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo De Souza; GONTIJO, Rebeca. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009; ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizaurro. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Pro-Posições*, 28(1), 2017, p. 55-80.

que a hipótese inicial era que esse tema de alguma forma aparecia nos conteúdos dos livros didáticos referentes à história da África e dos africanos no Brasil. E uma das perguntas refere-se justamente a isso, se o tema do comércio de africanos está vinculado à história da África ou à história do Brasil.

Da mesma forma compreender como os docentes formulam suas abordagens sobre esse tema também foi alvo de nosso questionamento nessa segunda parte das perguntas, tanto no sentido de ideias e conceitos utilizados, como também dos recursos didáticos, como imagens e mapas. Além disso, acrescentamos uma indagação de como a história do tráfico transatlântico de africanos escravizados é importante para entender a história da África, a história brasileira e o processo diaspórico, como uma proposição reflexiva para os docentes. Por serem perguntas delimitadas a um domínio de conhecimento específico esperávamos encontrar respostas variadas, no que tange ao conhecimento e ao tipo de respostas. Algumas nos surpreenderam, positivamente.

Abaixo vamos apresentar o resultado dessas entrevistas, demonstrando o resultado analítico de cada resposta e um panorama geral da relação desse levantamento com os resultados e reflexões que propomos até aqui com esse trabalho. Para cada pergunta do questionário faremos uma análise esmiuçada dos dados obtidos das respostas.

Na primeira pergunta - *Em suas aulas de História você trabalha conteúdos sobre História da África? Quais?* -, buscamos observar se o conteúdo sobre história da África e cultura afro-brasileira faz parte, efetivamente, do repertório de abordagens didáticas do docente no ensino de história e, em caso afirmativo, quais tipos estão presentes. As respostas foram variadas. Notamos respostas extremamente simples, como por exemplo, um “sim”, respostas objetivas, mas com uma descrição sucinta e clara, até respostas mais completas com um descritivo mais detalhados. Boa parte foram das duas últimas situações. Os temas e assuntos descritos nas respostas variavam, mas entre os conteúdos mais citados estão:

- a África antiga, nomeados nas respostas como “África, o berço da humanidade”, “sociedades antigas africanas (Egito e Etiópia)”, “gênese do continente africano”, “Egito antigo”, “surgimento do homem na África”, entre outros.
- Os reinos africanos, nomeados como “história dos reinos e impérios africanos”, “Gana”, “Mali”, “Songhai”, “as sociedades africanas antes do século XV”, “grandes reinos e impérios africanos (reinos sudaneses, reinos iorubás, povos bantos)”, “expansão do Islamismo no norte da África”, “bantos” e “iorubas”.

Além desses, surgiram também, com frequência razoável nas respostas, os conteúdos sobre a história do continente no período diaspórico (séculos XV-XIX), com a vigência do tráfico atlântico de africanos escravizados e das relações comerciais entre europeus, africanos e americanos, nomeados como:

- “integração Europa e África, América e África, intercâmbios culturais América e África”;
- “a questão da participação da África no comércio da Idade Moderna”;
- “mercantilização europeia”;
- “relações entre Europa, América e África após o século XV”;
- “comércio atlântico de escravos africanos para o Brasil”;
- “tráfico de homens e mulheres”;
- “tráfico transatlântico”;
- “tráfico atlântico”;
- “tráfico negreiro”;
- “escravidão e tráfico atlântico”;
- “a escravidão na África”;
- “a África nos tempos do tráfico atlântico”;
- “Escravidão e diáspora africana”;
- “escravidão africana interna”;
- “a questão escravista e o tráfico de africanos”;
- “diáspora africana”.

Em menor volume, mas citados de maneira enfática, temos:

- “imperialismo”;
- “partilha da África”;
- “partilha do continente africano”;
- “colonização na África”;
- “descolonização”;
- “lutas pela independência na África”;
- “Independência”;
- “Apartheid”;

- “descolonização do século XX”;
- “movimentos de emancipação pós imperialismo”;
- “emancipação dos países africanos”;
- “neocolonialismo (exploração e resistência na África)”.

Além disso, tivemos alguns assuntos que foram menos citados nas respostas, mas que são importantes como registro:

- “desconstrução de imaginários negativos sobre o continente africano”;
- “cultura e religiosidade africana”;
- “pan-africanismo e negritude”;
- “religiosidade”;
- “combate ao racismo religioso”;
- “a presença do africano no Brasil”;
- “formação de quilombos no Brasil”;
- “movimentos de resistências e revoltas escravas contra a escravidão no Brasil”;
- “hábitos e costumes (heranças africanas no Brasil)”;
- “a escravidão no Brasil”;
- “o cemitério dos pretos novos e o cais do Valongo no RJ”.

Pelas repostas acima percebemos um repertório bem variado e rico de conteúdos trabalhados pelos docentes sobre a história da África em suas abordagens, com destaque para os temas sobre os reinos africanos (séculos VII até o século XV) e os conteúdos sobre a diáspora africana e o tráfico de africanos escravizados. Mesmo sobre a “África antiga”, percebemos uma ampliação da abordagem, com inclusão de novos impérios (Nubia e Axum) e a ideia da África como berço da humanidade. Outros temas, mais antenados com os debates mais recentes sobre as questões que envolvem os estudos do continente, como: negritude, cultura e religião, o Valongo (como um lugar de memória do tráfico atlântico) e racismo religioso. Citar a forma como os professores nomeiam os temas sobre a história africana não somente é importante para entender como estes se apropriam dos conteúdos, mas também como constroem suas abordagens. Nesse caso, percebemos um aspecto qualitativo muito importante no domínio e no desenvolvimento dos temas sobre a história do continente africano por parte dos professores, revelando amadurecimento e aprimoramento na forma como estes vem lidando com esses temas em suas aulas de História.

A segunda pergunta - *Esses conteúdos sobre História da África que você trabalha estão presentes no livro didático de História?* -, na verdade, é uma complementação da anterior e vem reforçar um diagnóstico feito na pesquisa sobre os livros didáticos de história a respeito da aparição de conteúdos de história da África nas abordagens dos livros escolares. Portanto, as respostas foram tão simples quanto as perguntas. Alguns poucos responderam somente “sim” à pergunta, porém, a maioria respondeu “sim”, mas com a observação de que este conteúdo não estava presente de maneira completa nas obras didáticas, em respostas como “nem sempre”, “parcialmente”, “alguns sim”, “nem todos”, “grande parte”, e algumas com observações como “principalmente África antiga e moderna”, “distorcidos ou superficiais” ou, até mesmo, “geralmente o conteúdo sobre as sociedades africanas anteriores ao século XV não aparece nos livros didáticos, que contam a História da África a partir da escravidão transatlântica”. Apesar disso, não houve a resposta “não”, todos responderam que os conteúdos estão presentes, mas não de maneira integral. Além disso, sabemos também, inclusive baseados na análise didática anterior, que essa incompletude de conteúdos pode variar de acordo com o livro didático utilizado, seu ano de publicação, os autores e a qual PNLD ele está vinculado.

A terceira pergunta - *Entre os conteúdos abordados no livro didático de história, o tema do tráfico de africanos escravizados está presente?* - da mesma forma exigiu dos entrevistados respostas simples, mas também complementar às suas respostas anteriores, ao mesmo tempo que ela já começa a nos direcionar para o centro do nosso problema. Nesse caso, a indagação quer saber se entre os conteúdos de história da África como um todo, se a temática do comércio de escravizados pelo atlântico também se faz presente. E a resposta também foi, substancialmente, “sim”. A maioria respondeu positivamente à pergunta, reafirmando que esse tema faz parte das abordagens didáticas dos livros escolares por eles utilizados. As pouquíssimas ressalvas como “parcialmente” e “sempre, em alguns casos é a parte com mais ênfase”, nem chegam a ser um ponto negativo, mas complementar. Nesse caso, se levarmos em conta a diversidade de coleções didáticas utilizadas pelos professores, veremos que esse resultado é bem expressivo.

A partir da quarta pergunta - *Os conteúdos sobre o tráfico de africanos escravizados, quando aparecem, estão vinculados a história da África, à História do Brasil ou em ambas as abordagens? Explique* -, direcionamos o nosso foco para o levantamento das informações inerentes às abordagens do ensino de história do tráfico de africanos escravizados, a partir da perspectiva dos professores e dos usos e sentidos que estes produzem sobre este tema a partir do aspecto da mediação didática do livro de história. Assim como foi objeto de nossa

preocupação na análise de coleções didáticas entender a que tipo de narrativa o tráfico atlântico estava atrelado, com esta pergunta queremos identificar se a abordagem do tráfico atlântico está associada à diáspora africana e ao comércio escravista de africanos como um todo, se está associada à história do Brasil a partir da lógica das economias coloniais escravistas da América ou ambas, a partir de uma abordagem interpretativa dos docentes.

Em relação ao resultado, chamou a atenção a variabilidade de repostas, mas principalmente a preocupação dos docentes em descrever de que forma o material didático, juntamente com sua mediação, explora a temática. Sobre a qual narrativa o tema do tráfico de africanos estava vinculado, encontramos dois tipos de repostas: a vinculação à história do Brasil foi a que mais apareceu, numericamente, porém, na maioria das vezes, acompanhada de uma complementação, informando como o material didático e o professor se apropriaram do tema em questão. A abordagem do comércio de escravizados em ambas as narrativas foi a segunda resposta que mais surgiu nos dados coletados – com pouca diferença numérica em relação à história do Brasil - superando de maneira positiva as nossas previsões.

Além disso, encontramos um cenário interessante em relação aos tipos de repostas. Quando se trata da vinculação à história do Brasil podemos reproduzir aqui comentários como:

- “No livro didático, a escravidão está ligada à História do Brasil, ou seja, mais especificamente a necessidade de fornecer mão de obra para as lavouras de cana de açúcar, extração de metais preciosos e outros produtos economicamente importantes para a colônia”;
- “História do Brasil. Normalmente ligado ao projeto de modernidade europeia e lusitana”;
- “História do Brasil. Aparecem, sobretudo, no contexto de colonização do Brasil”.

Além destas, algumas repostas nos chamaram a atenção a respeito das observações que elas trazem sobre a forma como o conteúdo é abordado, como:

- “À História do Brasil. Apesar de ainda não ter tido contato com o novo livro adotado no último PNLD, o que trabalhei nos últimos 3 anos, não abordava a visão partindo de África, somente a relação de escravidão para os lucros dos traficantes e para a formação e desenvolvimento das relações na sociedade brasileira”;

- “Em sua grande maioria os conteúdos sobre o tráfico de africanos escravizados estão vinculados a História do Brasil, com poucas informações sobre as regiões de origens dos africanos escravizados”;
- “Normalmente vinculados à História do Brasil, mas nos últimos anos as edições têm ampliado o trabalho destes conteúdos em relação a História da África, mas ainda de forma inferior”.

Essas três últimas repostas podem apontar que os livros didáticos de edição mais antigas traziam uma visão mais simplista sobre o tráfico de africanos, porém, as coleções mais recentes têm como preocupação ampliar essa abordagem em conexão com a história da África e que os próprios docentes vêm colocando a necessidade dessa ampliação.

Quanto às respostas que tratam da abordagem em ambas as narrativas, destacamos algumas:

- “Sim, não há como trabalhar tráfico e africanos escravizados no Brasil, desvinculado da história da África. Costumo usar fontes primárias, como certidões de batismo e casamento de escravizados, e também a cultura material como cerâmica neo-brasileira”;
- “Em ambas abordagens. Há uma conexão histórica entre as duas áreas geográficas citadas”;
- “Ambas abordagens. Existe um trecho do livro que fala sobre a escravidão em África e outro sobre comércio europeu de africanos escravizados. É interessante para mostrar as diferenças e desfazer falas como as que africanos foram culpados pela escravização do seu povo. Em outros capítulos já tratam da presença de africanos diaspóricos no Brasil”;
- “Em geral nas duas abordagens. Não lembro de ter usado material que trabalha o tráfico só na história do Brasil”;
- “Em ambas, porém, dou mais ênfase ao tema do tráfico atlântico em História do Brasil”;
- “A história da África e na História do Brasil, quando explico como os africanos chegavam aqui, o estado que chegavam, as dificuldades e perigos da viagem atlântica (inclusive para as pessoas com vasto cabedal), como eram estabelecidos os vínculos e os negócios entre os ‘traficantes de escravos’;

- “Ambas abordagens. O livro didático que utilizo para desenvolver o trabalho docente apresenta uma perspectiva historiográfica direcionada a vincular a convergência entre a História da África, o tráfico de negros escravizados e a formação da sociedade colonial brasileira”.

Todas as respostas que acabamos de apresentar reforçam, pelo menos, três aspectos que observamos até então. Há uma tendência crescente dos livros didáticos e dos docentes em vincular a história do Brasil, em especial a formação da sociedade colonial, de base escravocrata à história do continente africano, sobretudo a partir da dinâmica comercial lucrativa estabelecida pelos europeus através do comércio de escravizados. Percebemos na fala dos próprios professores a necessidade de construir uma abordagem didática integral sobre o tráfico atlântico, no sentido de buscar uma convergência entre as dinâmicas políticas, sociais e econômicas da África (posterior ao século XV), da América portuguesa e do tráfico de africanos escravizados. Os resultados encontrados coadunam com as observações que fizemos anteriormente sobre as coleções didáticas, pois reforçam a presença cada vez maior da temática nas abordagens do texto didático como um objeto que merece uma atenção especial.

Na quinta pergunta - *Independente do uso do livro didático de História, de que forma você, em suas aulas, aborda o tema do tráfico de africanos escravizados? Quais são as ideias, conceitos, definições, interpretações, entre outros aspectos, que você utiliza para trabalhar esse tema? Explique -*, o objetivo era saber quais tipos de representações e interpretações os docentes realizam sobre o tema do tráfico de africanos escravizados, dada a sua aparição cada vez maior nas obras didáticas e no próprio ensino de história da África como um todo. Nesse sentido é importante para nós entender como os professores a partir da mediação e transposição didática próprias da cultura escolar estão se apropriando dessa temática em suas abordagens escolares. Tentaremos fazer um resumo do conteúdo das respostas uma vez que pelo tipo de indagação que fizemos foi necessária uma descrição detalhada por parte dos professores.

Como não será possível reproduzir todas as respostas, organizamos de acordo com os tipos de conceitos mais utilizados pelos docentes em suas abordagens sobre o tema. A listagem das interpretações sobre o tráfico atlântico a seguir não seguem, necessariamente, uma ordem quantitativa, mas levam em consideração também a forma como os conceitos foram utilizados e correlacionados com outras definições. Uma ideia recorrente nas abordagens dos professores é a que fala sobre a violência do sistema escravista atlântico e a

consequente desumanização do africano como uma mercadoria. Nesse sentido, o tráfico de escravizados é entendido como um sistema de trabalho forçado de africanos que foram “aprisionados”, o africano escravizado como um produto, uma mercadoria, também definido como “carga” e as condições desumanas e degradantes no transporte forçado de africanos escravizados nos navios negreiros ou também chamados de tumbeiros, reforçando o comércio de africanos como um sistema de exploração do trabalho. Atrelada à ideia de violência e exploração, a captura ou apresamento ou aprisionamento forçado é colocada como gênese do processo escravista pelo atlântico. Destaquemos algumas respostas do que acabamos de apresentar, entre estas um docente que disse que criou uma história fictícia como uma alegoria explicativa:

- “Depende do ano de escolaridade para o sétimo ano eu criei uma personagem que é capturada em sua aldeia na África, sendo negociada com traficantes chega ao Brasil após vivenciar 2 meses de sofrimento no tumbeiro, em um percurso que poderia levar de 35 dias a 3 meses, saindo de Angola ou Moçambique, no médio já entro com Castro Alves”;
- “Entendo o tráfico de escravo como um transporte forçado de negros africanos para o Brasil a partir do aprisionamento e também comércio de negros na África”;
- “Procuró trabalhar tanto o aspecto econômico quanto as questões humanas, que por sinal, surtem mais efeito entre os alunos. Sempre trabalho a questão das condições da ‘carga’ dos tumbeiros, aliás sempre uso o termo pra poder dramatizar um pouco o tema”;
- “Procuró fazer abordagens sobre a colonização portuguesa na África e enfoco sobre as relações de exploração e o trabalho compulsório nas atividades econômicas (cana-de-açúcar; extração aurífera; plantio e ceifa de café, etc.)”.

Outra interpretação utilizada pelos docentes diz respeito às diferenças do processo de escravização, a diferenciação entre a escravidão antiga e moderna. Muitos apontaram a importância de explicar que a escravidão é um processo multiespacial e multitemporal, reforçando, no caso do continente africano, a diferença entre a escravização dos africanos no interior do continente antes e depois do estabelecimento do tráfico transatlântico, bem como o estabelecimento de guerras étnicas intracontinentais. Com relação a isso, temos algumas respostas dos docentes:

- “Acredito ser importante demonstrar que a escravidão é um processo que ocorreu em diferentes espaços e tempos [...] Também demonstrar as diferenças entre os processos de escravidão que ocorriam em África para a escravidão transatlântica”;
- “Discuto o conceito de escravidão moderna e a existência de outras escravidões”;
- “A violência do sistema e da prática escravista”;
- “Existe a necessidade de apresentar aos alunos a ideia de que a escravidão já acontecia na África, levantado seus aspectos estruturais, diferente do mercado sistemático realizado pelos europeus”.

A dimensão econômica e política também é ressaltada como um importante ponto de argumentação para uma construção narrativa ensinável do tráfico de africanos escravizados. Entre os pontos ressaltados estão o impacto do comércio atlântico sobre as economias africanas, no sentido de promover a desestruturação das sociedades em África e a desvalorização cultural, por meio de símbolos e rituais mais tradicionais. A escravização como uma lógica mercantil europeia, pois amplificou e modificou uma relação de trabalho pré-existente no continente. A relação do tráfico de escravizados com a dinâmica econômica e de expansão dos reinos africanos, através de uma abordagem ampliada. E ainda no viés econômico, o tráfico de africanos escravizados como fruto do processo de expansão do capitalismo comercial, privilegiando uma abordagem de cunho marxista, com ênfase nos conceitos de propriedade privada e classe senhorial. Sobre esses aspectos destacamos as seguintes respostas:

- “Abordo o tema do tráfico de escravos dando ênfase ao impacto que ele teve na desestruturação da economia e da cultura tradicionais africanas, aos objetivos do sistema colonial em reduzir a pessoa escravizada à condição de mercadoria, à importância do tráfico e do trabalho escravo na formação da riqueza nos moldes capitalistas e sua consequente relação com o racismo e a desigualdade social, às formas de trabalho escravo e formas de resistência contra a condição de escravizado”;
- “Tento ampliar o enfoque no contexto africano do Tráfico (Reinos do Congo e Daomé, por exemplo); consequências para o continente africano; diferença entre a escravidão de guerra e a escravidão mercantil”;

- “Eu coloco como uma exigência do capitalismo mercantil, uma etapa do desenvolvimento do capital. Resultado da expansão e da exploração/colonização das áreas periféricas do globo pelos europeus”;
- “Utilizo o conceito de propriedade privada, objetificação do outro, privilégios e sociedade escravista. Somente em uma sociedade escravista baseada nos privilégios de uma classe senhorial dominante predominantemente branca e com a ideia de si mesmos de detectores do poder de vida e morte sobre aqueles que consideravam inferiores, foi possível a construção e manutenção, durante tanto tempo, das relações escravistas que reduziu pessoas a objetos de propriedade privada”.

Entre as abordagens produzidas pelos docentes sobre o tema surgiram aquelas preocupadas em desconstruir ideias estigmatizadas sobre o continente e seus povos, repensando conceitos que outrora foram elaborados de maneira simplista ou superficial. Entre estes estão. Desmitificar a ideia de África como sinônimo de escravidão e de pessoas negras, pois o processo da “diáspora negra” contribui para entender a complexidade do processo de exploração da mão de obra africana em direção às Américas. Contribuir para o fim do viés eurocêntrico das visões historicamente produzidas sobre este continente, justificadas pela supremacia branca e pela religião. Explorar a participação africana no tráfico de escravizados, as negociações em torno do comércio atlântico e o agenciamento de negros e negras nos motins coloniais. A relevância do funcionamento do tráfico atlântico e do sistema escravista para a construção da sociedade brasileira e sua íntima relação com o racismo e a desigualdade social existente na contemporaneidade, também são considerados. Vejamos algumas respostas:

- “Gosto de reforçar que o Brasil foi ‘construído’ a partir do trabalho escravo africano, e que daí também nasce o racismo estrutural, presente nos dias de hoje. Identificar isso para tentar desconstruir”;
- “Pois bem, buscamos traçar linhas de pensamentos voltados em analisar a escravidão negreira, porém tentando não colocar o negro escravizado apenas como um reagente. Trazendo história de sujeitos nesse contexto não apenas como escravizado”;

- “Abordando a participação da África no contexto comercial da Idade Moderna, discutindo o protagonismo das negociações, desconstruindo o viés verticalizado e eurocêntrico”;
- “Na maioria das vezes, só consigo conversar sobre racismo, porque temos múltiplos episódios, então, torna-se urgente”;
- “Também se faz necessário explicitar que o uso da mão-de-obra escravizada fazia alusão a questões religiosas e morais e à suposta preeminência racial e cultural dos europeus”;
- “Procuro trabalhar o tema do tráfico e da escravidão tentando desnaturalizar a relação imediata que comumente é feita entre africanos e a escravidão, mostrando que a escravidão existiu em diferentes sociedades e com diferentes características ao longo da história”.

Com a sexta pergunta - *Na abordagem sobre o tráfico de africanos escravizados você costuma usar mapas, tabelas, imagens ou fotografias? Caso sim, descreva como* - queremos saber, a partir dos conceitos e interpretações utilizados pelos docentes acima, como estes instrumentalizam suas abordagens e quais recursos didáticos utilizam como estratégia pedagógica. Entre os recursos mais utilizados pelos professores, de acordo com as respostas, estão:

- Mapas: Os *mapas*, em geral aqueles relacionados ao embarque e desembarque de africanos e africanas durante a diáspora para a América, alguns citam os locais de saída da África e/ou os locais de chegada nos portos americanos.
- Imagens: As imagens também foram bastante citadas como recurso utilizado, apesar da pouca descrição de que tipo de imagens são usadas (representações, charges, pinturas, telas artísticas, gravuras, fotografias de um monumento, máscara, busto, etc.), mas alguns se preocuparam em mencionar de que forma essas imagens foram utilizadas, para mostrar o cotidiano da população escravizada como mão de obra nos sistemas coloniais da América, as condições de transporte dos africanos através dos navios negreiros – apesar do cuidado de não deslocar a experiência africana, exclusivamente, ao sofrimento – e ainda a diversidade cultural e religiosa desses povos, suas manifestações artísticas no contexto

escravocrata, até mesmo como estratégia para tentar desconstruir conceitos estigmatizados ou superficiais sobre a África.

- Tabelas e gráficos: Outro recurso citado, que nos chamou a atenção, positivamente, foram as tabelas e/ou gráficos e/ou dados estatísticos que apresentam a porcentagem de africanos escravizados que foram transportados ao longo do comércio atlântico.
- Fotografias e filmes: Houve menção à utilização de fotografias, mas sem detalhamento de crédito das fotos (é importante lembrar que existem pouco registros fotográficos sobre esse fato), além de filmes (*Amistad*, de 1997, e *12 anos de escravidão*, de 2013), vídeos e documentários (sem nomear quais).

Documentos escritos (relatórios de viagens, registro de embarque e desembarque, transações com valores de venda e compra de escravizados) não foram citados como recursos utilizados. É importante registrar que grande parte dos docentes utilizou o próprio livro didático como recurso para enriquecimento de suas abordagens sobre o tema. Alguns destaques:

- “Sim. Mapa é muito importante para mostrar de que regiões vinham os africanos para o Brasil, as nações, em que locais eles mais chegavam. Fotografias mostrando o cotidiano dos escravos, formas de trabalho, legados culturais presentes no Brasil pelos africanos, etc.”;
- “Utilizo o que o livro dispõe, com o cuidado de não expor e insistir em imagens de sofrimento, sobretudo explícitas. Acredito que a insistência nessas imagens reforça estereótipos e não fortalece a narrativa de luta e resistência do povo negro”;
- “Sim. Uso mapas que demonstram o comércio atlântico de escravos, tabelas com o número de africanos comercializados durante a vigência do tráfico e na sua fase final, fotografias dos tipos africanos, suas etnias, local de origem e formação religiosa”;
- “Geralmente uso mapas, imagens do contexto de escravidão, e filmes como *Amistad* (1997), *12 anos de Escravidão* (2013) e *Besouro* (2009)”;
- “Sim. Costumo usar os mapas que retratam o fluxo de viagens de africanos escravizados para as Américas com os principais pontos de origem e de destino e

imagens de africanos escravizados no Brasil, principalmente as que retratam a diversidade dos povos africanos, como roupas, penteados, escarificações, etc.”;

- “Mapas (para elucidar percursos e principais regiões fornecedoras de escravos), imagens e fotografias que estão no livro e outras que busco na internet (para demonstrar a violência, as diferenças culturais, os maus tratos)”.

Embora o uso desses recursos tenha sido pouco descritivo, eles foram aplicados de maneira significativa, com a preocupação de complementarem uma lógica narrativa que desse conta de explicar aos educandos sobre o tráfico atlântico.

Por fim, a última pergunta de nosso formulário para os docentes - *De que forma você acha que o tema do tráfico de africanos escravizados pode contribuir para o conhecimento e entendimento sobre a história da África, sobre a história dos africanos e africanas no Brasil e sobre a história da Diáspora Africana para as américas através do atlântico?* - tem como proposta identificar de que forma os professores estão estabelecendo a conexão entre o estabelecimento e funcionamento do tráfico atlântico de africanos escravizados e a história da África, especialmente para a diáspora africana e para a história dos africanos e africanas no Brasil. Além disso, possibilita também saber quais conceitos e termos os docentes estão se apropriando para construir um enredo que justifique o porquê da existência do tráfico de africanos escravizados, para além de ser um evento violento e vitimizador da história africana.

No que tange ao conteúdo das respostas percebemos uma preocupação dos docentes em elaborar uma explicação justificada para expor seus argumentos. Pelo fato, também neste caso, das respostas terem sido extensas faremos um apanhado das principais ideias apresentadas.

Um dos principais argumentos defendidos pelos professores como justificativa para a defesa do tráfico de africanos escravizados como um tema de destacada importância é o fato de ele ser responsável pela formação de novas identidade no contexto pós diaspórico. Nesse sentido o comércio atlântico e a diáspora africana foram impulsionadores do processo de formação de novas identidades, sociais, étnicas, religiosas e culturais no contexto de vivências africanas em experiências escravocratas americanas, portanto, formador de novas relações. Ainda sob a perspectiva de um produto do processo diaspórico, foi apontado também o legado cultural deixado pelas heranças africanas e afro-brasileiras em nossa sociedade, a partir do entendimento de que novas construções e categorias culturais que foram (re)inventadas a partir da experiência vivida por africanos e africanas nas Américas, em especial no Brasil. Essas novas expressões culturais se manifestam em atos artísticos, na religiosidade, em

formas de expressão, na criação de novos signos e rituais. Nesse sentido, a experiência africana forjada no contexto da diáspora é promotora de novas formas culturais brasileiras, materializadas na cultura africana e afrodescendente. Esse argumento reforça aquela premissa de que o tráfico de africanos foi muito mais do que uma atividade comercial lucrativa, mas o semeador de novas configurações históricas, sociais e culturais em um espaço-lugar (América) também diferente, cuja origem é a África.

Um segundo argumento utilizado pelos docentes está no fato de o tráfico atlântico ser utilizado para a compreensão da construção da sociedade brasileira, tanto no seu viés histórico, quanto no viés contemporâneo. Pela perspectiva histórica é fundamental, pois nos ajuda a entender a formação econômica e social desde o período colonial, sobretudo tomando as trajetórias e experiências dos africanos e africanas que, além do trabalho escravo, construíram uma história própria, imbuída de sociabilidades, de sobrevivência e resistência. Pela perspectiva contemporânea, é vital pois possibilita o entendimento do racismo, da discriminação racial, da marginalização da população negra em nossa sociedade, pois a consciência histórica do racismo estrutural reinante entre nós, permite a reiteração de políticas afirmativas e de combate ao preconceito racial e a intolerância religiosa, praticada especialmente contra as religiões de matriz africana. Esse aspecto levantado pelos docentes pode contribuir também, de maneira decisiva, para a (re)formulação das identidades étnicas dos educandos, em contextos escolares marginalizados, violentos e com inexistência de bens culturais satisfatórios.

Um terceiro argumento que apareceu entre as respostas dos professores é a de que o tráfico transatlântico de africanos escravizados, inserido no contexto diaspórico é uma ferramenta importante para compreender a própria história da África. Dessa forma, o comércio de africanos possibilita conhecer a história da África, acessar a organização política, social, econômica e cultural das sociedades africanas anteriores ao comércio de africanos, sua riqueza e diversidade.

Reproduzimos a seguir algumas respostas:

- “O conhecimento do processo de escravização e do tráfico de africanos é importante para que seja construída uma concepção na qual os africanos não sejam vistos como escravos desde sua terra. Como também, a construção de novas vidas sociais, a partir da diáspora promovida pelo tráfico”;
- “O tráfico de escravos e como consequência disso a presença de africanos no Brasil foi importante para a construção da identidade de negros e brancos no Brasil, da construção

de elementos da cultura do Brasil (costumes, tradições, crenças, por exemplo). Nos possibilita compreender o tráfico, além de um trato comercial, mas como um intercâmbio que abrange diferentes esferas de dimensões globais”;

- “Acredito ser um tema fundamental para compreender as construções do Brasil enquanto povo, sociedade e Estado-Nação. A história de africanos escravizados, suas lutas e resistências construíram esse país. As consequências desse processo nos atravessam até hoje, influenciam o nosso imaginário coletivo e nossas relações cotidianas. É um tema fundamental”;
- “Penso que ele deve ser mais conectado as histórias da África, ou seja, necessário o conhecimento da história da África antes da colonização, antes do tráfico transatlântico. Uma vez conhecendo a riqueza e diversidade cultura, política desses diferentes povos, talvez se tenha mais clareza da violência e desumanidade que foi o projeto colonizador na África que os viam como um único povo, selvagem, e a partir do olhar europeu impuseram a eles a escravidão, a língua, e cultura europeia”;
- “O tema nos ajuda a perceber aspectos (políticos, sociais, religiosos e econômicos), principalmente, nos dias atuais que enfrentamos a polarização política e religiosa no Brasil, pensar o tráfico de africanos escravizados - a falta de liberdade/direitos, escolha/opção desses grupos ‘capturados’ em contraposição a um planejamento político e econômico das autoridades (estados fortes) que moviam aldeias inteiras desestruturando e desconfigurando aquele núcleo social”;
- “Durante muito tempo o ensino da história da África foi negligenciado. Entender as peculiaridades dos povos africanos e como eles foram inseridos dentro do processo de exploração colonial é fundamental, ao meu ver, para nos contrapormos a essa percepção por demais eurocentrista da história do vasto e rico continente africano. Aprender sobre a África é desnudar de forma implacável a própria história do Brasil”;
- “Este tema deve contribuir na construção de como as culturas africanas eram diferenciadas, como a lógica escravista lá foi duramente apropriada de forma mercadológica pelos europeus, gerando justificativas etnocêntricas e racistas. Além disso, mostrar sempre que apesar de serem tratados como mercadoria e propriedade, trata-se de um tráfico humano. Pode parecer óbvio, mas os alunos se acostumam a ouvir falar da escravidão, porém quando falamos de algumas situações delicadas, mostramos imagens, ou seja, os humanizamos, eles ficam mais sensíveis ao tema e a problemática que foi a escravidão para nossa história e para a história da África”.

A partir do que lemos acima podemos afirmar que conhecer a história das sociedades africanas vem a contribuir de três formas. A primeira, para contrapor uma visão eurocêntrica da história, do seu ensino e da própria sociedade, combatendo e desfazendo estereótipos, superficialidades e simplificações da história desse continente, evitando fazer da história da África e dos africanos tabula rasa para ascensão da história europeia.

A segunda forma é o entendimento integral de que a lógica escravista mercantil europeia, que se consolidou durante o processo diaspórico, é justificada pela visão de mundo e pela mentalidade etnocêntrica e racista à época e que, portanto, não serve como força de argumento aplicável nas sociedades em África antes do comércio atlântico, visto que esse pensamento foi responsável por produzir violência e desumanização da população africana durante a vigência do tráfico de africanos escravizados. Um exemplo que coaduna essa lógica está no fato da escravização africana sistêmica somente ter ocorrido após a mercantilização da mão de obra, pelos europeus, para os impérios coloniais americanos.

A terceira contribuição está no fato do tráfico de africanos ser uma forma de compreender múltiplos aspectos presentes nas sociedades brasileiras e africanas a partir do século XVI até os dias de hoje, como por exemplo a questão étnico-racial, a questão religiosa, a perspectiva afro-cultural, a religiosidade antagônica a matriz cristã burguesa e as políticas públicas de exclusão, marginalidade, de concentração de renda e terras impostas por grupos dominantes ao longo de séculos.

Esse argumento que defende que o tráfico de africanos escravizados é importante para entender não somente a história da África e a história brasileira separadamente, mas também, de maneira conjunta, nos ajuda a pensar em legado civilizacional, pois, além do traslado cultural importantíssimo que existe, as duas margens do Atlântico vivenciaram e ainda presenciam, problemas de ordem sócio-histórica muito semelhantes e que ainda estão por serem resolvidos.

Após esse mapeamento analítico sobre os dados das entrevistas realizadas com os professores, cabem ainda algumas considerações finais.

O primeiro aspecto que devemos destacar é que os dados levantados com as entrevistas ratificam as informações que obtivemos com a análise sobre os livros didáticos de história realizadas no capítulo anterior. De fato, a história africana e afro-brasileira está presente, de maneira significativa e substancial nas coleções didáticas utilizadas pelos professores e a sua presença tem se tornado cada vez mais ampliada e elaborada pelos livros didáticos, pelas editoras e pelos autores. Além do mais, a utilização por parte dos docentes

desse tipo de material, como forma suplementar e complementar para o trabalho com a história da África é inegável como prática pedagógica.

O segundo constata uma preocupação efetiva dos professores em abordar o ensino de história da África em suas práticas escolares. Porém, essa preocupação não está somente no fato desse tipo de conteúdo ser obrigatório por força da lei (Lei 10.639/2003), mas pelo reconhecimento por parte desses profissionais da importância da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos, nos materiais didáticos, nos sistemas de ensino e nas práticas docentes, seja pelo reconhecimento do viés eurocêntrico do ensino de história e o desejo de superá-lo, seja pela urgência da realidade sócio-histórica que clama pelo reconhecimento da perspectiva africana na educação e na sociedade, inclusive nas comunidades escolares.

O terceiro apontamento, relativos aos dois acima, destaca um amadurecimento por parte dos professores no que tange à abordagem do ensino de história da África, incluindo o tráfico de africanos escravizados, reforçando o impacto que as demandas da lei obrigatória trouxeram sobre a formação docente, pois percebemos um maior acesso e interesse dos professores pela história África e por estratégias para aborda-la. E esse amadurecimento pode ser sentido desde a correta utilização do livro didático como meio de abordagem da história africana até um contato mais próximo com o conhecimento sobre a história da África. Além disso, pela utilização e apropriação mais frequente de conceitos e termos próprios da literatura sobre a história africana e dos africanos no Brasil e pela constante preocupação em (re)elaborar abordagens sobre a história do continente africano e suas populações que possam contribuir para a compreensão das condições desfavoráveis da população negra e afrodescendente do contexto social vivenciado pelos educandos.

Especialmente sobre o tráfico de africanos escravizados nos surpreendeu, positivamente, o perceptível e relativo domínio que os professores apresentaram no trato sobre a temática. No reconhecimento da presença desses conteúdos nas coleções didáticas, a percepção na forma como estão sendo abordados, a qual vinculação narrativa estão interligados e que ideias e visões estão circulando em cada uma dessas narrativas. A preocupação em criar abordagens direcionadas para o tráfico de africanos escravizados estabelecido no sistema atlântico mercantil e para a diáspora africana para Américas, que permita o acesso dos educandos à história da África e de suas sociedades organizadas antes da mercantilização da mão de obra africana pelos europeus, a extrema violência e desumanização do comércio escravista e a inserção dessas populações nas economias coloniais americanas de base escravocrata, a partir da utilização de conceitos, definições e

interpretações apropriadas para a abordagem docente com o tema. A utilização variada e devida de recursos didáticos e estratégias para enriquecer o ensino de história do tráfico de africanos escravizados, como mapas, tabelas, gráficos, imagens, pinturas, quadros, filmes, fotografias, entre outros. Por fim, a atenção em utilizar essas mesmas abordagens sobre o tráfico atlântico como ferramenta conceitual e pedagógica para a compreensão de aspectos da realidade social dos educandos e da sociedade, como o racismo, a discriminação racial, os conflitos étnico-raciais e a situação periférica da população afrodescendente em nosso país, além também do entendimento da história da África, da sua diversidade e de sua conexão cultural, religiosa e social com a formação histórica do Brasil e de nossa nação.

### **3.2 Outras formas de abordagem do tráfico de africanos**

Até o momento foi possível perceber que há um caminho virtuoso e cheio de boas práticas que o ensino de história do tráfico de africanos escravizados percorreu. Ao longo do percurso notamos que a construção de uma abordagem didática, que tenha como tarefa explicar o comércio de africanos estabelecido no atlântico se mostrou necessária para o ensino de história da África e para a própria diáspora africana, pois esta explicação leva em consideração não somente seu aspecto comercial e desumano, como também sua contribuição social, cultura e étnica para as sociedades euro-americanas do novo mundo, tomando a experiência de africanos e africanas como leme dessa narrativa. Por isso, é importante conhecer outras formas de trabalho e de abordagem dessa temática, tendo em conta a sua diversidade e as possibilidades de conhecimento e acesso a essa história. Apresentemos algumas abaixo.

Nos últimos anos, tem se tornado cada vez mais necessário o reconhecimento público de espaços que constituem lembranças, memórias e experiências de africanos, de africanas e de afrodescendentes - da cultura material e imaterial - na paisagem histórica, urbana e rural, de diversos lugares, ressaltando a urgência na defesa desses espaços como lugares legítimos da história e cultura africana e afro-brasileira. Um exemplo recente foi a candidatura, em 2016, do sítio arqueológico do *Cais do Valongo*, no Rio de Janeiro, como Patrimônio da Humanidade pela UNESCO, região essa que faz parte da *Pequena África*<sup>174</sup> – local de

---

<sup>174</sup> Ver: SOARES, Carlos Eugênio Líbano. *A pequena África: um portal do Atlântico*. Rio de Janeiro: CEAP, 2011

ocupação histórica da população africana e afrodescendente na região portuária do Rio de Janeiro. Em 2017 o título foi confirmado ao *Cais do Valongo*,<sup>175</sup> como o maior porto de entrada de africanos escravizados no Brasil e nas Américas durante o século XIX, reafirmando o seu valor para a história da África e dos africanos e africanas no Brasil.<sup>176</sup>

Por isso a visita aos lugares de memória do tráfico atlântico de africanos escravizados é um exemplo de como essa temática pode ser abordada enquanto uma atividade acadêmica, portanto, como um conhecimento histórico e enquanto uma atividade pedagógica, com vistas a produzir estratégias e recursos para o ensino de história. Alguns exemplos desses lugares de memória, que podem ser utilizados para este fim. Sítios arqueológicos, como portos e locais de desembarque ilegal de africanos e seu entorno, bem como os seus respectivos monumentos, cemitérios de escravos, como é o caso do Cemitério dos Pretos Novos, no Rio de Janeiro;<sup>177</sup> igrejas e irmandades religiosas negras; templos religiosos de matriz africana, como casas e terreiros de candomblé; quilombos e comunidades remanescentes de quilombolas. Aparelhos culturais urbanos e rurais, como estátuas, edificações, bustos, placas, inscrições gráficas, praças, fazendas, ruínas de habitações domésticas e laborais dos escravizados, estradas e caminhos para deslocamento e logística, pontos comerciais com forte influência histórica, árvores e logradouros naturais, ruas, vielas, quadras, entre outros. Da mesma forma, elementos da cultura imaterial, como danças culturais-musicais (maracatu, tambor de crioula, samba de roda, jongo, congado, capoeira, ticumbi) e blocos afro-cultuais (Ilê Aiyê, Afoxé Filhos de Gandhi, Olodum e AfroReggae). Todos esses podem ser constituir como espaços onde a temática do tráfico atlântico pode ser desenvolvida.

Como contribuição a essa tarefa de diagnosticar os locais que preservam esse tipo de memória temos o *Inventário dos Lugares de Memória do Tráfico Atlântico de Escravos e da História dos Africanos Escravizados no Brasil*, uma publicação super valiosa que reúne indicações de lugares e espaços, inclusive imateriais, de preservação da história e cultura

---

<sup>175</sup> O Dossiê da candidatura foi entregue em 2016, por um grupo de trabalho composto por especialistas e pesquisadores da área, porém, começou a ser elaborado antes dessa data. Ver o Dossiê completo em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie\\_Cais\\_do\\_Valongo\\_versao\\_Portugues.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_Cais_do_Valongo_versao_Portugues.pdf). Acesso em: 15 fev. 2020.

<sup>176</sup> Sobre a história do Cais do Valongo e a Pequena África ver: GURAN, Milton. (Org.). *Roteiro da Herança Africana no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2018.

<sup>177</sup> O Cemitério dos Pretos Novos é um antigo cemitério de escravos localizado na região do Cais do Valongo no Rio de Janeiro, que recebia africanos escravizados recém chegados a cidade que vinham a óbito. Ver: PEREIRA, Julio Cesar Medeiros da Silva. As duas evidências: as implicações acerca da redescoberta do cemitério dos Pretos Novos. *Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro*, v. 8, p. 331-343, 2014.

africana e afro-brasileira em diversos lugares do país.<sup>178</sup> Da mesma forma é preciso destacar o trabalho do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), através do Grupo de Trabalho Interdepartamental para preservação do patrimônio cultural de Matriz Africana – GTMAF, que foi responsável, entre outras atribuições, por elaborar *I Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana (2013-2015)*<sup>179</sup>, pela publicação da lista de tombamento de bens,<sup>180</sup> materiais e imateriais, relativos à preservação da cultura dos povos de matriz africana e afro-brasileira, bem como a lista de terreiros de candomblé<sup>181</sup> que tiveram o seu tombamento concluído.

Quando falamos de visitação aos lugares de memória do tráfico de africanos, alguns formatos ficam mais evidentes. Por exemplo, a visitação escolar. O professor juntamente com a equipe pedagógica da escola pode organizar com os alunos uma visita de caráter pedagógico e cultural a algum espaço que remeta a um lugar de memória dos africanos escravizados e seus descendentes no Brasil. Essas visitas escolares podem proporcionar aos educandos a ampliação do conhecimento sobre o tráfico atlântico para as Américas e para o Brasil, através de materiais complementares utilizados pelo professor, por meio de palestras e debates previamente ocorridos na escola e pelo próprio currículo escolar, a partir do momento que o docente insere essa temática em sala de aula. Além disso, pode promover também uma proximidade afetiva dos alunos, de maneira integral ou parcial, com a história dos seus antepassados afrodescendentes, através de uma identificação imediata com a realidade étnico-racial conflituosa e preconceituosa em que os familiares, amigos e a comunidade no entorno vivenciam cotidianamente e o reconhecimento, por parte de todos, das heranças culturais e sociais africanas tão presente em nossa sociedade e nas manifestações religiosas e artísticas, que, muitas vezes, são negligenciadas pelos demais grupos sociais.

---

<sup>178</sup> O trabalho de organização do *Inventário* foi coordenado pelo Laboratório de História Oral e Imagem (LABHOI) da Universidade Federal Fluminense, em parceria com o Comitê Científico Internacional do Projeto da UNESCO “Rota do Escravo: Resistência, Herança e Liberdade”. Ver: MATTOS, Hebe; ABREU, Martha; GURAN, Milton. *Inventário dos Lugares de Memória do Tráfico Atlântico de Escravos e da História dos Africanos Escravizados no Brasil*. Niterói: PPG/UFF, 2014. Disponível em: [http://www.labhoi.uff.br/sites/default/files/inventario\\_trafico\\_labhoi.pdf](http://www.labhoi.uff.br/sites/default/files/inventario_trafico_labhoi.pdf). Acesso em: 19 fev. 2020.

<sup>179</sup> Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/plano\\_nacional\\_desen\\_sustentavel\\_povos\\_comunidades\\_trad\\_matriz\\_africana.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/plano_nacional_desen_sustentavel_povos_comunidades_trad_matriz_africana.pdf). Acesso em: 19 fev. 2020.

<sup>180</sup> Ver Lista completa de bens tombados pelo IPHAN. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1938/>. Acesso em: 19 fev. 2020.

<sup>181</sup> Ver lista completa dos terreiros tombados pelo IPHAN. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1312/>. Acesso em: 19 fev. 2020.

A visitação acadêmica é outro tipo de atividade que pode ser utilizada como recurso de abordagem. Não difere muito da visita escolar, o que varia um pouco é o público, geralmente estudantes de graduação e/ou pós-Graduação (*lato e stricto sensu*), em fase de formação universitária ou de participação em pesquisa. Os objetivos também são bem semelhantes, acrescido do fato de esse tipo de atividade poder proporcionar a ampliação na formação acadêmica e cidadã do estudante, uma vez que permite o acesso ao conhecimento sobre a história da África e dos africanos no Brasil, que muitos outros universitários de outrora, não puderam ter. No caso do licenciando em formação, pode propiciar a formulação de novas estratégias para o ensino de história, a oportunidade de vivenciar experiências de educação patrimonial, cultura material e imaterial, além de novos recursos e abordagens para o ensino de história da África.

Muito mais do que lugares históricos, esses espaços se constituem em lugares de memória de uma ancestralidade africana diaspórica, onde sujeitos, grupos sociais, expressões artísticas e culturais encontram um espaço legítimo para rememorar suas heranças e para valorizar a trajetória de seres humanos que, apesar da experiência dolorosa do tráfico de africanos e do regime escravista, superaram essa condição e foram decisivos na formação social e étnica do continente americano e do Brasil. Além disso, a existência e a utilização desses lugares que marcam a memória e a experiência de africanos e africanas no tráfico atlântico de africanos escravizados, na diáspora africana para as Américas e no sistema escravista do Brasil como instrumentos pedagógicos é urgente e necessária, pois vem a reforçar ou faz surgir três aspectos que são fundamentais para o processo educativo. Vamos a eles.

Enquanto Educação Patrimonial. Entendida como aquela que desenvolve projetos de educação voltados para a discussão e reflexão sobre o patrimônio cultural brasileiro.<sup>182</sup> Desta forma, a utilização desses lugares no sentido educativo e acadêmico contribui como meio de divulgação científica da história da África e dos seus descendentes, além de ser uma estratégia pedagógica importante, disponível e acessível para docentes e educandos no trabalho com o ensino de história da África e com a implementação da Lei 10.639/2003. Além do mais,

---

<sup>182</sup> Sobre o aprofundamento da temática Patrimônio e Educação Patrimonial ver: GONCALVES, José Reginaldo Santos. *Culturas Populares: patrimônio e autenticidade*. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia (Org.). *Agenda Brasileira: temas de uma sociedade em mudança*. São Paulo: Cia das Letras, 2014; PAIM, Elison Antônio; GUIMARÃES, Maria de Fátima. *História, Memória e Patrimônio: Possibilidades Educativas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012; SALVADORI, Maria Angela Borges. *História, Ensino e Patrimônio*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014; SEGALA, Lygia. Identidade, Educação e Patrimônio. *Revista eletrônica do IPHAN*, v. 3, p. 1-10, 2006; OLIVEIRA, Almir Felix Batista de. "Educação Patrimonial." In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FERREIRA, Marieta De Moraes. (Org.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 98-101.

fornece elementos cognitivos e afetivos para a criação, por parte do público, de um vínculo social e cultural com o lugar, seja pelo laço ancestral, seja pelo devido reconhecimento da força histórica que grupos e ações africanizadas exercem sobre a sociedade e os indivíduos.<sup>183</sup>

Enquanto História Pública. Em linhas gerais entendida como um alargamento da atuação da história e do historiador, esse tipo de história tem se tornado cada vez mais requisitada em tempos de mudanças epistemológicas e de novas formas de atuação profissional,<sup>184</sup> pois projeta o fazer historiográfico, sua metodologia e seus conceitos para fora do âmbito acadêmico-científico, atuando em instituições de caráter diverso. No caso do ensino de história da África e do tráfico atlântico de africanos, a história pública vem consolidar espaços extra-acadêmicos de atuação de professores, estudantes, pesquisadores, pós-graduandos(ad) como meio de divulgação do conhecimento sobre a história do continente africano e da diáspora africana para as comunidades locais e regionais, democratizando o acesso desses espaços à população em geral, incentivando políticas públicas de fomento à preservação e desenvolvimento de lugares com valor histórico, cultural e social, tornando assim pública uma história, que por direito adquirido e por reparação histórica deve ser contada e publicada como um conhecimento legítimo de nossa história brasileira.<sup>185</sup>

Enquanto história sensível. Falar da história da diáspora africana para o Brasil, do tráfico atlântico de africanos escravizados e da escravidão de africanos e africanas no país é

---

<sup>183</sup> Sobre a importância da educação patrimonial para a preservação das heranças africanas ver: ABREU, Martha. “Cultura imaterial e patrimônio histórico nacional” In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca. (Org.). *Cultura Política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 351-370; AGOSTINI, Camila. Temporalidades e saberes inscritos em ruínas e memórias. *Vestígios. Revista latino-americana de arqueologia histórica*, v. 13, p. 28-50, 2019; GOMES, Flavio dos Gomes; SILVA, Ana Carolina Lourenço Santos da. A lei 10.639 e a patrimonialização da cultura: quilombos, Serra da Barriga e Palmares – primeiros percursos. *Revista Teias* v. 14, n. 34, pp. 92-101, (2013): Os 10 anos da Lei 10.639/2003 e a Educação.

<sup>184</sup> Para aprofundar o debate sobre História Pública ver: MAUAD, Ana Maria, ALMEIDA, Juniele Rabelo de e SANTHIAGO, Ricardo (Org.). *História Pública no Brasil. Sentidos e Itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016; ALMEIDA, Juniele Rabelo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. *Introdução à história Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011; ALMEIDA, Juniele Rabelo de; MENESES, Sônia. *História pública em debate: Patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

<sup>185</sup> Para aprofundar o debate sobre história pública, enquanto política de preservação da história e da memória dos africanos escravizados ver: Mattos, Hebe, Abreu, Martha e Guran, Milton. Por uma história pública dos africanos escravizados no Brasil. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), v. 27, p. 255-273, 2014; ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; GRIMBERG, Keila. História pública, ensino de história e educação antirracista. *Revista História Hoje*, v. 8, p. 17-38, 2011; ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. “A História como Performance: Jongos, quilombos e a memória do tráfico ilegal de escravizados africanos.” In: MAUAD, Ana Maria, ALMEIDA, Juniele Rabelo de e SANTHIAGO, Ricardo (Org.). *História Pública no Brasil. Sentidos e Itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 221-236; ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. “Lugares do Tráfico, lugares de memória: novos quilombos, patrimônio cultural e direito à reparação.” In: MATTOS, Hebe. (Org.). *Diáspora Negra e Lugares de Memória. A história oculta das propriedades voltadas para o tráfico clandestino de escravos no Brasil imperial*. Niterói: EDUFF, 2013, p. 107-120.

também o relato de uma história de sofrimento, violência e desumanização, que faz parte da história do maior deslocamento humano forçado da humanidade. Por isso, além do valor histórico-cultural, essa é uma história traumática, que faz parte de uma memória sensível<sup>186</sup> e dolorosa e que por isso mesmo deve ser reparada. Nesse sentido tem se destacado nos últimos anos pesquisas<sup>187</sup> que se dedicam a estudar os efeitos de eventos e processos traumáticos e violentos sobre grupos de pessoas e populações, em determinada localidade ou país, em especial sobre segmentos sociais historicamente subalternizados ou ainda sobre fatos de grande excepcionalidade histórica. No caso dos estudos africanos sobre o tráfico atlântico e o processo diaspórico temos um grupo de intelectuais, especialmente negros, que há décadas vem dissertando sobre a importância de repensar a violência atlântica e colonial sobre a configuração das sociedades em África, seu modo de ser, de se ver e de se entender como africano(a). Sua mentalidade social, étnica e cultural, o modo como opera psicologicamente e principalmente na formação de identidades individuais e coletivas e como elas se relacionam com o seu passado histórico e traumático, ainda que idealizado. Entre estes temos Paul Gilroy<sup>188</sup>, Frantz Fanon<sup>189</sup>, William Edward Burghardt Du Bois<sup>190</sup>, Angela Davis<sup>191</sup>, Achille Mbembe<sup>192</sup>, entre outros. Portanto, a defesa de políticas de reparação e ação afirmativa encontram um terreno de solidez quando esses espaços são lembrados e reafirmados como lugares de subjetivação da experiência diaspórica africana, mas que tem a violência como elemento iniciador.

A cultura e a memória como forma de ampliar a relação dos sujeitos com a história do tráfico atlântico só vem a reforçar a importância do processo educativo na formação de cidadãos atentos e sensíveis às incoerências históricas e excludentes de nossa sociedade. Por

---

<sup>186</sup> SOUZA, Monica Lima e. História, patrimônio e memória sensível: o Cais do Valongo no Rio de Janeiro. *Outros Tempos* (Online), v. 15, p. 98-111, 2018; GRIMBERG, Keila, O mundo não é dos espertos: história pública, passados sensíveis, injustiças históricas. *História da Historiografia*, v. 12, n. 31, set.-dez., ano 2019, p. 145-176;

<sup>187</sup> FICO, Carlos (Org.); ARAÚJO, Maria Paula (Org.); GRIN, Monica (Org.). *Violência na História: Memória, Trauma e Reparação*. Rio de Janeiro: Ponteio, 2012.

<sup>188</sup> GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro: 34/Universidade Cândido Mendes, 2002.

<sup>189</sup> FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008; FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2006;

<sup>190</sup> DU BOIS, William Edward Burghardt. *As almas da gente negra*. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

<sup>191</sup> DAVIS, Angela. *A Democracia da Abolição – para além do império, das prisões e da tortura*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009; DAVIS, Angela. *Mulher, Raça e Classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

<sup>192</sup> MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. São Paulo: edições N. 1, 2018; MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto-inscrição. [2001] *Estudos Afro-Asiáticos*, ano 23, n. 1, 2001, pp. 171-209.

isso, apresentamos abaixo algumas estratégias educacionais que visam a contribuir na criação, na multiplicação ou na reelaboração de abordagens sobre o ensino de história do tráfico de africanos escravizados.

Uma ferramenta fundamental, que pode ser utilizada com fins pedagógicos é a base de dados *Slave Voyages*. Uma plataforma digital (*website*) criada em 2008 que reúne e disponibiliza ao público em geral o levantamento dos dados de pesquisa de historiadores, pesquisadores e especialistas de várias partes do mundo (África, Europa Américas) sobre o tráfico transatlântico de africanos escravizados. Essas informações vêm sendo reunidas desde 1999 e são constantemente atualizadas, compondo um acervo digital magnífico sobre a história do comércio de africanos pelo atlântico. O próprio site fornece as informações de como o banco de dados foi elaborado, o histórico de pesquisa, a documentação utilizada e os membros da equipe que colaboraram e colaboram com o desenvolvimento da plataforma. Além de disponibilizar dados científicos o *Slave Voyages* também fornece uma série de recursos didáticos que podem ser utilizados em sala de aula, por professores e alunos, como estratégia de aprendizado, como um meio de diversificação da rotinas das aulas, como ferramenta de conhecimento, uma vez que fornece dados precisos e específicos sobre múltiplos aspectos do tráfico de africanos, como experiência sensível dos educandos diante de informações reais e factuais e como forma de contato destes com ferramentas educacionais de aprendizagem.

Grande parte desses recursos são interativos, por isso permitem o levantamento de informações diferentes sobre um mesmo aspecto ou categoria ou vice e versa. Vejamos alguns desses recursos. Além do grandioso *Banco de Dados do Tráfico Transatlântico de Africanos Escravizados*, composto por aproximadamente 36.108,000 (trinta e seis mil cento e oito) registros, existem também como recurso tabelas, linhas do tempo e mapas (estimativas) de embarque e desembarque de africanos e africanas escravizados, desde o momento de saída do continente africano até a sua chegada aos portos americanos, cobrindo o período de 1501-1866. Os dados podem ser obtidos de acordo com os filtros de pesquisas disponíveis, que pode ser de acordo com o país envolvido (tanto na comercialização, quanto no recebimento dos africanos), de acordo com a região de desembarque (Brasil, Caribe britânico, Caribe francês...etc.), de acordo com o intervalo de tempo (a cada 5, 10, 25 anos), apenas embarcados, apenas desembarcados, regiões específicas de desembarque, entre outros. Uma linha do tempo também foi elaborada com os fatos mais relevantes durante o período do tráfico transatlântico, contendo a primeira viagem em 1525 da África em direção a América e a última em 1866. Além disso, todas essas informações geram um mapa personalizado, de

acordo com as categorias que foram utilizadas pelos filtros de pesquisa. Nesse mapa, que também é interativo, é possível visualizar as informações específicas de cada região, clicando no local desejado.

Mapas Introdutórios. A plataforma disponibiliza nove mapas que tratam do comércio de africanos escravizados pelo Atlântico e podem ser baixados em formato original. Esses mapas foram elaborados de acordo com o *Atlas of the Atlantic Slave Trade* (Atlas do Comércio Transatlântico de Escravos), publicado em 2010 por David Eltis e David Richardson.<sup>193</sup> A classificação dos mapas segue critérios diversificados, desde a visão geral do tráfico de escravizados, passando pelos ventos e correntes marítimas do oceano atlântico (que foram essenciais no descolamento das embarcações), pelas principais regiões e portos envolvidos (nas duas margens) na comercialização de cativos, até o volume e a direção das rotas de deslocamento (África => América).

Um recurso que a plataforma disponibiliza e que é muito pertinente ao ensino de história do tráfico de africanos são os *planos de aula*. Ao todo são disponibilizados sete planos e o objetivo é ampliar o conhecimento sobre o banco de dados para um público maior, especialmente o escolar. Portanto, todos os planos de aula foram pensados e elaborados por uma equipe de professores e especialistas em educação e currículo, a fim de propor estratégias didático-pedagógicas que coloquem o educando em contato com a história do tráfico atlântico de africanos e possibilitem o manuseio e domínio das informações disponíveis na base de dados, através dos inúmeros recursos que este oferece. É interessante notar, através dos temas dos planos de aula, que de fato houve um direcionamento de propostas e atividades pensadas no âmbito do comércio atlântico de escravizados, da diáspora africana e dos sistemas de regime escravistas. Entre os temas dos planos destacamos *Os Países do Tráfico de Escravos*, *Memorial do Tráfico de Escravos*, *Pesquisando o Tráfico de Escravos Transatlântico* e *Gincana de Banco de Dados*. Embora, o número de planos de aula seja baixo e que estes estejam disponíveis em inglês para *download*, é uma iniciativa fundamental e que pode contribuir para que outros docentes possam elaborar seus próprios planejamentos e/ou estratégias para o trabalho com o ensino de história do tráfico de africanos escravizados. Além do mais, a plataforma é colaborativa, permitindo assim a contribuição de outras pessoas com o incremento de documentos, dados estatísticos e materiais complementares, inclusive didáticos.

---

<sup>193</sup> ELTIS, David; RICHARDSON, David. *Atlas of the Transatlantic Slave Trade*. New Haven: Yale University Press, 2015. (Essa é a segunda edição. A primeira foi publicada em 2010).

Outra estratégia notável como possibilidade de abordagem do tráfico de escravizados refere-se às tecnologias educacionais de ensino e aprendizagem. Essas, por sinal, embora sejam um desafio para educadores e sistemas de ensino, tem sido ferramentas pedagógicas importantes para docentes e contribuído com práticas educacionais que tem aproximado os estudantes para o conhecimento escolar, ao mesmo tempo em que os insere em uma epistemologia tecnológica do conhecimento e do ensino.<sup>194</sup> No caso da história africana do tráfico atlântico destaquemos algumas dessas possibilidades.

No quesito de ferramentas digitais temos o lançamento do *website* e plataforma de pesquisa *Passados Presentes – Memória da escravidão no Brasil*<sup>195</sup> em 2014, que trouxe como proposta um projeto de turismo de memória. O site conta com quatro roteiros sobre a história e a memória do tráfico atlântico de africanos e da escravidão africana no Brasil, são eles: Quilombo do Bracuí (Angra dos Reis - RJ)<sup>196</sup>, Quilombo de São Jose (Valença - RJ)<sup>197</sup>, Jongo de Pinheiral (Pinheiral - RJ)<sup>198</sup> e Pequena África (entorno do Cais do Valongo, na região portuária do Rio de Janeiro).<sup>199</sup> O *site*, além de contar com informações completas sobre os quatro roteiros (localização, mapas e características), também conta com um banco de dados *online* elaborado a partir do *Inventário dos Lugares de Memória do Tráfico Atlântico de Escravos e da História dos Africanos Escravizados no Brasil*<sup>200</sup>, que disponibiliza o acesso aos lugares de história e memória do tráfico atlântico e da escravidão em diversas localidades do Brasil, juntamente com a caracterização e as principais

---

<sup>194</sup> CAIMI, Flávia Eloisa. “Geração Homo zappiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica.” In: CIAMBARELLA, Alessandra; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; RIBEIRO, Jayme Fernandes; MAGALHÃES, Marcelo De Souza. *Ensino de história: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

<sup>195</sup> O projeto *Passados Presentes: Memória da Escravidão no Brasil* é uma iniciativa da Rede de Pesquisa Passados Presentes (LABHOI/UFF – Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense e NUMEM/UNIRIO – Núcleo de Memória e Documentação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro). Coordenação de Hebe Mattos, Martha Abreu e Keila Grinberg. Disponível em: <http://www.passadospresentes.com.br/>. Acesso em: 22 fev. 2020.

<sup>196</sup> Para download do aplicativo do Quilombo do Bracuí (Angra dos Reis - RJ). Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.passadospresentes.bracui&hl=en>. Acesso em: 22 fev. 2020.

<sup>197</sup> Para download do aplicativo do Quilombo de São Jose (Valença - RJ). Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.passadospresentes.saojose>. Acesso em: 22 fev. 2020.

<sup>198</sup> Para download do aplicativo do Jongo de Pinheiral (Pinheiral - RJ). Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.digitok.jongodepinheiral>. Acesso em: 22 fev. 2020.

<sup>199</sup> Para download do aplicativo da Pequena África. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.passadospresentes.peqafrica>. Acesso em: 22 fev. 2020.

<sup>200</sup> MATTOS, Hebe; ABREU, Martha; GURAN, Milton, *op., cit.*, 2014.

informações de cada local. Além do mais, esse banco de dados é constantemente atualizado de acordo com novas pesquisas e parcerias estabelecidas com o projeto.

Além do *website*, em 2016 foi lançado um aplicativo para celular (app) com o mesmo nome do projeto, contendo os quatro roteiros acima, publicizando assim o acesso a esses locais de memória e incentivando o turismo histórico de qualidade. Em 2017 cada roteiro ganhou um aplicativo próprio. Cada local conta com um Código QR, onde o visitante pode acessar todas informações sobre o roteiro, além de uma exposição permanente, contando a história e as especificidades do local visitado.

Ainda no campo de tecnologias educacionais, os recursos audiovisuais também se destacam como importantes ferramentas de abordagem sobre o tema. Nesse caso, a produção de filmes e documentários que tratam do comércio de africanos e a escravização no Brasil tem se tornado uma ótima forma de alcançar novos públicos e divulgar de maneira artística e afetiva a temática, além de provocar reflexão e aprofundamento para um assunto ainda tão sensível na sociedade. Alguns exemplos.

A coletânea *Passados Presentes* LABHOI/UFF (Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense)<sup>201</sup> lançada em 2012, que produziu quatro documentários que relatam as histórias dos descendentes dos últimos escravos da antiga província do Rio de Janeiro. Além da qualidade e do cuidado na produção fílmica, estas documentários reafirmam o compromisso em divulgar a memória e a oralidade da população negra africana e afrodescendente como patrimônio imaterial de nossa cultura e tradições populares. As produções são as seguintes. *Memórias do Cativo* (2005, direção de Guilherme Fernandez e Isabel Castro e direção acadêmica de Hebe Mattos e Martha Abreu), *Jongos, Calangos e Folias: Música Negra, memória e poesia* (2007, de Hebe Mattos e Martha Abreu), *Versos e Cacetes - o Jogo do Pau na Cultura Afro-fluminense* (2009, de Matthias Röhrig Assunção e Hebe Mattos) e *Passados Presentes - Memória Negra no Sul Fluminense* (2011, de Hebe Mattos e Martha Abreu). Além de ser uma material de divulgação científica, de acesso e democratização ao audiovisual, é também um recurso com finalidades didáticas, uma vez que pode ser utilizado como estratégia pedagógica, no sentido de tornar acessível para o educando, o processo de constituição e preservação da memória, da história, da materialidade e imaterialidade da população negra africana e afrodescendente que chegou ao Brasil através do tráfico de africanos escravizados.

---

<sup>201</sup> A coletânea *Passados Presentes* do LABHOI/UFF foi coordenada pelas professoras Hebe Mattos e Martha Abreu da UFF. Disponível em: <http://www.labhoi.uff.br/passadospresentes/index.php>. Acesso em: 22 fev. 2020.

A produção de filmes de pesquisa com temáticas voltadas para expressar a história, memória e cultura negra, africana e afro-brasileira<sup>202</sup> também tem sido frequente, incentivando a realização de festivais, como o Festival do Filmes de Pesquisa, que realizou em 2015 o *V Festival Internacional do Filme de Pesquisa Patrimônio e Memória da Escravidão Negra No Brasil*.<sup>203</sup> Percebemos que o discurso fílmico e os recursos audiovisuais configuram-se como um importante caminho para sensibilizar o grande público e os educandos de nossas origens culturais, materiais e imateriais, bem como do nosso passado escravista, mercantil e atlântico que conta a história da chegada de grande parte de nossa população em nosso território.

Ainda sobre esse tipo de produção temos, além de *Amistad* (1997) e *12 anos de escravidão* (2012), o lançamento do documentário *A Última Abolição* (2018),<sup>204</sup> que mostra como se deu o processo de abolição da escravidão no Brasil, muito influenciados pelo debate fora e dentro do império brasileiro pelo fim do tráfico de escravizados. Claro que, o que citamos aqui são tomados apenas como alguns exemplos, visto que outras produções e vídeos (reportagens, curtas-metragens, pequenos documentários) foram e estão sendo produzidos envolvendo a temática do regime escravista no Brasil e o tráfico atlântico.

Por fim, apresentamos a seguir os dois últimos recursos que se caracterizam como fundamentais e promissores para o trabalho com o ensino de história do tráfico de africanos. Discutimos anteriormente que a busca por abordagens pedagógicas que privilegiem o ensino de história africana, incluindo o comércio atlântico e a diáspora, é uma constante preocupação dos docentes e uma realidade para a Educação Básica, em especial para o livro didático que vem buscando formas, através de sua narrativa, de aprimorar sua abordagem. Um caminho que também pode contribuir como uma estratégia de abordagem é o das *Sequências Didáticas*. Uma situação didática em que o docente, a partir de um planejamento curricular e de aulas prévio, escolhe um tema que será utilizado com os alunos, no qual serão pensados conceitos, ideias e estratégias direcionadas para o conteúdo que ali está sendo trabalhado, sendo assim, ao criar atividades ou conjunto de atividades sequenciadas e que estão

---

<sup>202</sup> Sobre a importância da produção de filmes de pesquisa para a história africana e afro-brasileira ver: MATTOS, Hebe; ABREU, Martha; CASTRO, Isabel. Da história oral ao filme de pesquisa: o audiovisual como ferramenta do historiador. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos (Impresso)*, v. 24, p. 1147-1160, 2017.

<sup>203</sup> Esse festival teve mais de uma edição, a destacar a edição internacional de 2015, com uma edição em abril/2015 e outra em junho/2015. Ver a programação completa. Disponível em: [http://www.labhoi.uff.br/rff/index\\_pt.php](http://www.labhoi.uff.br/rff/index_pt.php). Acesso em: 22 fev. 2020.

<sup>204</sup> É possível assistir ao documentário na íntegra gratuitamente. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TcK-Ta0drLU>. Acesso em: 22 fev. 2020.

encadeadas uma com as outras, o educando faz parte de um processo contínuo de apreensão do conhecimento que ora está se desenvolvendo e que tem um objetivo a ser cumprido.<sup>205</sup>

Pensando no caso do ensino de história do tráfico de africanos e no próprio ensino da história africana temos um repertório bem variado que pode ser desenvolvido. Sabendo que a sequência didática parte de um eixo temático norteador para o desenvolvimento dos “subtemas”, podemos citar alguns exemplos. Se tomarmos a *economia colonial da América* como eixo temático podemos elaborar sequências didáticas que falem do “estabelecimento da mão de obra na colônia brasileira”, abordando desde o tráfico atlântico de africanos escravizados (captura, comercialização e transporte), até a utilização de mão de obra escrava indígena e posteriormente a preponderância da africana e em quais atividades a escravidão era desenvolvida. Ou sobre “a utilização de mão de obra nas colônias americanas – Portugal, Espanha, Inglaterra e França”, neste caso além de abordar o tráfico de africanos e sua dimensão transatlântica (os agentes comerciais envolvidos e a dinâmica econômica) é necessário falar das diferenças entre o trabalho compulsório e o trabalho escravo, a escravidão indígena e africana e em quais regiões foi mais utilizada e como cada projeto colonial se relacionou com a população escravizada.

Outros exemplos. Tomando as *relações entre Europa, América e África* como eixo temático, podemos desenvolver “a diáspora africana para as Américas – o comércio atlântico” como sequência didática. Neste exemplo, o tráfico atlântico de africanos escravizados é abordado de maneira integral, desde o processo de escravização entre os africanos antes dos europeus até a comercialização de mão de obra escravizada pelo atlântico, passando pelo incentivo europeu de guerras e conflitos interétnicos no interior do continente, pelo apresamento e captura até o litoral, a participação dos soberanos locais e elites africanas no negócio de cativos, as condições de transporte nas embarcações marítimas até a América e o processo de violência e desumanização da população africana. A chegada aos portos americanos coloniais, a existência de mercados de escravos e portos exclusivos para o recebimento de escravizados, a participação de traficantes e agentes comerciais na negociação e comercialização.

Ou ainda: “a Diáspora africana para as Américas – cultura e patrimônio, o caso brasileiro”, nesse caso, o processo diaspórico será abordado sob o aspecto cultural e social,

---

<sup>205</sup> Ver DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.” In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108; ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? *Entrepalavras*, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan./jul. 2013

dando ênfase para a formação de identidades sociais dos grupos de africanos e africanas no Brasil, a partir da experiência do cativo e do contatos com grupos africanos de procedência diversa, a manutenção e/ou a ressignificação de tradições culturais, a criação de novas manifestações afro-culturais brasileiras, o legado cultural e social que africanos e africanas e os afrodescendentes deixaram para nação e para as nossas expressões artísticas e religiosas, bem como o racismo e o preconceito como elementos estruturantes de nossa sociedade, responsáveis pela marginalização da população negra.

Como último exemplo citamos: “a escravidão nas sociedades ocidentais”, dentro do eixo temático *a exploração da mão de obra em diversos tempos e espaços*. Nessa sequência podemos começar conceituando o que é escravidão e seu aspecto multitemporal, a escravidão entre os antigos (definições e características) e a escravidão moderna (definições e características) até chegar no tráfico atlântico, os objetivos e interesses dos europeus na comercialização de cativos para a América, a participação das elites africanas locais, o impacto econômico, político, social e demográfico sobre as sociedades africanas e o processo de desestruturação proveniente dele. O tráfico como um tema sensível, devido ao seu caráter violento, desumanizador e traumático para as sociedades em África e na América e os seus efeitos sobre a mentalidade e o imaginário desses grupos e indivíduos nas formas de concepção de identidades sociais e étnicas.

Como um modelo concreto de uma sequência didática pensada para o tema da diáspora africana e do tráfico atlântico, em 2016, a professora Monica Lima e Souza (UFRJ) elaborou um sequencia didática intitulada: “O Cais do Valongo na história do Rio de Janeiro: atividade preparatória a uma aula de campo”,<sup>206</sup> que acabou se tornando um material riquíssimo de como docentes podem elaborar atividades pensando na importância histórica, cultural e social da região da pequena África e seu entorno, como o Cais do Valongo e o Cemitério dos Pretos Novos. O recente trabalho de Lara Jéssica Nóbrega Macêdo de elaboração de sequencias didáticas a partir da utilização de documentação primária, como cartas missionárias de padres católicos, que tratam da escravidão na África e do comercio atlântico,<sup>207</sup> também figura como outro exemplo.

---

<sup>206</sup> Disponível em: <http://www.labhoi.uff.br/repair/ppp/pdf/o-cais-do-valongo-na-historia-do-rio-de-janeiro.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

<sup>207</sup> MACÊDO, Lara Jéssica Nóbrega. *Escravidão e comércio de africanos no ensino de história: de uma abordagem teórico-conceitual a uma proposta para o uso de fontes e novas metodologias*. 2019. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História (Mestrado Profissional), Universidade Estadual do Maranhão, Maranhão, 2019.

Como último recurso didático, apresentamos que também é possível abordar a temática através de *oficinas de história*, mais especificamente *oficinas de ensino de história*. Para o desenvolvimento desse recurso tomamos como exemplo as oficinas de história do projeto *Detetives do Passado – Escravidão no século XIX*.<sup>208</sup> Neste, foram elaborados oito *casos* (entenda caso como uma narrativa composta de personagens, eventos, circunstâncias, local e tempo, onde é criada uma situação-problema que precisa ser resolvida) referentes à aspectos da história da escravidão no Brasil no século XIX, especificamente ligados ao cotidiano e à condição de escravizados e libertos na sociedade imperial, em ações de alforriamento, negociação, sociabilidade, trabalho, conflitos, etc. Nesse caso, os educandos atuam como *investigadores*, a fim de propor e chegar a resoluções sobre determinada situação ou problema imposto na narrativa. Todos os *casos*, juntamente com as orientações para os professores, estão disponíveis para *download* na plataforma. O acesso é gratuito. No caso do ensino de história do tráfico de africanos escravizados e baseados nos temas que apresentamos como exemplos de sequências didáticas, novas *oficinas* podem ser elaboradas, pensadas a partir de temas que versam sobre a escravidão africana (anterior e posterior ao tráfico atlântico), o comércio de africanos em si (captura, comercialização, transporte, revendagem nos portos coloniais) e a cultura africana formada nas Américas e Brasil, a partir do processo diaspórico. Outro material riquíssimo que pode ser utilizado na elaboração das *oficinas de ensino de história* são as fontes históricas documentais, que estão disponíveis em diversos arquivos públicos<sup>209</sup> para pesquisa e que podem ser usadas e reapropriadas para fins didáticos. Através desses arquivos podem ser investigados, por exemplo, a procedência de africanos e africanas recém chegados ao Brasil escravista colonial, sua vida e trajetória anterior e posterior ao tráfico atlântico e à escravidão, suas experiências no cativeiro, utilizando-se de registros de desembarque de africanos(as) nos portos do Brasil, cartas, inventários, registros comerciais, pessoais, documentos de alforriamento, entre outras fontes de pesquisa.

Mais do que listar técnicas, metodologias e estratégias para o trabalho com o ensino de história da África, especialmente com o ensino de história do tráfico de africanos escravizados, nossa tarefa aqui é apresentar possibilidades e apontar caminhos de como a

---

<sup>208</sup> Detetives do passado: escravidão no século XIX. Rio de Janeiro: Núcleo de Documentação, História e Memória-NUMEM/UNIRIO, 2009. Disponível em: <http://www.numemunirio.org/detetivesdopassado/>. Acesso em: 23 fev. 2020.

<sup>209</sup> A localização e a referências de alguns desses documentos estão disponíveis no site *Identidades do Rio*. Disponível em: <http://www.pensario.uff.br/node/251>. Acesso em: 14 mar. 2020.

história atlântica da diáspora pode ser entendida e ensinada por educandos e educadores, que sob o viés historiográfico, podem lançar mão de abordagens renovadas que entendam o tráfico atlântico tanto como um comércio lucrativo, como também um processo de transmutação de culturas, de memórias e de histórias, pessoais e coletivas, que foram iniciadas em um contexto social e econômico diferente ao qual elas deram continuidade, mas que nem por isso deixaram de ser importantes e autênticas, mesmo que estas histórias tenham vivenciado a experiência do sofrimento e do desenraizamento social.

Contar e ensinar a história de africanos e africanos escravizados através do tráfico atlântico é contar uma epopeia que não é totalmente reconhecida e valorizada, por isso, ensinar essa história é tão urgente e essencial para que a coletividade de nossa sociedade entenda como construímos uma nação a partir de histórias de um continente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao entardecer desse trabalho percebemos que o caminho trilhado foi complexo e desafiador, principalmente pela nobreza e diversidade do tema pesquisado. O que foi posto e discutido nas páginas anteriores sempre foi objeto de nossa atenção e preocupação, visto a permanência de aspectos racialistas em nossa sociedade e sistema educativo. Portanto, a compreensão do ensino de história do tráfico atlântico de africanos escravizados como uma abordagem fundamental da história da África e dos africanos(as) no Brasil, na sua dimensão de conhecimento historiográfico e como abordagem pedagógica sobre a história da África na escola e na produção didática, parece-nos um caminho florescente e de muitas possibilidades.

Nossa pesquisa, que teve como preocupação central o ensino de história do tráfico de africanos escravizados, se debruçou também sobre alguns aspectos importantes, como o campo de pesquisa sobre o ensino de história da África e sua produção, o livro didático de história e a produção de narrativas escolares e a perspectiva docente sobre a história da África e do tráfico de atlântico ensinadas. Algumas considerações sobre estes aspectos.

Sobre as narrativas produzidas pelo livro didático de história, ao analisar as coleções, notamos, um significativo avanço no que se refere ao compromisso em abordar o ensino de história da África, incluindo o tema do tráfico de africanos escravizados, trazendo resultados expressivos na qualidade das abordagens e no espaço privilegiado que foi dedicado à sua narrativa. Consideramos positiva a forma como o tráfico atlântico de africanos e Diáspora Africana foram abordados, pois houve uma preocupação constante nas coleções em criar uma narrativa compreensível e dialógica com outros aspectos e assuntos relacionados com a própria produção didática e situar o tema como um problema histórico. Porém, há elementos ausentes que precisamos pontuar. No caso da abordagem sobre o tráfico atlântico, alguns aspectos pontuais, como uma melhor organização da escrita do texto didático, evitando o leitor de confundir determinados conceitos e a realocação, em alguns casos, de imagens, mapas e tabelas para um melhor aproveitamento complementar da narrativa. Outro aspecto é a ausência de características mais consistentes e pormenorizadas sobre as sociedades africanas anteriores ao processo de comercialização atlântica de africanos, embora alguns aspectos sejam destacados, como o conceito de escravidão e família, estes são muito abrangentes, faltando falar e aprofundar um pouco mais sobre a organização política, econômica e social. O mesmo acontece com a caracterização das sociedades africanas no momento imediatamente após o estabelecimento do comércio escravista, pois ainda é insuficiente as abordagens

realizadas sobre o redirecionamento da produção e da economia em África e o desordenamento demográfico advindos da comercialização de cativos no continente. Aliás, estes dois últimos aspectos são importantes para o esclarecimento, por parte dos leitores, do impacto real e substantivo, do tráfico atlântico sobre a estrutura das sociedades em África.

Apesar da nossa preocupação central ter sido o tráfico atlântico de africanos escravizados, percebemos que alguns outros temas sobre história africana merecem uma observação, como por exemplo, o tema dos reinos, impérios e Estados centralizados africanos. Embora a abordagem esteja presente em quase todas as coleções didáticas, em alguns casos, sentimos a necessidade de aprofundamento, sobretudo no aspecto de inclusão de novos reinos (boa parte das coleções utilizam apenas os reinos de Gana, Mali e Songhai) e um detalhamento maior na caracterização dessas sociedades, evitando esquemas simplistas, que acabam por superficializar determinados aspectos, tornando-os características gerais sobre o continente.

Sobre os livros didáticos de história como um todo. É perceptível o amadurecimento das coleções didáticas do ensino básico, no tocante ao cumprimento da legislação, das diretrizes educacionais e no aprimoramento das abordagens didáticas como um todo, especialmente sobre o ensino de história da África. Sabemos que um dos grandes responsáveis por essa crescente qualidade das obras didáticas é o PNLD, que se consolida como política de currículo e que certifica o compromisso dos livros em seguir as orientações oficiais e formular bons textos didáticos, embora alguns critérios e regras de avaliação precisem ser revistos e reformulados, relativos inclusive ao ensino de história.

Entre os aspectos negativos do livro didático de história está a permanência do viés eurocêntrico do currículo e das narrativas didáticas. Embora a presença africana nas páginas das coleções seja cada dia mais frequente e que a abordagem sobre a história do Brasil tenha sido ampliada, tanto no tipo de abordagem, como no volume de escrita, ainda é visível a onipresença da história europeia no livro didático. Dezenas de capítulos e unidades dedicados a história das sociedades ocidentais, antigas e medievais. Abordagens sobre a história moderna ainda pelo prisma europeu colonizador, o silenciamento sobre as sociedades africanas e asiáticas no período contemporâneo, a relativização e generalização da violência e desestruturação impostas pelos processos imperialistas e descolonizadores sobre estes continentes. Estes e outros aspectos ainda marcam essas produções como narrativas unilaterais, hegemônicas e etnocêntricas.

Outro aspecto sobre os livros didáticos que colocamos aqui como preocupação são os autores das coleções. Nesse sentido, algumas observações são necessárias. Na pesquisa sobre as obras didáticas, ao buscar informações sobre a formação dos autores, relativo aos estudos sobre história da África e/ou a história dos africanos no Brasil, constatamos uma certa dificuldade em obter dados sobre a formação acadêmica e pedagógica da maioria dos autores, contando apenas com aquelas que estão descritas na folha de rosto do livro didático – com exceção dos autores que mencionamos como especialistas nos estudos africanos no segundo capítulo. Os poucos autores que conseguimos encontrar informações, estas estão insuficientes ou desatualizadas. A grande maioria é formada em História, mas poucos possuem formação pós-graduada (*latu sensu* e *stricto sensu*) ou qualquer curso de capacitação na área educacional e de produção de materiais didáticos ou possuem estas formações, porém, não estão acessíveis. Grande parte leciona na educação básica, mas esta é uma informação que também pode estar desatualizada. Embora não seja possível medir o grau de influência da formação dos autores sobre a qualidade didática, a inexistência de dados sobre a formação continuada desses profissionais ou sobre a sua atuação como pesquisadores e/ou professores em universidades, pode explicar, por parte de algumas coleções, a permanência na reprodução de abordagens esquemáticas e superficiais sobre determinados temas e assuntos no texto didático, no sentido de um certo distanciamento com a discussão historiográfica e/ou o pouco diálogo que essas coleções deveriam estabelecer com a produção acadêmica. De qualquer forma, esta é uma observação que precisamos ter em vista, uma vez que quase todos esses autores estão há anos, se não há décadas, produzindo materiais didáticos que são distribuídos para um grande público leitor escolar de docentes e discentes.

Como última observação sobre os livros didáticos, devemos também estar mais atentos as coleções didáticas utilizadas pelos sistemas de ensino privados. Grandes editoras e grupos editoriais estão produzindo materiais didáticos que estão sendo comercializados para escolas particulares de todo o país, obras essas que, por vezes, são utilizadas ao longo de toda a educação básica. Para essas coleções, seria importante um olhar diagnóstico, para compreender seus pressupostos teórico-metodológicos, os tipos de abordagens produzidas e a qualidade do que está sendo produzido, uma vez que estas não passam pelo processo de avaliação de obras didáticas do governo federal (PNLD).

No caso da perspectiva docente sobre o ensino de história da África e do tráfico de africanos escravizados, o resultado das entrevistas com os professores nos trouxeram horizontes interessantes. Percebemos que há de fato uma preocupação dos docentes com a

implementação da Lei 10.639/2003, a partir do reconhecimento deles, da importância da história da África e dos africanos para a educação e para o ensino da disciplina de História. Da mesma forma, há também um compromisso da efetivação, nas práticas docentes, de abordagens que incluam a narrativa sobre a África, os africanos e africanas e suas trajetórias diaspóricas. Ainda que notemos a persistência de algumas dificuldades por parte dos docentes em trabalhar esse tipo de temática em sala de aula, é visível o esforço e a dedicação desses profissionais em construir estratégias didáticas, em buscar leituras e formação adequada e de criar abordagens que estejam atentas e preocupadas em inserir, de maneira efetiva, a história da África e da cultura afro-brasileira como agenda curricular permanente. Os dados coletados das entrevistas demonstraram uma familiarização maior dos professores com conceitos, ideias, termos e discussões próprias da temática africana, embora, algumas vezes, haja uma certa generalização de determinados conceitos e a necessidade de uma compreensão mais aprofundada e embasada de determinados temas. Ainda assim, é notável uma capacidade bem maior dos docentes em mobilizar recursos teóricos e práticos em favor de uma história menos eurocêntrica e mais plural.

Sobre o ensino de história do tráfico de africanos escravizados, também precisamos tecer algumas considerações. Ao resgatar essa história, a do tráfico atlântico, pelo viés didático, oferecemos a oportunidade a profissionais da educação, a pesquisadores e especialistas nessa temática, de divulgar e democratizar o conhecimento sobre o continente africano e as sociedades da diáspora, que por décadas foi responsável por produzir pesquisa acadêmica de excelência em universidades e centros de pesquisas em nosso país e em outros continentes, inclusive na África. Contudo, a história do comércio de africanos pelo atlântico, é uma história que está em constante diálogo com outras histórias africanas, afro-brasileiras e diaspóricas, que assim como o tráfico de africanos, são objeto de pesquisa acadêmica, de análise historiográfica e que também merecem a atenção da produção didática. Outras narrativas escolares precisam se juntar à nossa. Apresentamos a seguir algumas dessas histórias e como elas são fundamentais para a historiografia e para o ensino de história, ao mesmo tempo que consolidam os esforços e os resultados alcançados nos últimos anos sobre a inclusão da temática africana na educação.

O estudo sobre a escravidão e o regime escravista no Brasil, que foi revisado a partir do final da década de 1980, hoje alcança, nas páginas dos livros didáticos, expressivo lugar, onde a condição dos cativos e libertos na sociedade colonial e imperial foi revista e vem assumindo cada vez mais o protagonismo e o agenciamento de africanos e africanas na

organização de ações contestatórias à ordem escravista e de atuação na esfera social, cultural, política e jurídica, embora, algumas vezes, pesquisas e discussões mais recentes sobre a escravidão ainda estejam um pouco mais distante da narrativa escolar. Da mesma forma, as iniciativas pela reelaboração do papel da população negra africana e afrodescendente no cenário abolicionista é igualmente reivindicado no texto didático, de modo especial, o papel de grande relevância que os intelectuais abolicionistas negros e que as insurgências escravas ao longo do século XIX tiveram como preponderante no rompimento jurídico da escravidão. Essa questão que outrora foi explicada pelo problema da “substituição de mão de obra” europeia, na verdade ganhou contornos mais compreensíveis a partir do entendimento do projeto de embranquecimento da população, adotado pelas elites conservadoras à época, que justificou e de certa forma “amenizou”, o problema da diminuição drástica de oferta de mão de obra africana escravizada a partir da década de 1850.

Na mesma direção tempo-espço, a revisitação da produção literária brasileira entre os séculos XIX e XX parece ser também uma questão central para o ensino da história africana. Inverter a estética literária para uma afroperspectiva da sociedade é um caminho evidente e necessário, oportunizando leitores e críticos para uma dimensão reinventada da sociedade e da nação brasileira, tanto em tempos pretéritos, como em tempos atuais, valorizando a perspectiva de escritores e intelectuais negros, através das experiências de dor, sofrimento, glórias, vitórias e idiossincrasias próprias da atividade humana. A valorização de personalidades e figuras históricas de grande relevância para a experiência atlântico-diaspórica, como Nzinga, Luísa Mahin, Josina Machel, Luiz Gama, João Nabuco, Carolina Maria de Jesus e tantos outros, podem nos dizer muito sobre os homens e mulheres do seu tempo e como eles viviam. Ainda nos restaria outros exemplos, como o problema do Pós-Abolição e as condições da população negra liberta e seus descendentes na sociedade republicana, pós década de 1880. O movimento negro organizado a partir da década de 1910, os trabalhadores negros e negras do movimento operário, as entidades e associações civis de militância negra dessa mesma época, bem como a atuação em motins e sublevações ao longo da Primeira Republica, entre outros tantos.

Reelaborar e reconstruir narrativas sobre africanos e africanas na produção acadêmica e na educação (narrativa escolar) é um desafio imposto a professores, historiadores e pesquisadores e que deve ser assumido por estes sujeitos como compromisso com uma *educação antirracista e decolonial*. Precisamos no comprometer, efetivamente, com uma agenda de pesquisa e ensino que venha *descolonizar* o nosso pensamento, nossas leituras,

nossas práticas docentes, nossa escola. Nesse caminho de enfrentamento, devemos *deseurocentrar* o nosso currículo, estimulando uma produção didática e narrativa escolar mais plurais, que reconheçam a diversidade da África e dos demais sujeitos históricos na constituição de uma história universal. O mesmo deve ocorrer em relação a nossa produção acadêmica, que deve combater o *racismo epistêmico*, ainda tão presente na historiografia, nos centros de estudos e pesquisa e na construção de nossa historicidade e fazer historiográfico, e que, por isso, cada vez mais, precisa reconhecer e incorporar a perspectiva *decolonial*, inclusive para os estudos africanos, proporcionando uma reflexão ampliada e complexa da África por si mesmo, pela sua gente e pela sua trajetória. O aprofundamento do diálogo entre *sul e sul*, ou seja, entre as fronteiras geográficas atlânticas, que se conectam pelo processo colonizador e imperialista europeu ocorrido entre os séculos XV e XX, é cada vez mais urgente, como uma ação efetiva de rompimento com a permanência da lógica colonizadora e exploratória sobre a África nos círculos acadêmicos, na produção de pesquisa e no ensino da história africana.

Por isso, reafirmamos que conhecer a história atlântica da diáspora africana para as Américas e para o Brasil é um caminho de compreensão integral do que foi o tráfico atlântico de africanos e como este é essencial para um entendimento, não simplificado, da história de africanos e africanas escravizados que reinventaram experiências traumáticas e sensíveis, através da composição de novas histórias e trajetórias afrodiaspóricas. Nesse sentido, parece que transformar conhecimento acadêmico em conhecimento escolarizado vai além da difícil e complexa tarefa de produzir conhecimento didático, isso porque exige o esforço de ouvir e entender que tipos de narrativas, passados e memórias, a coletividade social e as sociabilidades cotidianas e periféricas querem ver sendo narradas, enquanto um conhecimento acessível, seja no currículo, no texto escolar, na narrativa didática ou disponível para a própria sociedade. No caso do ensino de história da África e dos africanos no Brasil há uma distorção de representatividade, pois àquela que nos foi imposta como autêntica e válida, não expressa o sentido de nação e cultura sócio-histórica, logo não produz sentido como ensino e conhecimento.

Uma história da África elementar para a educação, para as práticas educacionais e curriculares é o caminho para um novo entendimento de sociedade, para a reconstrução de nossa própria história, de nossa identidade, ancestralidade e nossa vivência como sujeitos históricos. É a África reinventando o Brasil.

## REFERÊNCIAS

### Fontes: Livros Didáticos de História

- APOLINÁRIO, Maria Raquel (Edit.). *Projeto Araribá: História*. São Paulo: Moderna, 2010.
- AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinado. *História: passado e presente*. São Paulo: Ática, 2017
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Moderna, 2016.
- BRAICK, Patrícia Ramos. *Estudar História: das origens do homem à era digital*. São Paulo: Moderna, 2015.
- CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina. *Oficina de história*. São Paulo: Leya, 2013.
- COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Historiar*. São Paulo: Saraiva, 2015.
- COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Saber e fazer História*. São Paulo: Saraiva, 2012.
- JUNIOR, Alfredo Boulos. *História: sociedade & cidadania*. São Paulo: FTD, 2016
- PELEGRINI, Marco; DIAS, Adriana Dias; GRINBERG, Keila. *#Contato História*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016.
- PELEGRINI, Marco; DIAS, Adriana Dias; GRINBERG, Keila. *Vontade de Saber: História*. São Paulo: FTD, 2015.
- SANTIAGO, Pedro; CERQUEIRA, Celia; PONTES, Maria Aparecida. *Por dentro da História*. São Paulo: Escala Educacional, 2013.
- VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. *História*. São Paulo: Saraiva, 2013.
- VAZ, Maria Luísa; PANAZZO, Silvia. *Jornadas.hist*. São Paulo: Saraiva, 2012
- VICENTINO, Claudio; DORIGO, Gianpaolo. *História Geral e do Brasil*. São Paulo: Scipione, 2013.
- VICENTINO, Claudio; VICENTINO, José Bruno. *Projeto Mosaico: História*. São Paulo: Scipione, 2015.
- VICENTINO, Claudio. *Projeto Radix: História*. São Paulo: Editora Scipione, 2012.

### Referências Bibliográficas

- ABREU, Martha. “Cultura imaterial e patrimônio histórico nacional” In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca. (Org.). *Cultura Política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 351-370.
- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. “A História como Performance: Jongos, quilombos e a memória do tráfico ilegal de escravizados africanos.” In: MAUAD, Ana Maria, ALMEIDA,

Juniele Rabelo de e SANTHIAGO, Ricardo (Org.). *História Pública no Brasil. Sentidos e Itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 221-236.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. “Lugares do Tráfico, lugares de memória: novos quilombos, patrimônio cultural e direito à reparação.” In: MATTOS, Hebe. (Org.). *Diáspora Negra e Lugares de Memória. A história oculta das propriedades voltadas para o tráfico clandestino de escravos no Brasil imperial*. Niterói: EDUFF, 2013, p. 107-120.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; GRIMBERG, Keila. História pública, ensino de história e educação antirracista. *Revista História Hoje*, v. 8, p. 17-38, 201.

ABUD, Katia. M. “O livro didático e a popularização do saber histórico.” In: Silva, M. A. (Org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

AGOSTINI, Camila. Temporalidades e saberes inscritos em ruínas e memórias. *Vestígios. Revista latino-americana de arqueologia histórica*, v. 13, p. 28-50, 2019;

ALMEIDA, Acácio e BARROS, Denise Dias. “Teses e Dissertações sobre o continente africano em instituições brasileiras”. In *Anais do VII Congresso Nacional da Associação Latino-Americana de Estudos Afro-Asiáticos do Brasil*. Brasília: UnB, 2004

ALMEIDA, Juniele Rabelo de; MENESES, Sônia. *História pública em debate: Patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

ALMEIDA, Juniele Rabelo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. *Introdução à história Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Pro-Posições*, 28(1), 2017, p. 55-80.

ALVES, José Augusto Lindgren. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. *Revista Brasileira de Política Internacional*, 45 (2): 198-223 [2002].

ARMITAGE, David. Três conceitos de história atlântica. *História Unisinos*, vol. 18, n. 2, pp. 206-217, maio/agosto de 2014.

BEZERRA, Holien Gonçalves. “O PNLD de história: momentos iniciais.” In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Livros didáticos de história. Entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017, pp. 67-82.

BIRMINGHAM, David. *A África central até 1870: Zambézia, Zaire e o Atlântico sul*. Luanda: Empresa nacional do disco e de publicação, 1981.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Livro Didático de História: práticas e formação docente.” In: DALBEN, Angela et ali. (Org.). *Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente: ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 544-565.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar 1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Educação é a base*. Brasília – DF, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. (versão final). Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm#art29](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm#art29).

Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004, pp. 21-22.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC /Secretaria de Educação Fundamental, 1998, pp. 130-131.

CAIMI, Flávia Eloisa. “Geração Homo zappiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica.” In: CIAMBARELLA, Alessandra; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; RIBEIRO, Jayme Fernandes; MAGALHÃES, Marcelo De Souza. *Ensino de história: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: FGV, 2014, p. 165-183.

CAIMI, Flavia Eloisa. “O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos.” In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Livros didáticos de história. Entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017, 33-54.

CAIMI, Flavia. Eloisa. “Historiografia do livro didático de história: o dito e o feito na última década - 1999/2008.” In: STAMATTO, Maria Inês Sucupira; ANDRADE, João Maria Valença de. (Org.). *História ensinada e a escrita da história*. Natal/RN: Editora UFRN, 2009, pp. 151-161.

CANDIDO, Mariana Pinho. *Fronteiras da escravidão: escravatura, comércio e identidade em Benguela. 1780-1850*. Benguela: Ondjiri Editores, 2018.

CANIZARES-ESGUERRA, Jorge. “Histórias emaranhadas: historiografias de fronteira em novas roupagens?” In: FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira (org.). *História da América: historiografia e interpretações*. Ouro Preto: EDUFOP, 2012, pp. 14-39.

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. *Revista Estudos Feministas*, vol.10, n.1, Florianópolis, jan. 2002, 209-214.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. “Política e economia do mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional.” In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Livros didáticos de história. Entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017.

CASTANHEIRA, Cássio Silva. *O Silenciamento da Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena no Livro Didático de História*. São Paulo: Paco e Littera, 2018.

Chevallard, Yves. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, vol. 30, n.3, São Paulo, setembro/dezembro 2004.

CIAMBARELLA, Alessandra; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

COSTA, Warley da. “A escrita da história da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções”. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012, p. 215.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.” In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2006.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008;

FELIPE, Delton Aparecido. Representações de docentes de história sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica. *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 1, p. 51-70, jan./jun. 2016.

FERREIRA, Roquinaldo. “África durante o comércio negreiro.” In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FICO, Carlos (Org.); ARAÚJO, Maria Paula (Org.); GRIN, Monica (Org.). *Violência na História: Memória, Trauma e Reparação*. Rio de Janeiro: Ponteio, 2012.

FLORENTINO, Manolo. *Em Costas Negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

FONSECA, Daniel Jose Rocha. *Análise discursiva sobre a base nacional comum curricular*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2017;

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. São Paulo: Papyrus, 1995.

FRACCARO, Gláucia; VALÉRIO, Mairon Escorsi; RIBEIRO, Renilson Rosa. *O Negro em Folhas Brancas: Ensaio sobre as Imagens do Negro nos Livros Didáticos de História do Brasil (Últimas Décadas do Século XX)*. Curitiba: Appris, 2019.

FRANCO, Alécia Pádua. “Uma conta de chegada: a transformação provocada pelo PNLD nos livros didáticos de História.” In: CIAMBARELLA, Alessandra; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: FGV, 2014, p. 143-164.

FREITAS, Patrícia de. Avanços na inclusão da temática de história e cultura afro-brasileira e africana. PNLD Ensino Médio 2012 e a lei 10.639. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 379-394, jul./dez. 2014

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Coleções mais distribuídas por componente curricular. Dados estatísticos*. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/component/k2/item/514?Itemid=890>. Acesso em: 08 out. 2019.

GARRIDO, Mírian Cristina de Moura. África ensinada no Brasil: políticas públicas e conteúdo de livros didáticos. *Crítica Educativa*, v. 5, p. 105-118, 2019.

GARRIDO, Mírian Cristina de Moura. História que os livros didáticos contam depois do PNLD: história da África e dos afro-brasileiros por intermédio dos Editais de convocação do PNLD (2007-2011). *História & Perspectivas*, v. 29, p. 239, 2016.

- GASPARELLO, Arlette Medeiros. “O livro didático como referência de cultura histórica.” In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 265-279.
- GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro: 34/Universidade Cândido Mendes, 2002.
- GOMES, Flavio dos Gomes. *Negros e política (1888-1937)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p.31-32.
- GOMES, Flavio dos Gomes; SILVA, Ana Carolina Lourenço Santos da. A lei 10.639 e a patrimonialização da cultura: quilombos, Serra da Barriga e Palmares – primeiros percursos. *Revista Teias* v. 14, n. 34, pp. 92-101, (2013): Os 10 anos da Lei 10.639/2003 e a Educação.
- GONCALVES, José Reginaldo Santos. Culturas Populares: patrimônio e autenticidade. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia (Org.). *Agenda Brasileira: temas de uma sociedade em mudança*. São Paulo: Cia das Letras, 2014, p. 134-141.
- GRIMBERG, Keila, O mundo não é dos espertos: história pública, passados sensíveis, injustiças históricas. *História da Historiografia*, v. 12, n. 31, set.-dez., ano 2019, p. 145-176.
- GUEYE, Mbaye. “O Tráfico Negreiro no Interior do Continente Africano”. In: UNESCO. *O Tráfico de Escravos Negros sécs. XV-XIX*. Lisboa: Edições 70, 1979, pp. 193-210.
- GURAN, Milton. (Org.). *Roteiro da Herança Africana no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2018.
- HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea* (5a. edição). São Paulo: Selo Negro, 2012.
- INIKORI, Joseph. “O tráfico negreiro e as economias atlânticas de 1451 a 1870”. In: UNESCO. *O Tráfico de Escravos Negros – séc. XV-XIX*. Lisboa, Edições 70, 1981.
- JESUS, Fernando Santos de. *O negro no livro paradidático*. Rio de Janeiro: Gramma, 2017.
- LEITE, Miriam Soares. *Recontextualização e transposição didática: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.
- LIBERATO, Carlos, CANDIDO, Mariana Pinho, LOVEJOY, Paul E FRANCE, Renée Soulodre-La. *Laços Atlânticos: África e africanos durante a era do comércio transatlântico de escravos*. Luanda: Ministério da Cultura/Museu Nacional da Escravatura, 2016.
- LIMA, Márcia. Desigualdades Raciais e Políticas Públicas. *Novos Estudos CEBRAP* (Impresso), v. 87, p. 77-95, 2010.
- LINEBAUGH, Peter; REDIKER, Marcus. *A hidra de muitas cabeças: marinheiros, plebeus e a história oculta do Atlântico revolucionário*. São Paulo: Cia. das Letras, 2008.
- LOVEJOY, Paul E. *A escravidão na África: uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- M’BOKOLO, Elikia. *África negra. Histórias e civilizações. Tomo I (até o século XVIII)*. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das áfricas, 2009.
- MANNING, Patrick. Escravidão e mudança social na África. *Revista Novos Estudos CEBRAP*, n. 21, 1988, p.8-29.

Mariza de Carvalho Soares. (Org.). *Rotas Atlânticas da Diáspora Africana: da baía do Benim ao Rio de Janeiro*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2007.

MARQUESE, Rafael e SALLES, Ricardo. (org.) *Escravidão e capitalismo histórico no século XIX: Cuba, Brasil e Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MATTOS, Hebe Maria. “O Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil”. In Martha Abreu e Rachel Soihet. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; FAPERJ, 2003, pp. 127-136.

MATTOS, Hebe, Abreu, Martha e Guran, Milton. Por uma história pública dos africanos escravizados no Brasil. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), v. 27, p. 255-273, 2014.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha; CASTRO, Isabel. Da história oral ao filme de pesquisa: o audiovisual como ferramenta do historiador. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos (Impresso)*, v. 24, p. 1147-1160, 2017.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha; GURAN, Milton. *Inventário dos Lugares de Memória do Tráfico Atlântico de Escravos e da História dos Africanos Escravizados no Brasil*. Niterói: PPG/UFF, 2014.

MAUAD, Ana Maria, ALMEIDA, Juniele Rabelo de e SANTHIAGO, Ricardo (Org.). *História Pública no Brasil. Sentidos e Itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto-inscrição. [2001] *Estudos Afro-Asiáticos*, ano 23, n. 1, 2001, pp. 171-209.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. São Paulo: edições N. 1, 2018.

MEILLIASSOUX, Claude. *Antropologia da escravidão: o ventre de ferro e dinheiro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995, cap. 2.

MENDES, Luís César Castrillon; VALÉRIO, Mairon Escorsi; RIBEIRO, Renilson Rosa. História dos africanos e afrodescendentes nos livros didáticos, guias e programas nacionais. *Fronteiras: Revista de História | Dourados, MS | v. 18 | n. 31 | p. 143 - 168 | jan. / jun. 2016*.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144 – 2004.

MONTEIRO, Ana Maria, GASPARELLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X/ FAPERJ, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. “Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História.” In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 177-199

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra. Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Cia das letras, 1994.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. A história que não é contada: narrativas docentes sobre a escolha do livro didático e a Lei 10.639/03. *Revista Teias* v. 14, n. 34, pp. 65-91, (2013): Os 10 anos da Lei 10.639/2003 e a Educação.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. Livro didático, Educação e Relações Étnico-raciais: o estado da arte. *Educar em Revista*, v. 34, p. 77-95, 2018.

MUNAKATA, Kazumi. “Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil.” In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2001, p. 271-296.

MUNAKATA, Kazumi. “O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação.” In: MONTEIRO, Ana Maria, GASPARELLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2007, p. 137-147.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. *História da Educação (Online)* Porto Alegre v. 20 n. 50 set./dez., 2016 p. 119-138.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas: SBHE, v. 12, n. 30, 2012, p. 179-197.

MUNAKATA, Kazumi. O Programa Nacional do Livro Didático: uma política para livro didático no Brasil (1986-2001). In: XII Jornadas Argentinas de História de la Educación, 2001, Rosario. Boletín de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Rosario: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 2001, p. 56-56.

MUNANGA, Kabengele. *Origens africanas do Brasil contemporâneo: Histórias, línguas, culturas e civilizações*. São Paulo: Global, 2009.

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

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história do negro na escola brasileira? *NGUZU: Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos*, v. 1, p. 62-67, 2011;

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH, v. 13, nº 25/26, pp. 143-162, 1992.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, nº 50, abril de 2004.

NASCIMENTO, Jaciene Florentino do; SILVA, Janaína Guimarães da Fonseca e; ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. O livro didático e a implementação da Lei. N. 10.639/03 no ensino de história. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.5, n.13 p.101-113, jan./abr. 2015.

OLIVA, Anderson Ribeiro. “Cruzamentos entre o racismo religioso e o silêncio epistêmico: a invisibilidade da cosmologia iorubá em livros didáticos de História no PNLD 2015.” In: OLIVA, Anderson Ribeiro; CHAVES, Marjorie N.; FILICE, Renísia Crisitna G.; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. (Org.). *Tecendo Redes Antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, v. 1, p. 187-226.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). *História (São Paulo. Online)*, v. 28, p. 143-172, 2009.

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

OLIVA, Anderson Ribeiro. Desafrikanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018. *Romanitas - Revista de Estudos Grecolatinos*, v. 10, p. 26-63, 2017

OLIVA, Anderson Ribeiro. *Lições sobre a África. Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)*. 2007. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

OLIVEIRA, Almir Felix Batista de. “Educação Patrimonial.” In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FERREIRA, Marieta De Moraes. (Orgs.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 98-101.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. “Uma profissional de história em gestão de política pública: como a memória construiu minha experiência no PNLD de 2004 a 2015.” In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Livros didáticos de história. Entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017, pp. 55-66.

PAIM, Elison Antônio; GUIMARÃES, Maria de Fátima. *História, Memória e Patrimônio: Possibilidades Educativas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

PANTOJA, Selma Alves e ROCHA, Maria José (org.). *Rompendo Silêncios: História da África nos currículos da educação básica*. Brasília: DP Comunicações, 2004.

PANTOJA, Selma Alves. O Ensino da história Africana: metodologias e mitos, o estudo de caso da rainha Nzinga. *Cerrados* (UnB. Impresso), v. 19, p. 315-328, 2010.

PANTOJA, Selma. “Introdução”. In: PANTOJA, Selma e ROCHA, Maria José (org.). *Rompendo Silêncios: História da África nos currículos da educação básica*. Brasília: DP Comunicações, 2004.

PANTOJA, Selma. *Uma antiga civilização africana: história da África central ocidental*. Brasília: UNB, 2011.

PAULA, Benjamin Xavier de; FONSECA, Selva Guimarães. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. *Educação e Pesquisa*., São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014.

PEREIRA, Acácia Regina. *Percursos do ensino de História da África e dos Afro-brasileiros na 1ª versão do Componente Curricular História da BNCC*. 2018. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

PEREIRA, Amauri Mendes. “O tráfico atlântico e a reconstrução de identidades”. In: *África: para abandonar estereótipos e distorções*. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

PEREIRA, Amilcar Araújo. *O mundo negro: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas/FAPERJ, 2013, p.144.

PEREIRA, Junia Sales. Da ruína à aura: convocações da África no ensino de história. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme; CIAMBARELLA, Alessandra. (Org.). *Ensino de História: Usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2014, p. 300-320.

- PEREIRA, Márcia Guerra. *História da África, uma disciplina em construção*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Educação, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- REIS, João Jose; GOMES, Flavio dos Santos; CARVALHO, Marcus J. M. de. *O alufá Rufino: tráfico, escravidão e liberdade no Atlântico negro (c. 1823 - c. 1853)*. São Paulo: Cia das Letras, 2010.
- RIBEIRO, Alexandre Vieira. *O tráfico atlântico de escravos e a praça mercantil de Salvador (c. 1678 – c. 1830)*. 2005. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- ROCHA, Helenice. “livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis”. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Livros didáticos de história. Entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017, p. 11-30.
- ROCHA, Helenice. “Livros didáticos de história: a diversidade de leitores e de usos.” In: Rocha, H.A. B; Reznik, L.; Magalhaes, M. S. (Org.). *A história na escola: autores livros e leituras*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009, p. 201-226.
- ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Livros didáticos de história. Entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017.
- RODRIGUES, Jaime. *De costa a costa. Escravos, marinheiros e intermediários do tráfico negreiro de Angola ao Rio de Janeiro (1780-1860)*. São Paulo: Cia das letras, 2005.
- RODRIGUES, Vivian Aparecida da Cruz. *A Base Nacional Comum Curricular em questão*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: currículo) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- SALVADORI, Maria Angela Borges. *História, Ensino e Patrimônio*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.
- SANTOS, Joel Rufino dos. *A questão do negro na sala de aula*. São Paulo: Global, 2016.
- SANTOS, Sales Augusto dos. “A Lei nº. 10.639/03 como fruto da luta antirracista do movimento negro”. In: *Educação antirracista; caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- SEGALA, Lygia. Identidade, Educação e Patrimônio. *Revista eletrônica do IPHAN*, v. 3, p. 1-10, 2006.
- SILVA, Alberto da Costa e. *Francisco Félix de Souza*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.
- SILVA, Alberto da Costa e. *Imagens da África*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- SILVA, Alberto da Costa e. *Um rio chamado atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.
- SILVA, Ana Celia da. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Ana Celia da. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?*. Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Ana Celia da. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático* Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. “O livro didático como política pública: perspectivas históricas.” In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Livros didáticos de história. Entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017, p. 101-120.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa*. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TEIXEIRA, Rozana; PACIFICO, Tânia Mara. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 127-143, jan./mar. 2013.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. *A pequena África: um portal do Atlântico*. Rio de Janeiro: CEAP, 2011

SOARES, Mariza de Carvalho. “Introdução”. In: SOARES, Mariza de Carvalho (Org.). *Rotas atlânticas da diáspora. Da Bahia do Benim ao Rio de Janeiro*. Niterói: Eduff, 2011, pp. 11-22.

SOUZA, Marina de Mello e. “A descoberta da África! Nova lei obriga o ensino da história do continente africano nas escolas brasileiras.” In: Alberto da Costa e Silva. (Org.). *Raízes africanas*. Rio de Janeiro: Sabin, 2009, p. 91-97;

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2007;

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

SOUZA, Monica Lima e. “A diáspora africana: as influências culturais da África no Brasil e no mundo.” In: Nedilson Jorge. (Org.). *História da África e Relações com o Brasil*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2018, p. 159-203.

SOUZA, Monica Lima e. “Aprendendo e ensinando história da África no Brasil: desafios e possibilidades”. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p.149-164.

SOUZA, Monica Lima e. “Fazendo soar os tambores: o ensino de História da África e dos Africanos no Brasil.” IN: Cadernos PENESB/UFF n° 5. Niterói: EdUFF, 2004;

SOUZA, Monica Lima e. “O Brasil e a África do século XIX: relações políticas e sociais. A África na cultura europeia do século XIX.” In: Nedilson Jorge. (Org.). *História da África e Relações com o Brasil*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2018, p. 253-292.

SOUZA, Monica Lima e. *Entre margens: o retorno à África de libertos no Brasil 1830-1870*. 2008. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008;

SOUZA, Monica Lima e. História, patrimônio e memória sensível: o Cais do Valongo no Rio de Janeiro. *Outros Tempos* (Online), v. 15, p. 98-111, 2018.

SOUZA, Rosa Fátima. “História da cultura material escolar no Brasil: um balanço inicial.” In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas. Itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007, p.163-189.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

THORNTON, John. *A África e os africanos na formação do mundo atlântico, 1400-1800*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

VALÉRIO, Mairon Escorsi; RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos. *Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Curricular, Formação de Professores e Práticas de Ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

VERGER, Pierre. *Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos, dos séculos XVII a XIX*. Bahia: Editora Corrupio, 2002.

WEDDERBURN, Carlos Moore. “Novas bases para o Ensino da História da África no Brasil”. In: *Educação antirracista; caminhos abertos pela Lei Federal n.º. 10.639/03*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 133-166.

ZAMPARONI, Valdemir Donizette. Estudos Africanos no Brasil. *Veredas*. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 04, n.05, p. 105-124, 1995.