

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

Objetivos de Ensino para História da África e dos Afrodescendentes:
Um Estudo Comparativo entre Currículos de Quatro Países Lusófonos

Porto Alegre
2020

ADRIANO BIER FAGUNDES

Objetivos de Ensino para História da África e dos Afrodescendentes:
Um Estudo Comparativo entre Currículos de Quatro Países Lusófonos

Apresentado ao Departamento de
História da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul como requisito
parcial para a obtenção do título de
licenciado em História.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Carla Beatriz Meinerz

Dedico este trabalho aos (meus) alunos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, professora Carla: por ter me acompanhado nesta jornada vertiginosa desde antes de seu início; por me desacomodar política e intelectualmente, forçando-me a pensar e repensar minhas incertezas e convicções; por acreditar no poder transformador da educação; pelo acolhimento hospitaleiro e afetuoso; por sua paciência onisciente.

Agradeço aos professores que participaram da banca de avaliação deste trabalho, Nilton e Rivair; por suas aulas tremendamente inspiradoras; por suas contribuições inestimáveis que moldaram a versão final deste trabalho.

Agradeço aos professores do curso de Licenciatura em História da UFRGS por participarem ativamente de minha formação como professor; por cada leitura, cada ideia, cada interpelação que lançaram. Algumas das *menores* coisas seguem comigo.

Agradeço aos (meus) professores, a quem já dediquei outro trabalho, também de fôlego; por muitas coisas, mas, especialmente por permitirem-me tê-los como modelos.

Agradeço aos queridos colegas do curso de Licenciatura em História da UFRGS, por compartilharem comigo experiências valiosas, pessoais, provocadoras.

Agradeço às instituições em que cursei meus estágios curriculares – Colégio Estadual Florinda Tubino Sampaio, Colégio Estadual Inácio Montanha, Museu Militar do Comando Militar do Sul –, aos meus supervisores, aos professores, aos funcionários e aos alunos. Foram experiências ímpares e decisivas que acarretaram neste trabalho e no processo de eu vir a tornar-me... professor?

Agradeço aos meus primos, Alexandre e Fernanda, professores. Ele, o mais brilhante, o mais impaciente, o mais esotérico *homme des lettres* que eu conheço, hoje em dia “luta como um professor”. Who knew? Ela, a primeira professora que eu tive e, hoje, a pessoa que quero ser quando eu crescer.

Agradeço à minha priminha Laura, para quem pude fugir às vezes – e brincar de Barbie – quando não conseguia escrever este trabalho.

Agradeço a um capítulo da minha vida – o marcador de página ainda me faz saber de onde retomar – chamado Psicologia. Agradeço a um capítulo da minha vida – o *tic tac* beethoveniano só faz me apressar – chamado Diplomacia, onde cada vez mais aprendo sobre deseducação e educação.

Agradeço aos meus amigos. Felizmente, não são muitos, o que torna tudo mais fácil. Ao Diego, meu *alterego*. Ao Jonathas, meu favorito protagonista de um filme de

Woody Allen – já posso escutar o Bechet. À Elisa, eventual leitora de Slöterdijk (compartilhamos cinismo); parte da audiência de “Tabu” (compartilhamos a memória do mundo a que ninguém poderá escapar); a Albertine com quem comecei há anos uma conversa inacabável.

Agradeço a todos aqueles que fazem parte das minhas outras vidas. Vocês são muitos, eu sou só um.

Agradeço ao autor de um livro chamado “A Cor do Trabalho”. É verdade que discordamos muito em matéria de ideias. Mas também a ele devo a absoluta inconveniência de ter me tornado um bibliófilo contumaz.

Agradeço a minha mãe, ainda: mais que o lugar onde tudo começa e o lugar onde tudo termina – o tempo.

RESUMO

Este trabalho analisa e compara quatro currículos de educação básica, na disciplina de História, para o conteúdo de Diáspora Africana. Visando a compreender o impacto de Políticas Internacionais sobre currículos nacionais, uma etapa de prospecção culminou com a montagem de um banco de dados de dezenas de currículos. A partir de conceitos pertinentes ao campo do Ensino de História, como guerra de narrativas (LAVILLE, 1999) e currículo prescrito (BENITO, 2012), optamos por concentrarmo-nos no tema do Ensino da Diáspora Africana e selecionamos, com base nos critérios de viabilidade de acesso e de identidade linguística e cultural, os currículos de Angola, Brasil, Cabo Verde e Portugal. O passado colonial vivenciado por essas nações foi entendido como fundamento para a criação do laço identitário dessa Diáspora e, portanto, procedemos à análise dos objetivos de aprendizagem para o Ensino da Diáspora, enunciados pelos quatro currículos. A metodologia empregada foi a análise documental na Educação, atravessada por um olhar analítico discursivo. Os resultados alcançados indicam diferentes formas pedagógicas de abordagem do conteúdo, como: o ensino tradicional informativo; a compartimentalização das histórias de negros, brancos e indígenas; a ausência de problematização; e a análise crítica e reflexiva. Os achados foram discutidos à luz dos estudos curriculares e de trabalhos sobre a Diáspora Africana.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Currículos Nacionais; Diáspora Africana.

ABSTRACT

This paper analyzes and compares four basic education curricula in the discipline of History about the subject of African Diaspora. By virtue of comprehending the impact of International Politics over national curricula, a phase of prospection culminated with the setting of a database of dozens of curricula. Stemming from concepts pertaining to the field of History Teaching, such as narrative wars (LAVILLE, 1999) and prescribed curriculum (BENITO, 2012), we resorted to concentrate upon the theme of African Diaspora Teaching and we selected the curricula of Angola, Brazil, Cape Verde and Portugal, based on the criteria of viability of access and cultural and linguistic identity. The colonial past experienced by these nations was understood as a fundamental towards creating such Diaspora's identity tie. Therefore, we proceeded towards analyzing the Diaspora Teaching learning goals enunciated by the four curricula. The methodology employed in the study was documentary analysis in the field of Education with a discursive analytical grasp. The results we have reached indicate different pedagogical forms of handling the subject, as the following: informative traditional teaching; the compartmentalizing of black, white and indigenous peoples' histories; lack of problematization; and critical and reflexive analysis. The findings have been discussed in light of curriculum studies and of studies about the African Diaspora.

KEY-WORDS: History Teaching; National Curricula; African Diaspora.

SUMÁRIO

1.Horizontes Iniciais	9
1.1 Nascimento da Pesquisa	9
1.2 Currículos e Guerras Narrativas: Ensino de História e Identidades Nacionais	10
1.3 Ensino de Diáspora Africana e Currículos Nacionais	13
2.Nações e Histórias Nacionais em Relação	17
2.1 Portugal	17
2.2 Brasil	18
2.3 Angola	20
2.4 Cabo Verde	23
3.Currículos Nacionais e Objetivos de Aprendizagem em Relação	27
3.1 Séculos XV-XVII: “Encontro Mundial das Culturas”	28
3.2 Séculos XVII-XVIII: A “Prosperidade” e a “Decadência” Despersonalizadas	37
3.3 Séculos XIX-XX: O “Fim dos Grandes Impérios Autocráticos”	39
3.4 Séculos XX-XXI: As “Demandas” dos Colonizados	45
4.Horizontes Finais	52
Fontes Consultadas e Referências	57

Não é um tabu olhar para trás e voltar para apanhar o que ficou pelo caminho.

Provérbio akan.

(...) o tempo fora sempre tão deslumbrante e fixo que, quando Françoise vinha abrir a janela, nunca me vi desiludido em minha esperança de encontrar a mesma nesga de sol dobrada no ângulo do muro externo, e de uma cor imutável que impressionava, mais ainda do que por ser um signo do estio, pelo seu tom melancólico, como o de um esmalte inerte e artificial. E enquanto Françoise tirava os alfinetes dos cortinados, despregava os panos, corria as cortinas, o dia do verão que ela ia descobrindo parecia tão morto, tão imemorial como uma suntuosa e milenária múmia que a minha velha criada não fizesse mais que ir cautelosamente desenfaixando de todos os seus panos, antes de fazê-la surgir embalsamada em sua túnica de ouro.

(MARCEL PROUST, “À Sombra das Raparigas em Flor”)

1. Horizontes Iniciais

1.1. Nascimento da Pesquisa

Minhas recentes experiências docentes, nos estágios curriculares da Licenciatura em História pela UFRGS, estão vinculadas intimamente à proposição desta pesquisa. Os questionamentos que a norteiam partem do lugar de um docente em formação que deseja comparar “modos de fazer”, premissas implícitas ou explícitas quanto ao que se acredita, e se valoriza, que deva ser ensinado. Parto também de um desejo de aproximar e contrastar realidades distintas, por entender que o que nos toca também toca o outro, nosso vizinho. Desde a concepção deste trabalho, eu buscava provocar o entendimento de que o que praticamos aqui, com todas as suas singularidades, deve sua natureza e existência também a como nos relacionamentos com nossa realidade externa. Não somos uma ilha; quando muito, um arquipélago.

Alguns semestres atrás, a leitura de Libâneo (2012) me inquietou muito. Este autor apresenta em seu texto uma interpretação provocadora a respeito da interação entre as prescrições do Banco Mundial em matéria de educação a partir do início da década de 1990, à luz do Consenso de Washington, e as políticas educacionais implementadas no Brasil desde então. Em suma, sua tese propõe que à organização internacional interessam dois tipos de trabalhadores a se inserirem no mercado: um capacitado, para assumir postos que demandam sofisticada qualificação; outro, dotado de qualificação *mínima*, que venha a ocupar um subemprego, para o qual o investimento educacional necessário seja também mínimo. As prescrições, discutidas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, em 1990, teriam influenciado diversas diretrizes educacionais no Brasil, como o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº9394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Alguns de seus pressupostos, calcados na intenção de ofertar conhecimento mínimo – “educação para a sociabilidade capitalista” – necessário para a inserção social do jovem, teriam atravessado os governos Itamar Franco, FHC e Lula.

Não me proponho a aceitar que o conhecimento escolar praticado no Brasil reflita uma aceitação acrítica e imediatizada dos pressupostos exteriores. Parto do princípio de que instituições como Estados-nações e organizações internacionais se relacionam, dialogam e reapropriam-se dos problemas e soluções emergentes a partir de seus respectivos interesses, capacidades e realidades. É desse horizonte de que parto. Fruto de minhas experiências docentes iniciais, de muita “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996) sobre políticas educacionais e os valores que as animam, de interesse por

aprofundar questões que relacionam as teorias do currículo e o campo do Ensino de História, e com desejo de aproximar essas questões do tema das políticas internacionais, mobilizei-me para formular uma pergunta de pesquisa.

A primeira etapa dessa busca foi um movimento de compilação de uma série de currículos nacionais e regionais, tomando por parâmetro as questões que me pareceram mais significativas abordadas pela recém-publicada Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A prospecção inicial consistiu numa busca desses currículos a partir dos *websites* oficiais de diversos ministérios da educação. Nessa busca preliminar, procurei contemplar o critério da representatividade populacional, da diversidade geográfica e, naturalmente, das línguas que posso ler, chegando a montar um banco de dados com endereços de cerca de cinquenta países.

Diante desse extenso e convidativo *corpus* de pesquisa em potencial, a partir da escrita de um projeto de pesquisa e das primeiras discussões com minha orientadora, a professora Carla Beatriz Meinerz, optamos, de modo a delinear um problema de pesquisa, por delimitar um recorte temático e linguístico: o ensino a respeito da Diáspora Africana e os currículos em língua portuguesa. Eventualmente, tomando como critério o grau de facilidade de acesso, estabelecemos como recorte final a análise de quatro currículos: o angolano, o brasileiro, o cabo-verdiano e o português.

1.2 Currículo e Guerras Narrativas: Ensino de História e Identidade Nacional

Quando, em 2017 e 2018 são aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as Bases Nacionais Comuns Curriculares, respectivamente, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, as orientações curriculares para o ensino de história no Brasil passam por sua principal grande reforma no período de redemocratização desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, acompanhada dos Parâmetros Curriculares Nacionais, emitidos subsequentemente.

No que tange ao campo do ensino de história, Pereira e Rodrigues (2018) ressaltam que os marcos pelos quais as diferentes versões do documento passaram até chegarmos à promulgação de 2017 divergiram em relação a que tipo de história se privilegiaria narrar e a que compromissos ético-políticos procuraria o ensino da disciplina mais se associar. A versão final seria menos progressiva, mais tradicional, menos ocupada com os desafios da atualidade e mais voltada para instilar nos alunos uma preocupação metodológica, capturada pela noção de “atitude historiadora”, em vez de problematizar o eurocentrismo do ensino de história menos crítico que caracterizou o modo como essa

disciplina tem sido ministrada no país desde suas origens. Da mesma forma, ele pouco levaria em consideração a chamada “recontextualização” (BERNSTEIN, 2003) que marca a conversão do conhecimento disciplinar acadêmico em conhecimento escolar. Análogo a esse é o processo de edição e eventual apropriação prática do chamado currículo prescrito, como observa Agustín Escolano Benito (BENITO, 2012; CAIMI, 2016).

Chamam atenção os autores que se concentraram na BNCC para a dimensão que se perde de um “passado prático”, conceito buscado junto a Hayden White (2018) e Michael Oakshott, que potencializaria uma maior instrumentalidade do estudo do passado como ferramenta de reflexão e ação por parte dos jovens estudantes no presente. De acordo com o historiador estadunidense, passado prático é aquele “vivido por todos nós, mais ou menos individual e coletivamente, e que serve como base para tipos de percepção de situações, soluções de problemas e julgamentos de valor – e mérito que precisamos fazer em situações cotidianas, do tipo que nunca foi experienciado pelos heróis da história” (PEREIRA & RODRIGUES, p.9). Nesse sentido, o passado prático funcionaria como operador da aprendizagem histórica, ao distinguir o passado e suas distintas experiências como forma de problematizar o presente: “O passado se torna prático no momento de estranhamento, que se dá como encontro com o outro e permite expansão da vida como problematização do presente e abertura de novas possibilidades no futuro.” (Ibid.).

Ao que pese as escolhas da versão vigente da BNCC, fica nítido que o manuseio do passado por cada estudioso, cada professor, cada aluno, não pode ser escamoteado da dimensão prática referenciada, pois a relação do sujeito que retorna ao passado parte sempre do presente. O presente convive com o passado, como uma comunidade de vivos que não transplanta seus mortos. Altera-se a máxima enunciada por Walter Benjamin (1994), para quem o tempo mais representativo da história, aquele que mais a alimenta, é o tempo do agora, pois o presente é o lugar da experiência vivida, de seu registro e de sua rememoração; assim, funda-se um conceito de “agora” em que se infiltram estilhaços do messiânico. De modo a atualizar a máxima e repensá-la, penso ser possível propor que se vive um agora saturado de tempos.

Esse campo, saturado de tempos e de agoras, não é seguro, mas minado de disputas. Encontro no trabalho de Laville (1999) subsídio para dimensionar a complexidade dessa trama de usos do passado. O autor nota que comumente os países afirmam que seus objetivos de ensino de história se propõem a “desenvolver nos alunos

as capacidades de que o cidadão precisa para participar da sociedade de maneira autônoma e refletida”, embora na prática, boa parte das vezes eles sejam reduzidos a “uma narrativa fechada, destinada a moldar consciências e a ditar obrigações e comportamentos em relação à nação” (Ibid., p.135), malgrado que esse próprio ímpeto de moldar a consciência histórica dos estudantes seja muito mais ilusório do que o Estado-nação gostaria.

O conceito de “guerras de narrativa”, que ao longo do tempo transmuta-se em “guerras de história” na obra do autor (LAVILLE, 2011) certamente ressoa no recente debate no campo do Ensino de História acerca da BNCC (PEREIRA & RODRIGUES, op.cit.). Para o autor canadense, as guerras de história contemporâneas caracterizam-se por cada vez mais diversificar seus campos de disputa. Se antes, classicamente, as contendas se restringiam aos temas de história estritamente nacional, a partir do juízo emitido quanto à validade do ensino de história para moldar a consciência nacional, nos últimos tempos – e cada vez mais – tornam-se prementes as disputas nos campos da economia, da religião e da moral (esta mais especificamente, no que se refere à noção de “politicamente correto”). Tendo a interpretar isso como uma profusão, talvez mesmo uma maior publicização, dos debates girando em torno de identidades culturais. De toda forma, no que tange ao campo do Ensino de História, em última instância trata-se de problematizar em múltiplas esferas o que “merece” fazer parte do currículo e o que “não merece”. Em tempos como os atuais, em que há um excesso de informação disponível, e em que abunda a politização de temas identitários, penso que as guerras de história a que se refere Laville se articulam também como guerras de memória, ou seja: disputas que desejam demarcar o que deve ser lembrado (o que deve ser currículo) e o que deve ser esquecido (o que pode ficar às margens).

Nesse sentido, ganha mais instrumentalidade a discussão aportada por Benito (op.cit), que distingue as diferentes “manifestações” do currículo – prescrito, editado, praticado. O currículo prescrito, que não será meramente aplicado, mas manuseado, lido, pensado, sentido – sofrerá, pelo educador, uma edição. Por fim, a prática do currículo também é outra. Não há que se igualar essas diversas etapas. Mas o currículo prescrito apresenta intenções (MELONI, 2018), configura um projeto de ensino, revela o que se considera importante, essencial, *mínimo* – “imexível”? –, que deve ser observado. É a argila que será esculpida pelo educador – e pelo educando.

Levando todos esses aspectos em consideração, me propus a tomar currículos prescritos como objeto de pesquisa, e me centrar nas narrativas – nacionais – que os mesmos apresentam a respeito de um tema específico: a Diáspora africana.

1.3 Ensino da Diáspora Africana e Currículos Nacionais

A ideia de diáspora é buscada junto a Paul Gilroy (2001) que a ela aproxima o conceito forjado como Atlântico Negro. Ocupam-se ambos de ressignificar a experiência negra dos últimos séculos, a partir de novos elos estabelecidos com noções como as de tradição e de modernidade. A diáspora como uma história de dispersão e alienação é encontrada na experiência judaica e, desde o século XIX, é singularmente apropriada pelo Atlântico Negro, na triangulação entre África, América e Europa. Uma vez reconectado com uma memória esmaecida, um “paraíso perdido” (SANTOS, 2008), laços culturais partilhados, o Atlântico Negro pode reapropriar-se de sua história, sem que dela se perca a dimensão de violência, de racialização, de sofrimento – e sem que a elas se reduza.

Torna-se relevante para a leitura da diáspora também lançar um olhar sobre a experiência do colonialismo, que tem suas particularidades. Aponta Aimé Césaire (1978) que o colonialismo branco ocidental, pondo em contato civilizações diferentes, é nefasto pelos efeitos que produz: disfarçado de carta de boas intenções, um “pseudo-humanismo”, valendo-se hipocritamente de um cristianismo corrompido, exercendo sobre o colonizado o efeito de descivilização. O colonialismo coisifica seres humanos em favor da promoção de bons negócios. A violência presente na prática de escravidão – tanto concreta quanto simbolicamente –, o movimento de racialização como alicerce das sociedades, a produção de sofrimento, todos esses elementos são também práticas coloniais e que, portanto, auxiliam-nos a entrar em contato com a realidade da diáspora.

A diáspora, como fruto da escravidão e do colonialismo, também é contradição, também é ambiguidade, também é antagonismos, portanto, faz sentido pensar que seu ensino seja hoje alvo de controvérsias, de guerras curriculares. Com isso, esta pesquisa parte da problematização dos objetivos de aprendizagem para o ensino da diáspora. De modo a me valer do banco de dados previamente mapeado, me propus a comparar os objetivos de aprendizagem presentes nos currículos prescritos – de Angola, do Brasil, de Cabo Verde e de Portugal, interpelando-os como elementos de um discurso.

Aqui cabe um aditamento. É importante explicitar que a noção de diáspora, que orientou os procedimentos metodológicos para leitura dos textos selecionados, não deve ser necessariamente interpretada como um componente curricular prévio que já se

encontre manifesto nos currículos nacionais. Também não deve ser reduzida aos elementos tradicionalmente expressos em currículos nacionais que versam sobre temas referenciando a história africana e afrodescendente a partir do início da modernidade – escravismo, tráfico de escravizados, colonialismo, imperialismo, descolonização, racismo e práticas de resistência. Todos esses elementos pertencem à experiência da diáspora, mas não esgotam sua definição conceitual. Assim, quando tratamos de “ensino de diáspora africana” como aspecto a ser observado na leitura dos currículos, partimos do pressuposto de que há horizontes pertinentes a esse construto que talvez escapem da análise aqui possível, importando perspectivas alternativas para pesquisas futuras. De toda forma, como foi essa elaboração conceitual que mobilizou minha busca, não me furtarei de referir-me a ela ao longo desta exposição.

Ademais, o trabalho aqui apresentado consiste na comparação dos currículos prescritos dos quatro países referenciados, especificamente em relação aos objetivos de aprendizagem enunciados quanto à constelação da diáspora africana. Imaginei, antes de entrar em contato com eles, que poderia haver diferenças e similaridades, presenças expressivas e ausências latentes. A atenção a todos esses aspectos guiou minha leitura dos currículos, que consistiu em análise de documentos no campo educacional (LÜDKE & ANDRÉ, 1986), tomando por viés metodológico um olhar inspirado na analítica discursiva de Foucault (2008) e no paradigma indiciário de Ginzburg (1989). Também aqui carece uma explicação mais pormenorizada.

Penso ser importante explicitar que o que aqui se apresenta não se trata de uma análise de discurso *à la lettre*, mas que a dimensão discursiva desde um viés mais “arqueológico”, todavia, comparece aos encontros e desvios metodológicos percorridos. Se se toma a acepção foucaultiana do termo “enunciado” como um elemento do discurso um pouco à deriva, numa dimensão que escapa à da frase (domínio da linguística) e à da proposição (domínio da lógica), mas que é imbuído de sentido linguístico e histórico, entendo que o que me proponho a realizar aqui seja também uma descrição de enunciados a partir de uma perspectiva discursiva, com vistas a extrair outro significado identificável por meio da comparação – de currículos, discursos, enunciados. Minha leitura se direciona aos enunciados dos objetivos de aprendizagem nos respectivos currículos nacionais. Em meio a isso, procedo a um pinçar de significados identificáveis num manancial de ausências e presenças expressivas. Procuro, sim, por palavras e por silêncios, munido de algumas concepções prévias e, também, de um bocado de incertezas, à maneira detetivesca a que se refere o historiador italiano, como se move o investigador

da “*connoisseurship*” – buscando indícios nos detalhes, desfiando enozados empolotados, enunciados aparentados e estranhados. De acordo com Paziani & Neto (2018, p.325), o paradigma indiciário implica na

tarefa de ler e interpretar intensivamente as fontes coletadas, vendo estas enquanto “discursos” que [o] auxiliem na compreensão das intenções subjetivas e dos expedientes narrativos presentes em um determinado “texto” (ou conjunto de “textos”), tanto em sua dimensão discursiva propriamente dita, quanto na dimensão extradiscursiva (a não-transparência da linguagem).

Desde o primeiro contato que tomei com as fontes que compuseram o *corpus* desta pesquisa em alguma de suas etapas, desde a prospecção dos currículos nacionais nas páginas oficiais dos Estados-nação, essa indiciariedade animou minhas perguntas. Se, portanto, enfim, tomo enunciados, como o filósofo francês, como funções que cruzam as estruturas, que se apoiam num determinado sistema de formação e constituem discursos disciplinares – tal qual o campo normativo dos saberes –, pressuponho que sua descrição implica questionar: por que existem; por que estão presentes em determinado domínio, em vez de outros. Não se trata de uma análise discursiva *à la lettre*, contudo, pois neste momento interessa-me menos compreender o “efeito dos discursos na realidade material”, sua efetiva repetibilidade ou irrepetibilidade, que propriamente comparar os enunciados para produzir um raciocínio posterior. Pretendo interrogar os objetivos de aprendizagem enunciados, pô-los a dialogar, para compreender em primeiro lugar se se relacionam e, posteriormente, se seus índices e indícios podem auxiliar-nos a melhor compreender a realidade contemporânea do ensino sobre a história africana e dos afro-descendentes em países lusófonos, no que tange a intenções pedagógicas e narrativas históricas privilegiadas.

Portanto, defino como objetivos desta pesquisa: averiguar as intenções enunciadas pelos objetivos de aprendizagem sobre ensino da Diáspora Africana, presentes nos currículos de Angola, Brasil, Cabo Verde e Portugal; e comparar essas intenções enunciadas, de modo que se possa interpretá-las à luz das respectivas histórias nacionais, que compreendo indissociáveis dos processos históricos da escravidão, do colonialismo e da experiência negra que, em diferentes tempos, aglutina os países do Atlântico Negro.

Cabe ainda fazer uma ressalva, antes da apresentação dos achados de pesquisa. Antes de me debruçar sobre os documentos referidos, busquei realizar breve compilação

a respeito das respectivas histórias nacionais, de modo a me aproximar dos conteúdos referidos pelos currículos. Esse momento é apresentado a seguir e, por mais singelo que possa parecer – uma síntese de processos históricos apresentada por obras da historiografia corrente –, consistiu numa etapa metodológica muito importante da pesquisa, por servir como mediação entre meu conhecimento prévio e as narrativas curriculares. Ressalto que, através desse recurso, minha intenção não é recontar as histórias dos países ou me aprofundar em relação a algum elemento; tampouco proponho-me a problematizar historiograficamente as narrativas apresentadas, cujo recorte é, em essência, o processo político de longo alcance vivido pelo Estado-nação. Assim sendo, desde já explícito que os pontos de vista visíveis são, especialmente, eurocêntricos. Isso não quer dizer que as histórias das nações estudadas se resumam a isso; outrossim, elas guardam semelhança aos pontos de vista eleitos pelas narrativas curriculares, como se verá adiante, e como será devidamente analisado.

2 Nações e histórias nacionais em relação

2.1 Portugal

De acordo com José Mattoso (2000), a origem da história de Portugal como um Estado político centralizado tal como conhecemos hoje se confunde com a administração impessoal e a autoridade legítima desempenhadas por Afonso II no século XIII. Paralelamente ao processo de Reconquista da Península Ibérica por parte dos reinos cristãos contra o Império Almorávida e os califados, emirados e sultanatos que haviam ali se estabelecido, uma nobreza militar se desenvolve durante o período medieval. Após a fundação do Condado Portucalense e do Reino de Portugal, as relações entre o monarca e os aristocratas, a despeito de movimentos de resistência senhoriais, adquire um teor de solidez que extrapola os compromissos recíprocos de vassalidade, sobretudo com os adventos de uma burocracia jurídica e de um corpo de gestão do território e das finanças do reino, o que se estabelece efetivamente nos reinados de Afonso II e Afonso III, no século XIII.

Segue-se à constituição do Estado centralizado um lento processo de formação de sentimento nacional por parte da comunidade, forjado em grande medida pelas guerras do reino contra Castela, e pela Revolução de 1383-1385, que mais flagrantemente evidenciam as diferenças entre os portugueses e os *outros*, em razão da presença de tropas estrangeiras no território de Portugal. Os eventos políticos da transição do século avançam o processo, com: a sucessão da Casa de Burgúndia pela Casa de Avis; a afirmação da aliança entre a coroa, as ordens militares e a igreja; e a associação com os ingleses contra Castela quando da batalha de Aljubarrota, posteriormente evocada como episódio honroso na defesa contra um exército numericamente superior (MORENO, 2000). Ainda no contexto das disputas contra as dinastias muçulmanas na região do Mediterrâneo, a conquista territorial de Ceuta em 1415, ao norte do atual Marrocos, orientaria o impulso português em uma expansão pelo continente africano, inicialmente de modalidade militar defensiva. No decorrer do século, o Estado português fomenta progressivamente o investimento em expedições marítimas de modo a capitalizar operações de guerra, conquista e saque.

O avanço até as ilhas de Madeira e dos Açores implementa concretamente o início de um projeto colonial, assentado na exploração de trabalho remunerado e, pouco a pouco, na introdução do trabalho escravo. A fundação de São Jorge da Mina, atualmente na região do sul de Gana, cujo propósito inicial era a pilhagem de ouro, logo será aproveitada como posto de transporte para comércio de pessoas escravizadas na costa do

Atlântico, a partir de transações negociadas com formações como o Reino de Daomé e a Confederação Axante (MACEDO, 2013). A zona também se provaria estratégica para viabilizar a passagem em direção ao Cabo da Boa Esperança, cuja rota para o comércio de especiarias na Índia se tornava conhecida. Ao longo do século, os empreendimentos comerciais e coloniais portugueses seriam endossados por bulas papais, que viam com bons olhos inclusive a propagação da fé católica. Prisioneiros de guerra e indivíduos escravizados via negociação com reinos estabelecidos no interior do continente africano, além de cooptados para a realização de trabalhos forçados e submetidos a castigos físicos, seriam convertidos à força ao cristianismo. O substrato mental se mostraria de legitimidade instrumental, tanto do ponto de vista moral quanto jurídico, para que o Estado português cada vez mais priorizasse o empreendimento colonial ao redor do globo – outras nações europeias logo emergiriam como operadoras de modelos administrativos semelhantes, no florescer da era mercantil (COELHO, 2000).

Por cerca de três ou quatro séculos, o Estado português perseguiria com afincos a exploração do modelo do exclusivo colonial, a partir de suas possessões na Ásia e na América. Diante da inferioridade de recursos, Portugal se veria em desvantagem competitiva à medida que potências econômicas e militares como Inglaterra e França se desenvolvessem. Assim, no século XIX, após perder sua principal colônia, um Brasil recém-independente, acaba “alijado” da disputa pelas regiões econômicas mais pujantes na África e na Ásia quando da era do imperialismo, que revive um segundo impulso colonial. Além de alguns enclaves no Extremo Oriente (Goa, Macau, Timor Leste), o Estado português se encaminha para a retenção de grande extensão territorial nas duas costas da África austral (identificadas atualmente com os estados de Angola e Moçambique), e de territórios menores ao norte, no continente (atual Guiné Bissau) e nas ilhas (Cabo Verde, São Tomé e Príncipe). No século XX, após o fim da monarquia portuguesa, na condição de Estado marginal, atrasado em relação às potências econômicas da Europa Ocidental, Portugal vive quarenta anos de ditadura nacional e é a última das metrópoles imperiais a abrir mão de suas colônias na África, não sem resistir em lutas sangrentas até o período da Revolução dos Cravos na década de 1970 (FERREIRA, 2000).

2.2 Brasil

Durante o período de expansão colonial marítima, expedições portuguesas seguindo a rota para a Índia desviam-se pelo Atlântico, chegando ao território do atual

Estado brasileiro. De acordo com Bóris Fausto (2015), os dois grandes grupos étnicos que ora ocupavam o território eram os tupis-guaranis e tapuias. Nesses grupos havia grande diversidade de formas de subsistência e de ocupação do território, de organização político-social, e de ideias e práticas culturais estruturantes. À medida que os portugueses passam a se dedicar à ocupação do território, alternando entre alianças e conflitos com os indígenas, passam a requerer incremento na mão-de-obra. A difícil cooptação dos indígenas, associada aos contatos já estabelecidos na costa atlântica da África, leva os portugueses, bem como europeus de outras nações, a investir no tráfico de pessoas escravizadas, sobretudo para o trabalho na indústria açucareira, já em fins do século XVI. Em ampla medida, a administração colonial da América portuguesa se fundaria calcada na concessão de terras abundantes a membros da elite portuguesa, na escravização de africanos, e na tensão na relação com os indígenas, que redundou em conflitos militares e tentativas de conversão ao cristianismo. Rebeliões e processos de resistência acumulam-se ao passar dos séculos.

À medida que o sistema colonial se encaminha para um esgotamento, as pressões monopolistas são combatidas com revoltas antifiscalistas, por vezes banhadas por um ensejo emancipatório. Quando da transferência da corte monárquica para o Brasil no contexto das guerras napoleônicas, cada vez mais na colônia se concentram os processos decisórios de grande impacto, bem como a capacidade de gerenciar os interesses comerciais nacionais. Isso impulsiona o fortalecimento de uma classe burguesa cujos objetivos não mais coincidem com aqueles monárquicos, levando à subsequente independência do Estado brasileiro.

De todo modo, é difícil situar no tempo a efetiva emergência de uma consciência de nacionalidade brasileira. Do ponto de vista da elite, é mais comum pela historiografia (FAUSTO, *ibid.*) identificar o período monárquico como aquele em que esse sentimento se torna mais tangível, a partir da diferenciação social frente os portugueses, na tentativa de preservar seus interesses, sobretudo no que se referia à busca pela manutenção da escravidão. Os quase 80 anos de monarquia, no curso do século XIX, assentaram-se na manutenção do trabalho escravo, mesmo quando o início do período já acenava o iminente fim daquela atividade, fruto da pressão inglesa. Classicamente compreende-se que a Lei de Terras de 1850 é proclamada como forma de “prender” a posse da terra, antecipando-se ao progressivo fim da escravidão, efetivado ao final do século.

Uma das nações pluriétnicas mais populosas do mundo, o Brasil vê, à época, esfacelarem-se as bases de apoio à monarquia, e ingressa no século XX como uma

democracia imperfeita, administrada em regime de governo republicano, e profundamente socialmente e racialmente desigual. Muitos desses desafios seculares seguem atuais. Assim sendo, com os membros das camadas populares da sociedade brasileira alijados do acesso a uma condição cidadã efetivamente plena de direitos e oportunidades, compreende-se como a operação de imaginação coletiva de uma nação (ANDERSON, 2008) tem se constituído de modo heterogêneo por meio das diversas camadas da sociedade brasileira.

2.3 Angola

O atual Estado de Angola, cuja história se confunde muito com a da vizinha República Democrática do Congo, remonta às migrações bantu, que possivelmente se encerraram no primeiro milênio antes da era cristã (VANSINA, 2010a). Antes dos primeiros contatos com os europeus, o território correspondente apresentava, além de grupos bantu, agricultores de língua não bantu e caçadores, talvez pigmeus e provenientes do povo San. O embrião do que viriam a se tornar esses Estados remonta ao encontro entre representantes portugueses e os reinos do Congo e do Ndongo, cujo território compreenderia a atual Angola.

A organização social daqueles reinos sofre ruptura inédita a partir da conversão ao cristianismo pelo manicongo Nzinga Nkuwu (João I) e, especialmente, do governo de seu filho, Afonso I, na primeira metade do século XVI. Os portugueses, à essa época, já se mobilizavam significativamente para fomentar o tráfico de escravizados, especialmente a partir de São Jorge da Mina, na África setentrional. Na segunda metade daquele século e especialmente no XVII, aumentara a presença europeia na África, a pressão pelo aumento do fluxo de escravos e, com isso, a região do Ndongo, nas proximidades de Luanda, se tornara um escoadouro fundamental. Nesse momento, as disputas contra os holandeses, no contexto da União Ibérica, ocasionam conflitos militares que cada vez mais envolvem os autóctones. Essas lutas, combinadas com disputas dinásticas, acabam por desgastar as formações políticas mais centralizadas, como o reino do Congo, que se enfraquece após uma guerra civil estender-se por cerca de meio século. Ademais, a intensificação das guerras propiciou a formação de prisioneiros de guerra e, conseqüentemente, ampliou a oferta de escravos. Já no reino do Ndongo, apesar de lideranças como a da rainha Jinga, que se valeu da rivalidade entre holandeses e portugueses para desestabilizar seus oponentes, a aliança entre Portugal e o manicongo leva à conquista do reino do Ndongo pelos europeus. O que parece evidente, contudo, é

que, à época do tráfico transatlântico, não havia ainda por parte dos africanos uma sensação de identidade coletiva nacional, tampouco continental. O sentimento de pertença dificilmente extrapolava o limite comunitário da aldeia, da linhagem, do grupo tribal e, quando muito, da língua (MACEDO, op. cit.).

Entre os séculos XVII e XVIII, Portugal passa a administrar o então reino do Ndongo como uma colônia, instaurando seu modelo institucional, aos moldes da vassalagem, e introduzindo a taxaço de impostos e produzindo um instrumento legal clamando direitos soberanos sobre o território. A chegada de missionários capuchinhos à região também contribuiu para a maior interpenetraço do cristianismo, mesmo nas zonas rurais. Embora com menos expressáo militar, outras formaço es estatais nas regiões de Angola e do Congo seguiram convivendo com a colônia portuguesa, na tentativa de inserir-se no lucrativo universo do tráfico escravista. Com o aumento da demanda, progressivamente escravos seriam comprados, em vez de feitos somente quando submetidos à condiço de prisioneiros de guerra. Praticamente toda a economia da Angola colonial girava em torno do tráfico (VANSINA, 2010b).

A administraço colonial portuguesa – que consistira mais no instituto do imposto, no controle comercial do tráfico e na busca de conversáo religiosa –, a fins do século XIX passa a se tornar um projeto de ocupaço efetiva do território angolano, fruto da Conferência de Berlim (1884-85). Naquele evento, cujo propósito foi estabelecer a “partilha da África” entre as naço es imperiais da Europa, definem-se os limites territoriais das colônias europeias. Em última instância, esses constituem as fronteiras entre Estados africanos como hoje as conhecemos, embora essas definiço es não guardem semelhança com a ocupaço territorial, e com a unidade e diversidade culturais, por parte das populaço es autóctones. A linha que, então, passou a separar o Congo Belga, o Congo Francês, o Congo Português e Angola, é traçada artificialmente, respondendo às demandas diplomáticas das naço es europeias. Portugal, que a essa época, era uma potência de pequeno porte, pouco pode fazer para preservar seus interesses em relaço a Inglaterra, França e Espanha, por exemplo. Com isso, se depreende que um território como o angolano, que lhe coube na partilha, apresentava menos recursos minerais evidentes a ser explorados. Também isso animou o espírito da colonizaço de Angola – como das demais possessões portuguesas.

Assim, o processo de ocupaço efetiva na África portuguesa foi calcado, ao menos entre as últimas décadas do século XIX e o início da Segunda Guerra Mundial, em guerras de conquista e práticas de resistêcia à colonizaço. De acordo com Isaacman e Vansina

(2010), essas práticas – em parte, enfraquecidas pela dificuldade em se coordenar ações de tribos com interesses de defesa similares, mas muito culturalmente diversas – consistiram em revoltas camponesas, fugas, boicote ao trabalho forçado e burla aos impostos, dentre as mais frequentes. Enquanto isso, Portugal também passava por transformações, com a queda da monarquia, um breve período republicano democrático e, por fim, a ditadura do Estado Novo, que contribuiu para o aumento da repressão nas colônias africanas. Para Davidson et al. (2010), foram quatro os elementos chave que ajudam a explicar a dominação colonial desta era: a fraqueza inicial do Estado colonial português; a natureza progressivamente autoritária do regime colonial; a falta de capitais portugueses para investimento, resultando no recurso ao trabalho forçado; e a política de assimilação dos portugueses frente os africanos.

De toda forma, esse período, e mais ainda a partir dos eventos da Segunda Guerra Mundial, representaria o florescer de um nacionalismo angolano. Progressivamente a população angolana compartilharia características em comum, para além da diversidade vivida antes da ocupação efetiva colonial. Em suas dimensões múltiplas, de sofrimento e de resistência, a condição colonial expressaria uma unidade identitária coletiva, bem como a difusão da língua portuguesa, a partir da política de assimilação. Assim, proliferam associações nacionalistas em Angola e, eventualmente, partidos políticos com ideias emancipacionistas, dentre os quais: o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), formado majoritariamente pelo grupo étnico Ambundu, no noroeste do país, e pela intelectualidade de Luanda, seguindo orientação marxista-leninista, a partir da fusão do Partido Comunista Angolano com o Partido da Luta Unida dos Africanos de Angola; a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), formada inicialmente pelo grupo étnico separatista Bakongo, no extremo norte do país, e que tinha fortes laços com grupos do Congo Belga, que alcançava sua independência em 1960; por fim, a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), a partir das províncias do sudeste do país, próximas à fronteira com a Zâmbia, e formada em grande parte pela etnia Ovimbundu, além de seguir inicialmente orientação maoísta (THIAM & MULIRA, 2010).

Acompanhando esse processo de nacionalismos, diversas nações africanas alcançaram a emancipação no início da década de 1960. Mas, diferente de outras nações europeias, Portugal não aceita abrir mão de suas colônias num processo negociado. Com isso, em 1961, grupos como o MPLA, a FNLA e a UNITA unem-se para combater o regime colonial, dando início à guerra de independência de Angola contra Portugal,

adotando o método de guerra de guerrilhas, que se arrasta por quase 15 anos, mas ao final alcança exaurir o regime português. Após a Revolução dos Cravos de 1974, com a derrubada do Estado Novo, o governo português finalmente cede. Contudo, num processo típico que expressava a lógica da Guerra Fria, a guerra não realmente termina, pois então eclode o conflito civil entre os grupos que desejavam administrar o país. O governo provisório é assumido pelo MPLA, que conseguira controlar a maior parte do país e contava com apoio da União Soviética e de Cuba, ao passo que a UNITA se arvora do apoio da África do Sul, do Zaire (ex-Congo Belga) e dos Estados Unidos. Mais pouco mais de uma década e meia se arrasta até, finalmente, em 1992, após a retirada de tropas sul-africanas e cubanas, os grupos rivais assinam um acordo de paz. Contudo, as primeiras eleições levam a mais divergências, de modo que a guerra só se extirpa efetivamente no início do século atual.

Durante todo período de guerra civil e ainda no período posterior, durante 37 anos, Angola foi governada por José Eduardo dos Santos, do MPLA, enquanto a UNITA segue como a principal força de oposição. País de curta, limitada e recentíssima história de acesso à democracia, Angola tem sua economia girando em torno da exportação de seus recursos minerais, como petróleo, diamantes e ferro, além da agricultura de subsistência.

2.4 Cabo Verde

O território identificado com o atual estado de Cabo Verde corresponde a um arquipélago de dezenas de ilhas localizado no oceano Atlântico, próximo à península de Cabo Verde, no Senegal, o ponto mais ocidental do continente africano. Todo o arquipélago se encontra em uma região vulcânica, embora no período histórico somente haja registro de erupções na ilha de Fogo. Isto posto, embora desde a Antiguidade tenham sido formuladas narrativas possivelmente eveméricas – isto é, em que relatos que testemunhavam o reconhecimento das ilhas tenham se mesclado à mitologia –, e que possivelmente navegantes da costa atlântica e talvez de mais longe conhecessem o arquipélago, é somente com o empreendimento de expansão português em meados do século XV que as ilhas vêm a se tornar efetivamente habitadas. À medida que os portugueses avançavam ao redor da costa atlântica do continente africano, envolvendo-se em pilhagens, algum comércio e, principalmente, no tráfico de escravos, o projeto de povoar as ilhas próximas à península de Cabo Verde passa a parecer vantajoso (LOBBAN JR. & SAUCIER, 2007).

Em razão da posição estratégica do arquipélago, o império passa a investir em seu povoamento por cidadãos portugueses, desde militares, clérigos e degredados, incluindo-se muitos judeus perseguidos no contexto da Inquisição, para administrar o território no sistema de capitânias. Também os portugueses capturam populações no continente, sobretudo originários da Senegâmbia e dos povos Fula e Mandê, e as empregam para o trabalho escravo na produção agrícola e nos serviços domésticos. Durante os primeiros séculos da era moderna, as ilhas de Cabo Verde prestaram-se em grande medida como ancoradouros de passagem entre a América e a África no ciclo do tráfico escravista (LOBBAN JR. & SAUCIER, *ibid.*).

Ao final do século XIX, à medida que se extinguiu a prática escravista na maior parte das nações americanas, o arquipélago foi progressivamente mais empregado como porto de reabastecimento por embarcações a vapor e como ponto de conexão de cabos telegráficos. As más condições geográficas para o plantio, contudo, pouco estimularam Portugal a investir no desenvolvimento das ilhas. De todo modo, sabe-se que a presença de trabalho escravo em Cabo Verde até o final do século XIX foi constante, embora proporcionalmente reduzida em comparação com outras colônias portuguesas. Ademais, é notável o modo como o racismo se incrustou na sociedade caboverdeana, pois os cidadãos de pele mais clara tinham acesso a cargos mais elevados na administração colonial. Uma vez que o povoamento do arquipélago se caracterizou marcantemente pela miscigenação e, com o passar dos séculos, presença maior dos indivíduos “mestiços”, tornou-se menos discernível a distinção do tom de pele no seio da população. Não obstante, a estratificação social, pautada pelos matizes de tom de pele seguiram alimentando discriminação em vários níveis, e mais ainda a partir da valorização do estatuto de “assimilado”, membro de espécie de elite colonial com costumes e saberes aproximados daqueles dos portugueses, quando do Estado Novo de Salazar.

As mudanças pelas quais o Estado português passou no início do século XX – inicialmente, o período republicano, seguido pelo Estado Novo – representaram pouca, se alguma, alteração das condições materiais de vida no arquipélago, mantida como uma colônia pobre, relativamente auto-suficiente. Ainda, Cabo Verde sempre estivera vulnerável a más condições do terreno para o arado e a secas pesadas, em razão da localização geográfica do arquipélago, em continuidade à faixa do Sahel no continente. Contudo, a grande seca vivida entre 1941 e 1942 foi particularmente severa, e ocasionou uma grave crise de fome, recebida com descaso pela administração portuguesa (DIOP et al., 2010). Após a Segunda Guerra Mundial, como em diversas outras colônias africanas,

a nação caboverdeana viveria novo capítulo, a partir dos esforços independentistas, e certamente tributários da opressão vivenciada nos últimos anos. Eles foram capitaneados em grande medida pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e de Cabo Verde (PAIGC), cuja notória liderança foi desempenhada por Amílcar Cabral. Esse período histórico orienta o impulso do sentimento nacionalista em Cabo Verde, com a valorização da figura dos “badius”, negros escravizados que costumavam fugir dos trabalhos forçados e que, em grande medida, compuseram o núcleo do interior da população rural caboverdeana. O resgate do “badiu” significou uma reconexão à ancestralidade africana dos habitantes do arquipélago, que parecera esmaecida por muito tempo, especialmente se comparada à das nações da África continental (LOBBAN, JR & SAUCIER, *ibid.*).

Após o massacre de Pidjiguiti, Guiné Bissau, em 1959, quando o exército português respondeu violentamente aos protestos da população local, eclode um conflito aberto contra a metrópole. Portugal, ao recusar-se a conceder a independência a suas colônias africanas, tem de enfrentar três focos principais de luta: no sul da África, em Moçambique e em Angola; e na África Equatorial, na faixa entre Guiné Bissau e Cabo Verde. Em alguma medida, o arquipélago esteve mais protegido dos combates, em comparação ao grau de violência observado em Guiné Bissau, no continente. Não obstante, Guiné Bissau e Cabo Verde compartilhavam de um projeto de emancipação e possível posterior unificação, fruto da proximidade geográfica e linguística, da condição colonial partilhada e, certamente, da dupla herança ancestral de Amílcar Cabral, filho de mãe caboverdeana e pai guineense. Ambos os países, como as demais colônias portuguesas na África, alcançam a independência entre 1974 e 1975, em razão do esgotamento das forças militares portuguesas após mais de uma década de guerra, o que também concorreu para debelar a ditadura estado-novista. Contudo, viriam a trilhar caminhos distintos quando do golpe de estado de 1980, em Guiné Bissau, que representou uma dissociação entre as forças armadas comandadas por Nino Vieira e o PAIGC, que ora governava o país na pessoa de Luís Cabral, meio-irmão de Amílcar. A partir disso, Cabo Verde se distancia da nação continental, e altera sua nomenclatura para PAICV (Partido Africano da Independência de Cabo Verde). O PAICV governaria as ilhas na condição de partido único até 1992, quando é derrotado nas primeiras eleições livres da nação pelo Movimento pela Democracia (MpD). Os dois partidos ainda representam as principais forças políticas cabo-verdeanas. Atualmente, Cabo Verde é considerada uma das nações mais desenvolvidas da África, mesmo sendo dotada de poucos recursos

naturais, e de não ter produção agropecuária suficiente para alimentar sua população. Sua principal fonte de renda é o turismo (LOBBAN JR. & SAUCIER, op.cit.).

3. Currículos nacionais e objetivos de aprendizagem em relação

A seção da disciplina de História para o Ensino Fundamental, na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a 4ª edição do volume II do Programa de História do Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem para o 3º Ciclo do Ensino Básico (PORTUGAL, 1999), os Programas de História para 7ª, 8ª e 9ª Classes, no 1º Ciclo do Ensino Secundário (ANGOLA, 2019) e o Programa da Disciplina de História e Geografia de Cabo Verde (HGCV) para 5º e 6º Anos, no 2º Ciclo do Ensino Básico Obrigatório (CABO VERDE, 2018) constituem o *corpus* de análise deste trabalho e serão denominados doravante de “currículo brasileiro”, “currículo português”, “currículo angolano” e “currículo cabo-verdiano”.

Cada documento apresenta especificidades e, mais relevantemente para os fins desta pesquisa, categorias de apresentação que versam e relacionam temas de estudo e conceitos mobilizados, objetivos para aprendizagem de conteúdos, de valores e atitudinais e, em graus distintos, sugestões metodológicas para o ensino dos respectivos temas. O currículo brasileiro¹ associa “unidades temáticas”, “objetos de conhecimento” e “habilidades” correspondentes, codificadas; o currículo português² associa “linhas de conteúdos”, “conceitos/noções básicas” e “observações/sugestões metodológicas”, que, além de sugerirem número de aulas a ser ministradas, se vinculam também a uma “matriz de objetivos e conteúdos”, que apresenta três domínios pedagógicos gerais do campo de ensino de história – “de atitudes e valores”, “de aptidões/capacidades” e “de conhecimentos” – a serem vinculados aos temas de estudo específicos; o currículo angolano³ associa “objetivos gerais”, “objetivos específicos”, “subtemas”, “conteúdos” e “carga horária teórica, prática e teórico-prática”; o currículo cabo-verdiano⁴ associa “objetivos de aprendizagem”, “conteúdo”, “conceitos/noções básicas” e “orientações metodológicas”, explanados a partir de “temas” e “subtemas”.

Busquei respeitar as diversas formas de organização dos currículos apresentados e, concomitantemente, fazer sua leitura a partir de elementos em comum e contrastantes. Os diferentes currículos apresentam categorias de apresentação distintas, sem que isso necessariamente tenha acarretado que as informações pertinentes a uma das categorias de

¹ BRASIL, Op.cit. Opto por realizar em notas de rodapé a citação das fontes que compõem o *corpus* da pesquisa para diferenciá-las das demais citações e proporcionar uma experiência de leitura mais fluida. Sublinho que as citações de todas as fontes estão grafadas em português brasileiro.

² PORTUGAL, Op.cit.

³ ANGOLA, Op.cit.

⁴ CABO VERDE, Op.cit.

um não se relacionassem àquelas de uma categoria não evidentemente correspondente à de outro. Por exemplo, o currículo angolano não apresenta especificamente uma categoria para abarcar o campo de “conceitos mobilizados”, mas essa informação pode ser encontrada nas categorias “objetivos específicos” e “conteúdos”, assim como o currículo brasileiro permite que se deduza objetivos de aprendizagem de valores e atitudes a partir da categoria “habilidades”. Em suma, todos os currículos estudados associam determinados temas e conceitos a alguns objetivos de aprendizagem específicos e é sobre estes que privilegio a análise documental que segue. Discorro sobre o tema do ensino da diáspora recortado em quatro períodos, conforme sua aparição nos respectivos currículos: séculos XV-XVII; séculos XVII-XVIII; séculos XIX-XX; e séculos XX-XXI. Por fim, apresento e discuto alguns elementos dignos de nota encontrados em cada um dos quatro currículos, a partir da comparação no curso dos períodos.

3.1 Séculos XV-XVII: “encontro mundial das culturas”

Inicialmente, é importante destacar que todos os quatro currículos apresentam os temas a ser estudados a partir de uma narrativa linear, quase sempre começando a partir dos conteúdos classicamente estudados a respeito de pré-história, como características gerais e práticas identificadas com os períodos paleolítico e neolítico, até chegar a eventos, mais ou menos, contemporâneos, aproximadamente da década de 1970 ao limiar do século XXI. Em que se pese, mais ou menos, notáveis influências de perspectivas teóricas de história econômica, história social e história cultural, todos eles apresentam como recorte analítico privilegiado a trajetória do Estado-nação, no caso da história nacional, ou dos Estados-nação em relação, no caso da história mundial. É uma narrativa que, inclusive pelo fato de privilegiar a instituição do Estado-nação como linha-mestra condutora das transformações e permanências ao longo do tempo, ao abordar acontecimentos e selecionar conceitos, privilegia grandes acontecimentos que partem da Europa, até mesmo no caso das histórias nacionais. Assim, ganham peso maior as cidades-Estado gregas e o Império Romano na Antiguidade; as instituições feudais no Medievo; as grandes navegações e os Estados absolutistas mercantilistas na Modernidade; e, na contemporaneidade, as principais Revoluções, guerras e movimentos partindo da Europa - e, a partir de então, também dos Estados Unidos -, que teriam condicionado os acontecimentos nos demais continentes.

Vale, por fim, ainda chamar atenção para o fato de que, ao passo que os currículos brasileiro, português e angolano referem-se à disciplina “História”, cujo curso

corresponde aos anos que no Brasil denominamos de Ensino Fundamental (1º Ciclo do Ensino Secundário em Angola e 3º Ciclo do Ensino Básico em Portugal), em Cabo Verde a disciplina ministrada é “História e Geografia de Cabo Verde”, que compõe o 2º Ciclo do Ensino Básico Obrigatório.

A narrativa presente nos currículos a respeito da diáspora se inicia com a expansão portuguesa pelo norte do continente africano, partindo das lutas contra os poderes muçulmanos no contexto da Reconquista da Península Ibérica ainda no século XV, até que ocorram os primeiros contatos dos portugueses com autoridades locais na Costa Atlântica. Ao longo do século XVI, a partir de seu afã mercantil e colonial na América e na Ásia, Portugal passaria a fomentar na Costa Atlântica o tráfico de prisioneiros de guerra escravizados, que servissem como mão-de-obra livre de custos para trabalhar na colônia americana. Mais, ou menos, desprovida de qualificações e valorações, essa é a narrativa enunciada pelos currículos e sobre ela residem os objetivos de aprendizagem propostos aos educandos. O currículo português, como se poderia deduzir, apresenta mais pormenores a respeito das particularidades dos procedimentos e eventos dirigidos por aquela nação, como se identifica pelos seguintes objetivos de aprendizagem:

“(sugere-se entre as aprendizagens relevantes, que os alunos): -reconheçam o caráter diversificado das motivações da expansão europeia, destacando as condições que explicam a prioridade portuguesa;

-identifiquem os principais rumos e etapas da expansão durante o período henriquino;

-compreendam a clarificação operada no reinado de D. João II no que se refere aos objetivos da expansão, relacionando-a com a estratégia ibérica de partilha do espaço mundial;”⁵

Chamam mais atenção, contudo, os objetivos destacados que, de fato, envolvem a dimensão alteritária do processo de expansão colonial portuguesa: o modo como as populações africana e americana foram afetadas pelo empreendimento, uma vez que o currículo português identifique a ação do Estado-nação português daquele período numa missão truculenta, desumanizadora, racializante e racista, e cujos efeitos deletérios são sentidos ainda hoje, por todas as partes do globo. Em realidade, o currículo português não silencia a respeito dos acontecimentos, porém os objetivos de aprendizagem desenhados despem de vilania os atos praticados e seus efeitos, uma vez que não ressalta neles o profundo caráter de violência contra a humanidade:

⁵ PORTUGAL, Op.cit., p.41.

-identifiquem e caracterizem de forma elementar as principais civilizações da África, da Ásia e da América, no século XV, compreendendo as repercussões que sobre elas terá o expansionismo europeu nos aspectos demográfico cultural e religioso;

-distingam as formas de ocupação e de exploração econômica implementadas por Portugal na África, no Oriente e no Brasil, relacionando-as com a especificidade dessas regiões; (...)⁶

Ao que pese outro dos objetivos pretendidos para este tema seja “desenvolvam atitudes de tolerância e de respeito em relação a outros povos e culturas”⁷, percebo haver uma latente desconexão entre a necessidade de fomentar positiva e propositivamente esse tipo de atitude com o tema estudado. Provavelmente, na base de qualquer programa educativo, seja da disciplina de História ou não, haverá embasamento em valores como tolerância e respeito. O que se supõe que esse objetivo deseja promover, contudo, especificamente no que se refere ao tema de expansão portuguesa, fomento ao tráfico de pessoas escravizadas e colonização, é que haja uma associação direta entre as ações perpetradas pelos indivíduos que viveram naquele tempo – e o Estado-nação que encampou e direcionou suas práticas – e os séculos de história que foram construídos nelas calcadas, o que ainda hoje repercute no modo como populações indígenas, africanas e afrodescendentes foram alijadas de dignidade, cidadania e direitos, e ainda hoje, pelo legado do racismo.

Referente a esse ponto, outro aspecto a considerar é aquele que diz respeito aos objetivos de valores e atitudes. Como observado anteriormente, uma particularidade do currículo português é a conexão dos temas de estudo, conceitos mobilizados e sugestões metodológicas a uma matriz de objetivos e conteúdos gerais pertinentes ao ensino de história. Cada tema elencado por esse currículo encontra correspondência com uma série de objetivos e conteúdos gerais destacados na matriz, aos quais se supõe que o processo pedagógico temático específico atenda. Por exemplo, para o presente tema, que o currículo denomina de “5.1 A Abertura ao Mundo”, correspondem codificados três objetivos no “domínio das atitudes/valores”, um objetivo no “domínio das aptidões/capacidades” e oito objetivos no “domínio dos conhecimentos”, a saber, respectivamente:

⁶ Ibid.

⁷ PORTUGAL, Id., p.42.

I – Domínio das Atitudes/Valores

1.2 – Distinguir fontes históricas do discurso historiográfico.

2.3 – Empenhar-se na defesa dos direitos humanos, manifestando atitude de solidariedade em relação a outros indivíduos, povos e culturas.

2.4 – Interessar-se pela construção da consciência europeia, valorizando a identidade cultural de sua região e do seu país.

II – Domínio das Aptidões/Capacidades

1.4 – Formular hipóteses simples de interpretação de fatos históricos.

III – Domínio dos Conhecimentos

1.1 – Caracterizar as principais fases da evolução histórica.

1.2 – Identificar os grandes momentos de ruptura no processo evolutivo.

2.1 – Compreender condições e motivações dos fatos históricos.

2.3 – Compreender o papel dos indivíduos e dos grupos na dinâmica social.

2.4 – Compreender a importância do desenvolvimento científico e tecnológico e dos movimentos culturais para a evolução da humanidade.

3.3 – Relacionar a história nacional com a história universal, destacando a especificidade do caso português.

4.1 – Reconhecer a simultaneidade de diferentes valores e culturas.

4.2 – Compreender o caráter relativo dos valores culturais em diferentes tempos e espaços históricos.⁸

Seria interessantíssimo aprofundar-se na relação entre os temas de estudo elencados e esses objetivos, desde os pontos de vista de concepção epistemológica e metodológica da história, atitude assumida diante do passado histórico e perspectiva (por exemplo, de evolução) quanto às transformações temporais, conexão com a identidade nacional, e valores culturais propostos, tarefas que, infelizmente, fogem ao escopo desta pesquisa. Gostaria, entretanto, de chamar atenção para dois elementos – um no campo das presenças, outro no campo das ausências. Por um lado, percebe-se a presença novamente da dimensão ética, em que se propõe a defesa de direitos humanos, a tolerância e o respeito às diversas culturais, por mais que essa atitude se encontre desarticulada em relação ao tema de estudo – não há explanação alguma que ressalte a especificidade desse objetivo de aprendizagem em relação aos temas da escravidão e da colonização. Ademais, no campo das ausências, noto que dentre os objetivos dispostos na matriz, não se encontra

⁸ PORTUGAL, Id., p.39-40.

assinalado, para este tópico específico, o objetivo 3.4 do “domínio dos conhecimentos”, a saber: “estabelecer relações entre passado e presente”⁹. Estabeleço, ainda, a ressalva de que esta ausência é identificada não só em relação ao presente tema, como também àqueles identificados com os períodos que serão analisados nas seções seguintes: a expansão do tráfico (séculos XVII-XVIII); a abolição formal da escravatura na América, e nas possessões coloniais europeias, o imperialismo colonial na África (séculos XIX-XX); e os processos de descolonização na África lusófona, e as questões mais contemporâneas (séculos XX-XXI).

Ainda quanto às narrativas curriculares referentes ao tema desta seção, saliento outros aspectos dignos de nota. O caso cabo-verdiano é *sui generis*, uma vez que o início da história do Estado-nação de Cabo Verde, mesmo ainda no período colonial, é intimamente vinculada à iniciativa portuguesa de povoamento do arquipélago, que se encontrava despovoado no século XV. Essa condição pode ser explicada pelos fatores geográficos, uma vez que as ilhas apresentavam poucos recursos para a subsistência, além de acenarem com o perigo de erupção vulcânica. Desse modo, não surpreende, inclusive, que o currículo cabo-verdiano, que versa sobre “História e geografia de Cabo Verde”, principie a ordenação de conteúdos – após um “tema 0”, introdutório a respeito da disciplina – por subtemas de geografia (“localização do arquipélago de Cabo Verde”, “Cabo Verde: Meio Natural”) antes de inaugurar o estudo do passado das ilhas¹⁰. Contudo, é digno de nota que a narrativa histórica presente no currículo inicie-se com a expansão portuguesa, e que a história dos povos, salvo pelos portugueses, que vieram a povoar o país seja negligenciada. O processo de povoamento de Cabo Verde é explicado pela “descoberta” das ilhas, pelo ensejo português de ocupá-la, de modo a se aproximar da África continental, especialmente criando um entreposto para o trânsito de escravos no Atlântico. Para viabilizar a estrutura, tanto portugueses quanto continentais escravizados na costa atlântica são emigrados. No entanto, o currículo cabo-verdiano trata do “novo grupo”, a população que se origina da miscigenação nas ilhas, sem fazer qualquer referência à vida prévia das populações capturadas pelos portugueses, elencando como alguns de seus objetivos de aprendizagem:

- Contextualizar a descoberta das ilhas de Cabo Verde;
(...)
- Explicar os conceitos de descoberta;

⁹ PORTUGAL, Id., p.40.

¹⁰ CABO VERDE, op.cit.

- Descrever a situação da Europa antes da Expansão;
- Justificar o pioneirismo português; (...)
- Justificar a ocupação das ilhas;
- Identificar as capitâneas e os respectivos capitães-donatários;
- Explicar o processo de povoamento; (...)
- Relacionar as condições geográficas com o povoamento; (...)
- Demonstrar o processo de mestiçagem ocorrido em Cabo Verde;
- Apontar o novo grupo social que surgiu em Cabo Verde;¹¹

Em relação aos demais currículos, o brasileiro busca inserir a chegada portuguesa à África, a colonização da América lusa e o fomento à escravidão – inicialmente de americanos indígenas e, subsequentemente, de africanos – num contexto maior, de emergência do capitalismo, e de novos valores cultivados pelos reinos europeus, em oposição às ideias e práticas típicas da Idade Média, sem deixar de contrastá-los às respectivas realidades americana e africana no momento prévio ao encontro com os europeus. Destaca a necessidade de se diferenciar a prática da escravidão antiga e da servidão medieval em relação ao processo moderno, e ainda que se saiba que um de seus elementos capitais seja o racismo europeu em expansão, esse componente não é explicitado em seus objetos de aprendizagem:

- Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval;
- Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.¹²

Quanto ao currículo angolano, o aspecto mais interessante que chama atenção em relação ao tema é a operação de uma “subversão da cronologia” com fins pedagógicos. Encontram-se em sequência três subtemas de estudo no seio do tema “1.A expansão europeia e o comércio à escala mundial”, a saber: “1.1 O contributo do mundo árabe (Matemática, Astronomia, Filosofia e Navegação”); “1.2 As grandes viagens e as grandes rotas”; “1.3 A emergência de novos impérios coloniais europeus: holandeses, ingleses,

¹¹ Id., p.25-27.

¹² BRASIL, op.cit., p.423.

francês, alemão e belga”; “1.4 Consequências econômicas da expansão marítima” e “1.5 O reflexo do encontro mundial de culturas”, sendo alguns de seus objetivos específicos:

- Identificar algumas invenções árabes que contribuíram para a expansão europeia naquele período.
- Argumentar sobre os fatores que contribuíram para a expansão europeia a partir do século XV. (...)
- Descrever algumas condições do surgimento dos impérios coloniais: holandês, inglês, francês, alemão e belga.
- Reconhecer que as rivalidades europeias em África provocaram a divisão do continente em territórios coloniais.
- Explicar que a expansão europeia e a exploração dos três continentes (África, América e Ásia) contribuíram para a acumulação de capitais pela burguesia e pelos estados europeus. (...)
- Descrever aspectos práticos da mundialização da economia: nas ligações intercontinentais, na troca de produtos, no contato entre povos que então se desconheciam.¹³

É possível perceber no currículo angolano, não apenas a presença da referência às contribuições técnicas e culturais árabes para que se viabilizasse o conhecido processo de expansão europeu – referência que é dotada de ineditismo em relação aos demais currículos –, como também a interessante operação historiográfica de aproximação de dois contextos cronológicos distintos, embora temática e historicamente próximos: a colonização europeia do século XVI, em que o continente africano é submetido a um processo de assimilação cultural e de captura de sua população para abastecer a economia colonial na América com mão-de-obra; e a colonização europeia da passagem entre o século XIX e XX, em que países europeus implementam a ocupação efetiva dos territórios africanos a partir de guerras de conquista. Do ponto de vista da prática da colonização, são elementos indissociáveis, engrenagens de um só mecanismo. Contudo, o saber histórico acadêmico e o saber histórico escolar frequentemente compartimentalizam esses períodos, visando a seguir uma lógica estritamente cronológica, que atende a certos critérios disciplinares, de organização das ciências, especialização de conhecimentos mesmo no interior de uma disciplina, mas que não necessariamente se apresentam como a forma mais pedagógica de organizar o conhecimento. Na realidade, não há necessariamente uma forma melhor para organizar o conhecimento. No entanto, tão

¹³ ANGOLA, op. cit., p.26-27.

habituaados estamos, em diversas instâncias institucionais, a acessar as narrativas históricas a partir de uma mesma lente, um mesmo viés, um mesmo enquadre, uma mesma forma de apresentação, que chama a atenção do observador quando nos deparamos com uma forma diversa. Como demonstra ser objetivo do currículo angolano – em determinado grau, similar, e noutro, diverso do brasileiro – apresentar os processos históricos a partir de sua inserção num contexto global mais amplo, haja vista a referência à inter-relação entre América, África e Ásia, essa forma de organização do conteúdo parecer ir ao encontro de seus objetivos. Especificamente em seu caso, chamo atenção para o fato de que adiante, o currículo angolano resgatará o processo da “partilha da África”, da Conferência de Berlim e da era do imperialismo em outro momento. Entretanto, manifesta a escolha de aproximar os dois momentos desde já, permitindo que se produza um sentido ao início do tráfico de escravos em relação aos eventos vindouros, o que certamente explicita uma intenção ética e didática para seus pertinentes objetivos quanto ao ensino de história.

Ainda, o currículo angolano apresenta o mais compreensivo programa dentre os estudados para o ensino sobre o tráfico escravista. Ele denota, a partir de sua diversidade de objetivos de aprendizagem propostos, uma preocupação em explicitar: a relação da hedionda prática com seu contexto histórico global, implicando na análise das regiões que mobilizou e das motivações econômicas e políticas que o embasaram; uma apresentação acurada da violação persistente de dignidade humana, a partir da descrição da realidade cotidiana do desenraizamento de indivíduos de suas comunidades, e dos procedimentos que envolviam o processo de captura, transporte, realocação, tortura e submissão ao trabalho escravo na América, além da demonstração de que toda essa engrenagem representou por séculos objeto de disputa de poder político, mobilização de recursos, criação e transformação de aparato simbólico, axiológico e cultural; o recorte analítico da participação e dos efeitos das/nas comunidades africanas interpeladas por esses acontecimentos; a observação dos efeitos de longo prazo da chamada “era do tráfico de escravos” e das repercussões posteriores e ainda contemporâneas do processo histórico. É possível identificar esse repertório propositivo em objetivos enunciados, como os seguintes:

- Assinalar as causas do tráfico negreiro em África.
- Descrever as condições desumanas dos escravos: desde a captura até a chegada ao continente americano e sua instalação ou colocação nas plantações.
- Descrever as condições em que se processava o tráfico de escravos (caça, compra, armazenamento, transporte e venda).
- Relatar o papel desempenhado pelas feitorias e pelas companhias e concessionárias a serviço ou não dos Estados implicados no tráfico;
- Avaliar o papel de alguns chefes tradicionais e de soberanos africanos no tráfico de escravos.
- Justificar a resistência africana ao tráfico de escravos.
- Comparar a escravatura praticada entre os povos africanos e a que foi promovida através do tráfico de escravos ou tráfico transatlântico. (...)
- Avaliar as consequências demográficas, económicas sociais e culturais do tráfico de escravos em África e especialmente em Angola.
- Avaliar o impacto económico, social e cultural do tráfico de escravos na América do Norte e do Sul, nas Caraíbas e na Europa.
- Valorizar a necessidade de humanização, tolerância e respeito entre os povos.¹⁴

Chamo atenção para a inclusão, no currículo angolano, do último objetivo incluso, que se refere ao campo do ensino de valores e atitudes, para além dos conteúdos didáticos propostos. Parece-me que, em razão de haver no programa de estudos um aprofundamento acerca dos significados que se produziu, e que seguimos produzindo, sobre o processo histórico do tráfico de escravos, há uma assimilação curricular mais orgânica, holística e consciente a respeito desta *necessidade* em promover humanização, tolerância e respeito entre os povos. Do ponto de vista de um ensino de história que se deseja responsável, pragmático e capaz de produzir transformação social, penso ser possível entender que se abre um novo sentido para fomentar tais valores, face aos temas estudados. Parece aqui mais evidente a capacidade de mobilizar afetos e valores, enquanto conteúdo de um currículo prescrito (LAVILLE, op.cit.), via o tramar dessas conexões, a partir desta unidade didática que se aprofunda sobre os fatos históricos e seus significados. Trata-se menos de uma lista de temas a ser vencida durante o ano didático, e mais a projeção de saberes conectados que se antevê serem essenciais para as vidas em formação dos educandos.

¹⁴ ANGOLA, Id., p.28-29.

3.2 Séculos XVII-XVIII: A “prosperidade” e a “decadência” despersonalizadas

As narrativas curriculares aqui apresentadas, grosso modo, acompanham os grandes acontecimentos políticos e econômicos, tomando-os como referência de eventos históricos que ditam as periodizações. Dessa forma, comumente, em vez de acompanharmos a sequência dos fatos históricos a que já fomos apresentados – por exemplo, um debruçar-se sobre a convivência partilhada entre africanos, americanos e europeus na América Portuguesa, ao longo dos séculos XVII e XVIII – vemos como tendência a apresentação de rupturas e adventos que interrompem a narrativa iniciada e nos dizem pouco, às vezes nada, a respeito do que se passou com os “personagens” já introduzidos à história. É o caso do currículo brasileiro, que essencialmente silencia a respeito das populações africanas e afrodescendentes pertencentes a este período.

No caso do currículo português, cujo foco narrativo nunca deixou de ser o estado português, por vezes acrescentando efeitos e participações daqueles que aparecem como coadjuvantes no desenrolar de sua narrativa, tais elementos comparecem por meio dos objetivos de aprendizagem pretendidos para o tema “Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII”, cujo foco temático são as disputas dinásticas e diplomáticas que se desenrolam na Europa e que, por vezes, impactam acontecimentos em suas colônias. Portanto, os objetivos de aprendizagem concentram-se nas explicações acerca do processo que acarreta na formação e posterior dissolução da União Ibérica e, por conseguinte, na rivalidade entre o império português e outras nações europeias, especialmente Inglaterra e Holanda. No que diz respeito à especificidade da diáspora, os objetivos que emergem cuidam que os alunos:

- Relacionem o grande comércio colonial com a acumulação de capitais nos centros europeus economicamente mais dinâmicos;
- Relacionem a Restauração com as ameaças à prosperidade do império atlântico português e com a conjuntura vivida pelo Império Espanhol¹⁵.

Chamo atenção para a correspondência desses objetivos aos temas elencados na categoria “Linha de conteúdos”, entre os quais: “A prosperidade dos tráficos atlânticos portugueses e a Restauração”¹⁶, em que o processo parcialmente enunciado por “prosperidade” não encontra contrapartida em relação aos sujeitos que a ele elipticamente

¹⁵ PORTUGAL, op.cit., p.46.

¹⁶ Ibid.

se refere. Os objetivos de aprendizagem não avançam em referência à dimensão dos sujeitos escravizados, a partir dos quais consequentemente prospera a economia colonial.

No currículo angolano, outro tema de destaque para o período é o da Revolução Industrial, a respeito do qual, a propósito, o currículo português também versa sem citar a esfera da população africana que empregava para abastecer seu empreendimento colonial na América. Aquele currículo, por sua vez, estabelece como prioritário o diálogo entre os adventos técnicos, sociais e econômicos da indústria e o estrato da escravidão africana, o que se percebe pelo objetivo “relacionar a industrialização europeia com o domínio de colônias”¹⁷. Não obstante, também noto haver no tema “A era industrial” deste currículo um desencaixe entre objetivos específicos traçados e subtemas eleitos. O objetivo referido, que se propõe a relacionar os processos de industrialização e colonização corresponde ao subtema “Industrialização europeia e americana no século XIX”, ao passo que o subtema “A Revolução industrial inglesa e o contributo dos escravos negros”¹⁸ não encontra em nenhum de seus objetivos específicos correspondentes qualquer referência efetiva à participação dos trabalhadores escravizados, ou das populações africanas, dando a entender que talvez não necessariamente os subtemas e conteúdos sejam desdobrados pelos objetivos de aprendizagem, mas que, em vez disso, haja na listagem um rol de aspectos que se sugere serem trabalhados, mesmo sem maior aprofundamento.

O currículo cabo-verdiano, por sua vez, apresenta uma perspectiva bastante interessante, pois especialmente para o leitor menos familiarizado com a história nacional de Cabo Verde, ele pouco situa, relaciona e elucida global e cronologicamente os processos históricos que se propõe a abordar. Desta forma, meramente permite deduzir que, para a história nacional de Cabo Verde, o período análogo ao que tratamos nesta seção corresponde ao abordado no subtema 5, “O abandono e a decadência das Ilhas”. Após um momento inicial de povoamento do arquipélago e expansão da atividade do tráfico escravista, as rotas principais migram para o sul do continente africano, o que acarreta, conforme a narrativa proposta, um processo de decadência administrativa, agravado pelos ataques corsários. Essencialmente, antes que a narrativa curricular se desloque para as revoltas coloniais e eventual abolição da escravatura no século XIX, é sobre isso que versam os objetivos do currículo para este período:

¹⁷ ANGOLA, op.cit., p.33.

¹⁸ Ibid.

- Identificar os principais fatores da decadência das ilhas;
- Apontar os principais ataques às ilhas;
- Mencionar as consequências das secas em Cabo Verde;
- Enunciar os fatores da decadência da Ribeira Grande de Santiago.¹⁹

Em relação a esse currículo, chamo ainda atenção para uma característica observada. Em grande medida, a narrativa cabo-verdiana, a partir de seus objetivos de aprendizagem, apresenta eventos e processos esvaziados de pessoas. Percebe-se uma “despersonalização” na agência das continuidades e rupturas temporais, pois não é possível identificar, meramente pelas enunciações, quem faz o quê – mesmo, se há alguém específico – pessoas, grupos, entidades estatais – responsável por desempenhar determinada ação. Em vez disso, percebemos que processos “são desencadeados” – descoberta, povoamento, miscigenação, decadência e, como veremos adiante, abolição da escravatura –, sem que se possa reconhecer quem são os atores identificados com os atos. Portanto, por mais que os objetivos de aprendizagem permitam responder aos questionamentos lançados pela narrativa curricular, o leitor tem continuamente a sensação de que faltam explicações, pormenores, articulações entre causas e consequências e que, em última instância, a história contada é uma história de verbos – ações e estados – sem predicados ou sujeitos.

3.3 Séculos XIX-XX: O “fim” dos grandes impérios autocráticos

Em razão dos processos históricos privilegiados pelas narrativas curriculares, os séculos XIX e XX voltam a pôr em cena as personagens da diáspora. A partir de eventos selecionados como rebeliões coloniais, o crescimento de movimentos sociais abolicionistas, práticas coloniais imperialistas, a abolição formal da escravatura nos países emancipados das Américas e nas colônias europeias, a inserção no mercado de trabalho livre dos ex-escravos libertos e de seus descendentes e as guerras coloniais na África, mobiliza-se novamente a narrativa em favor da visibilização das populações africanas e afrodescendentes ao redor do globo.

É verdade que o currículo brasileiro demonstra a intenção de promover reflexões sofisticadas, como se percebe a partir de seus objetivos de aprendizagem para os temas do imperialismo europeu na África e na Ásia e do impacto nas sociedades americanas acerca da associação entre darwinismo e racismo:

¹⁹ CABO VERDE, op.cit., p.30.

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

-Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.²⁰

Contudo, tais objetivos, e suas temáticas, objetos de conhecimento correspondentes, parecem uma vez mais dissociados de outras importantes problematizações, como a que resgata o tema da participação de indígenas e escravos na sociedade brasileira em transição entre a colônia e a monarquia, ou a discussão que entrelaça o movimento abolicionista no Brasil do século XIX e a política migratória perseguida pelo governo imperial daquela época, ou, por fim, a própria configuração social em que se acham os trabalhadores brasileiros negros quando do período pós-abolição:

Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas²¹.

-Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.

-Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.²²

-Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.

-Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.

Se nos propomos a comparar, concluímos que no currículo brasileiro estão presentes simultaneamente o aprofundamento reflexivo que faltava ao cabo-verdiano e a conexão com o presente, sob forma de legado contínuo, ausente no português. Ainda

²⁰ BRASIL, op.cit., p.427.

²¹ Ibid., p.425.

²² Ibid., p.427.

assim, nele parece haver um teor topical – por exemplo, em contraposição ao currículo angolano –, uma vez que a apresentação dos temas de estudo e a conexão entre seus pontos convergentes carece de contexto e de aglutinação. Os objetivos acima elencados estão dispostos no currículo de maneira cronológica, alternando-se com diversos outros assuntos que lhes foram contemporâneos. Frequentemente temos a sensação de estar lendo mais um rol de objetivos a ser cumpridos do que propriamente um currículo pensado como veículo para se alcançar certo estágio formativo pretendido. O pensamento crítico que reconhece o racismo como problema estrutural da sociedade nacional é presente, porém fragmenta-se em tópicos – carece ele próprio de uma fundação estruturante e, talvez até mesmo, narrativa – que apenas com dificuldade permitem perceber o processo como um acúmulo de continuidades, em vez de uma série de rupturas inarticuladas. Tal formatação contribui para que o ensino de história se pareça menos com uma tentativa epistêmica e pedagógica de dar sentido ao caos da realidade empírica que com um montante de informações e raciocínios a ser apresentados, pois a narrativa é compartimentalizada, transparecendo a impressão de que deseja contemplar “a parte dos negros e a parte dos indígenas”, em vez de expressar uma perspectiva de história nacional como a história dos integrantes da população nacional em relação sincrônica.

No currículo cabo-verdiano, a solução buscada para esse tipo de embaraço intelectual procura ser ainda mais simples. Para além de enumerar as principais revoltas ocorridas no arquipélago entre o início do século XIX e o primeiro terço do século XX, definir o conceito de revolta e apontar seus fatores, o currículo reserva para este período o estudo da fundação da cidade de Mindelo e a construção do Porto Grande²³ e, por fim, se debruça sobre o tema da abolição da escravatura, apresentando os seguintes objetivos:

- Compreender o fim da escravatura em Cabo Verde;
- Identificar as transformações sociais, culturais e econômicas da 2ª metade do século XIX;
- Apontar as principais instituições criadas;
- Assinalar as principais mudanças ocorridas com a criação de novas instituições;
- Identificar os principais intelectuais cabo-verdianos no final do século XIX²⁴.

Entendo que não apenas os objetivos de aprendizagem citados, como as orientações metodológicas a eles associadas, expressam a caracterização de um ensino de

²³ CABO VERDE, op.cit., p.31-32.

²⁴ Ibid., p.33.

história mais tradicional presente no currículo, que sugere, além da pesquisa com jornais e revistas, visita a monumentos, exibição de um filme e produção de um fichário com dados biobibliográficos a respeito dos “primeiros intelectuais cabo-verdianos”, a marcação da data do fim legal da escravatura em Cabo Verde em uma linha do tempo²⁵.

Esses elementos permitem-nos um avanço na leitura do currículo em questão. Sabemos que o propósito do curso é o de se ater ao estudo da história nacional e que, portanto, estabelecer em detalhe, a respeito do processo de abolição, vinculações com as manifestações do mesmo em outras nações e, no chamado sistema internacional, talvez extrapole as ambições do mesmo. Não obstante, também se assinala não haver maior elaboração a respeito do sentido produzido a respeito do processo histórico. Os objetivos e sugestões metodológicas não facilitam a condução de uma reflexão densa a respeito do significado político daquele evento, tampouco viabilizam a possibilidade de relacioná-lo à condição colonial outorgada a essa nação, em todas as contradições e ambiguidades que tal condição lhe legou. Em vez disso, maior é a preocupação curricular em registrar e arrolar informações básicas, cujas ações talvez prescindissem de um processo educativo. Assim, temos, ainda, menos a impressão de que a narrativa curricular está calcada em rupturas e continuidades do que no acúmulo quase arbitrário de acontecimentos selecionados, uma vez que, inclusive, não houve também espaço para uma reflexão aprofundada a respeito do significado da escravidão como evento histórico.

Quanto ao currículo português, se é verdade que se permite engajar-se em discussões mais elaboradas, cujo norteador depreende-se ser capaz de provocar mais reflexão e pensamento crítico em seus alunos, não menos verdade é que peca miseravelmente, sob diversos aspectos, nas omissões e na forma como (não) problematiza os acontecimentos históricos tematizados. Inicialmente, frente o tema do imperialismo ao final do século XIX, o currículo espera que os alunos:

- Relacionem a dominação colonial europeia dos finais do século XIX com a expansão do capitalismo industrial e financeiro, destacando que a mesma se traduziu na subordinação de grande parte dos continentes africano e asiático aos interesses econômicos europeus e no domínio político efetivo de vastas regiões, com fronteiras delimitadas arbitrariamente;
- Compreendam que a explosão demográfica na Europa permitiu canalizar efetivos populacionais para os impérios coloniais, acentuando a dominação europeia;

²⁵ Ibid.

-Relacionem a cedência de Portugal perante os interesses ingleses em África com o atraso econômico do país em relação às potências industrializadas e com a frágil colonização portuguesa no continente africano; (...)
 -Reconheçam como principais modificações políticas operadas na Europa após a guerra, o fim dos grandes impérios autocráticos, a vitória das democracias liberais e o nascimento de novos Estados de regime parlamentar; (...)²⁶

Sobretudo o terceiro objetivo, pelas palavras empregadas, não identifica explicitamente o estado português como ator responsável pelas práticas coloniais na África, entre o final do século XIX e o início do século XX, a despeito de as guerras de resistência de formações políticas contra o império português, especialmente nas regiões dos atuais estados de Angola e Moçambique, serem publicamente reconhecidas por fontes de conhecimento diversas, como a instância acadêmica e o saber popular. É preocupante o fato de o currículo propagar no conhecimento escolar essa narrativa, que praticamente subtrai a intencionalidade do estado português quanto à colonização no processo de ocupação efetiva, e delega a responsabilidade aos interesses ingleses. Ainda que o currículo reconheça a artificialidade das fronteiras que delimitaram as atuais fronteiras dos Estados africanos, tributária da Conferência de Berlim, é também fato que os ingleses representaram tão somente uma restrição ao projeto colonial português colonial, cujas pretensões englobavam a região do Congo e também a intenção de unir as costas atlântica (Angola) e índica (Moçambique) da África Austral, numa só faixa de ocupação lusa. Todavia, isso em nada exime a responsabilidade do império português pelo processo colonial que efetivamente ocorreu.

Ademais, a proposição do quarto objetivo, que enquadra o processo histórico do pós-guerra como a plena vitória das democracias liberais e o fim dos impérios autocráticos na Europa também escamoteia o simultâneo e violento processo de ocupação na África, que, no caso português, é sublinhado pela instauração da ditadura estadonovista na década seguinte. Por fim, contudo, o que ainda chama mais atenção é o fato de não constar nenhuma problematização, entre os objetivos de aprendizagem apresentados, do caráter racista de colonização imperialista, ainda que a palavra “racismo” conste da lista de “conceitos/noções básicas” referentes ao tema de estudo em voga. Há caracterização, sim, do racismo – mas somente quando o currículo visa a uma distinção conceitual entre nazismo e fascismo, em que se espera que os alunos:

²⁶ PORTUGAL, op.cit., p.63-64.

- Caracterizem os regimes fascista e nazi, reconhecendo-lhes relações e afinidades, mas destacando o caráter racista do regime hitleriano; (...)
- Caracterizem o “Estado Novo” nas suas dimensões repressiva, conservadora, corporativa e colonial, comparando-as com propostas do fascismo italiano; (...)
- Manifestem interesse pela defesa dos direitos humanos, valorizando a liberdade e a democracia.²⁷

O currículo não supõe, contudo, que os alunos devam caracterizar o persistente colonialismo português na África, praticado durante monarquia, primeira república e Estado Novo, como mobilizado por ideário racista, falta que se torna ainda mais expressiva, se contrastada à ressalva quanto ao nazismo racista. A partir disso, e do último objetivo destacado, percebe-se que o currículo português pretende promover a valorização dos direitos humanos, da liberdade e da democracia, intenção contemporânea que nitidamente se vincula ao passado marcado por violação de direitos humanos básicos, crueldade, desumanização, difusão de uma cultura de opressão e hierarquização seguindo critérios raciais. É incontestavelmente legítimo que o currículo persiga, portanto, a propagação dos valores referidos, ainda mais animado pelo espírito da rememoração da história que se propõe a contar. Por isso, justamente, é preciso reconhecer como a montagem da narrativa curricular e os objetivos de aprendizagem que a instilam acabam funcionando como esmaecedores do objetivo axiológico, uma vez que narrativa não colabora para identificar plenamente responsabilidades e intenções. Conforme a narrativa proposta, o estado português sofre da inevitabilidade dos constrangimentos externos. Acreditamos que o reconhecimento pela responsabilidade em relação aos fatos passados, numa situação de grande trauma coletivo como foi o colonialismo, deveria ser o primeiro passo em direção a uma posição ética de reparação, uma vez que uma redenção não é possível.

O currículo angolano, por sua vez, se propõe a fazer conexões, ausentes em outros currículos, entre os processos do colonialismo e da abolição da escravidão a suas intenções, suas características, seus efeitos, seu alcance:

- Caracterizar as sociedades africanas nas vésperas da ocupação colonial;
- Relacionar a decadência da Europa e o reforço da exploração colonial em África;

²⁷ PORTUGAL, Id., p.71-72.

- Reconhecer a situação geográfica de África antes da ocupação colonial; (...)
- Relacionar o desenvolvimento do capitalismo com processo da abolição do tráfico de escravos. (...)
- Reconhecer que as atuais fronteiras de África são produtos da Conferência de Berlim; (...)
- Relacionar a 1ª Guerra Mundial e o despertar do nacionalismo africano neste período.
- Fundamentar o reforço da exploração colonial e o movimento anticolonial em África;
- Demonstrar o nascimento do pan-africanismo como uma consequência da 1ª Guerra Mundial.²⁸

O processo de despertar de sentimento nacionalista ao redor das colônias africanas, que outros currículos e referências historiográficas associam somente ao período pós 2ª Guerra Mundial, é identificado pelo currículo angolano já ao momento do entre-guerras. Ademais, percebe-se outras premissas assumidas pelo documento: a clássica interpretação de viés economicista frente o processo de abolição da escravidão, ao longo do século XIX; mais uma vez, as diversas instâncias de interesse e de ação dos atores que participam do processo colonial, estabelecendo responsabilidades e intenções. Vejamos como avança em relação à progressão do processo histórico.

3.4 Séculos XX-XXI: As “demandas” dos colonizados

O longo processo de descolonização na África, e particularmente em Angola, é guiado, no currículo angolano, pelo conceito central de nacionalismo. Por meio dessa ideia, o currículo explicita o embrião da descolonização desde o período da Primeira Guerra Mundial, passando também com destaque pelo impacto da Guerra Fria²⁹. O tema será realmente explorado, contudo, numa unidade específica, o tema 6 proposto para a 9ª classe, “A descolonização da Ásia e da África”, que por sua vez está dividido em três subtemas: um referindo-se particularmente à noção de “nacionalismo anticolonial”; um dedicando-se ao tema do processo de descolonização asiático; um, por fim, focado nos acontecimentos da descolonização africana e, em especial, na experiência angolana. A partir disso, apresentam-se objetivos como:

- Descrever as diversas raízes e formas de nacionalismo anticolonial na África e na Ásia;
- Caracterizar as diferentes formas de nacionalismo anticolonial; (...)

²⁸ ANGOLA, op.cit., p.40-41.

²⁹ Id., p.46-47.

- Reconhecer os motivos que levaram à descolonização das colônias portuguesas em África;
- Demonstrar comparativamente como se efetuou a descolonização sob domínios inglês, francês e belga;
- Explicar as razões da revolta de 25 de Abril de 1974;
- Ordenar cronologicamente o processo independentista de Angola³⁰.

Consoante à forma de abordagem em temáticas anteriores, o currículo angolano se ocupa de contextualizar a descolonização a partir de suas dimensões variadas: portanto, compreender a forma peculiar de descolonização nas ex-colônias portuguesas implica em se concentrar em sua diferenciação frente outras experiências, especialmente se é assumida a perspectiva de que o nacionalismo anticolonial foi a grande força motriz do processo. Ademais, há também o interesse em estabelecer paralelo em relação à especificidade de descolonização na Ásia, que não é alienada dos acontecimentos que se desenrolam na África. Em comparação aos demais currículos analisados a respeito do tema do ensino da diáspora, o documento angolano é aquele que apresenta uma narrativa mais compreensiva, que apresenta mais pontos de vista de atores históricos distintos e que, portanto, parece melhor contemplar elementos que o ensino de história crítico costuma projetar, como a valorização da diversidade e o emprego da tolerância e da empatia. Essa narrativa compromete-se em estabelecer que os fatos históricos não são mônadas, e sim, práticas, ideias e vivências interligadas.

Não obstante, dois aspectos ao menos merecem ser salientados. Em primeiro lugar, em função da complexidade da narrativa apresentada e do vislumbre de seu potencial no campo do ensino de história, julgo serem modestos os objetivos de aprendizagem presentes no currículo angolano. A expectativa referente ao aprendizado e as “competências”³¹ que se deseja serem desenvolvidas pelos educandos são relativamente simples e elementares, contrastando-se o grau de sofisticação da narrativa apresentada. Boa parte dessa aferição pode ser deduzida com base em expressões empregadas ao longo da exposição dos objetivos de aprendizagem no currículo: “conhecer os conceitos...”; “compreender a importância histórica do processo...”³²; “compreender a essência...”, “enumerar os fatores...”; “descrever as principais consequências...”³³, etc. Isso não significa que num processo educativo como aquele do

³⁰ Id., p.48

³¹ Id., p.7.

³² Id., p.48.

³³ Id., p.41.

Ensino Básico não seja necessário introduzir fundamentos, partindo de formas de conhecimento originárias, até mesmo rudimentares. Contudo, se faz necessário apontar que a narrativa apresentada permite a mediação de operações intelectuais mais profundas, contanto que se intencione alcançá-las.

Por fim, não se pode deixar de notar que a narrativa do currículo a respeito do estado-nação de Angola se encerra em 1975, com o final da guerra colonial, a precipitação da Revolução dos Cravos em Portugal e a independência de Angola. Esta moldura exclui o estudo do período histórico que se seguiu, e que foi e tem sido agitado para a vida do estado, incluindo a guerra civil de longa duração, que se estendeu por décadas, e, afinal, o período de governo do MPLA. Acredito que, para os fins a que se propõe este currículo, seria importante a inclusão do estudo da história angolana pós-colonial, que, a despeito de se desenvolver num período curto, também é muito relevante para a compreensão da sociedade angolana atual.

O currículo cabo-verdiano se ocupa de dedicar mais tempo à história contemporânea do país, reservando uma unidade subtemática para o estudo da “Descolonização de Cabo Verde”, uma unidade subtemática para o estudo da “Formação do Estado Cabo-verdiano” e uma unidade subtemática para o estudo da “Cultura cabo-verdiana/Quadro cultural das ilhas”, além de um terceiro tema, “Cabo Verde Hoje” – para além de “Cabo Verde: Localização e Meio Natural” e “O Passado das Ilhas de Cabo Verde” –, que se concentra em questões contemporâneas pertinentes à sociedade cabo-verdiana, mesclando conhecimentos históricos e geográficos³⁴. Outrossim, mais uma vez os objetivos de aprendizagem observados em grande medida se inserem numa lógica de ensino de história informativo e tradicional:

- Descrever o processo de luta de libertação de Cabo Verde;
- Compreender o desenrolar da luta armada de Libertação Nacional;
- Identificar os principais intervenientes na luta de libertação de Cabo Verde;
- Descrever o processo que conduziu a independência de Cabo Verde;
- Justificar Cabo Verde como um país independente; (...)
- Identificar os primeiros representantes do país;
- Identificar os símbolos nacionais da Primeira República;
- Compreender o processo da implementação da democracia em Cabo Verde;

³⁴ CABO VERDE, Op.cit.

- Assinalar as etapas do processo de implementação da democracia em Cabo Verde;
- Identificar os símbolos nacionais da Segunda República;
- Caracterizar Cabo Verde após a implementação da democracia.³⁵

A partir dos objetivos, bem como de algumas sugestões metodológicas (“assinalar a data do início da luta armada para a independência de Cabo Verde”; “elaboração de cartazes com os heróis nacionais”; “produção de um ficheiro biográfico dos primeiros representantes do país”³⁶), percebe-se que o currículo busca, essencialmente, demarcar emblemas – datas, símbolos, personagens. Na seção anterior, tratei da ausência de sujeitos na narrativa cabo-verdiana. Quando aparecem, como em temáticas como as presentes, em vez de apresentados como mulheres e homens inseridos numa estrutura social, dotados de contradições, interesses e aspirações, são identificados por seu caráter de excepcionalidade frente a população, como aqueles que celebrenmente lutaram pela independência da nação, ou que foram eleitos democraticamente para representá-la como governantes. Com isso, o currículo cabo-verdiano furta-se de engajar-se em discussões mais complexas relacionadas à vivência da diáspora, da escravidão, do colonialismo, e de como elas se articulam à nacionalidade cabo-verdiana e a suas expressões culturais e políticas supervenientes.

O currículo português, como lhe sói “passar”, reconhece características do processo histórico sem, contudo, interligar seus elementos no escopo da narrativa. Assim é que o impulso inicial de descolonização no pós-guerra é abordado na linha de conteúdos “As transformações do mundo contemporâneo”, a partir do subitem “O terceiro mundo: independência política e dependência econômica”, que encontra correspondência na seguinte expectativa de aprendizagem: “reconheçam que, entre 1954 e 1970, se verificou um novo surto de independência dos povos colonizados, acentuando as condições históricas e geoestratégicas que conduziam, nesses países, à instabilidade política e a novas formas de dependência econômica.”³⁷ A apresentação do processo de descolonização afro-asiático de tal modo escamoteia o entendimento de que, no que tange à especificidade das descolonizações portuguesas, o processo foi mais vagaroso, custoso e tardio porque o estado português se recusou a negociar a independência de suas colônias

³⁵ CABO VERDE, Id., p.34-36.

³⁶ Ibid.

³⁷ PORTUGAL, op.cit., p.75-76.

africanas no início da década de 1960, quando eventos como a guerra na Argélia e a proliferação de emancipações nos países anglófonos indicavam um movimento coletivo, comum e, de certa forma, uníssono, com a reivindicação dos países africanos em se emancipar. O resultado legado foi a eclosão de mais guerras que se estendem até meados da década de 1970, quando do próprio esgotamento interno do regime de governo português.

Sem associar esses aspectos, o currículo português aborda a efetiva descolonização dos países africanos lusófonos como um capítulo de seu próprio processo revolucionário, no conteúdo “Portugal: do autoritarismo à democracia”. Vale a pena passar pela apresentação de conteúdos antes de comentar os objetivos de aprendizagem:

PORTUGAL: DO AUTORITARISMO À DEMOCRACIA

*A Perpetuação do Autoritarismo e a Luta Contra o Regime

-A recusa da democratização; o tardio desenvolvimento econômico.

-A oposição democrática.

-Os movimentos de independência e a guerra colonial.

-O marcelismo: a liberalização fracassada.

*Portugal Democrático

-A Revolução de Abril e o processo revolucionário: as novas instituições democráticas.

-Independência das colônias e retorno de nacionais.

-Os problemas do desenvolvimento econômico: a integração europeia.³⁸

Sem se concentrar na questão da duração das guerras de descolonização, a narrativa do currículo expõe como fatores primordiais os aspectos internos que entravavam o desenvolvimento nacional sob Salazar e Marcelo Caetano. Eis os objetivos que tocam no tema das colônias africanas:

-Expliquem a eclosão, em Angola, em Moçambique e na Guiné, de movimentos armados a favor da independência, reconhecendo os pesados custos humanos e materiais da guerra colonial;(…)

-Conheçam as circunstâncias em que se processou a descolonização e algumas das suas consequências, nomeadamente a necessidade de integração em Portugal de centenas de milhares de nacionais regressados ao país num curto espaço de tempo;(…)³⁹

³⁸ Id., p.77.

³⁹ Ibid.

Chama atenção novamente a aparente inarticulação entre a “eclosão dos movimentos armados” por parte dos países citados – que, de toda forma, em muito antecederam o processo revolucionário português – e a desaparecimento da agência portuguesa no contexto, tanto como preponderante a partir da introdução do regime colonial quanto como reator, a partir do momento em que o estado português despacha tropas para combater as rebeliões africanas no próprio continente. No que diz respeito a efeitos e impactos, o acento recaiu novamente no processo interno, uma vez que a narrativa silencia a respeito do nascente período de guerras civis na África, e se concentra nos desafios do novo estado português, face à demanda de reintegrar os regressados das ex-colônias. Entendo que isso ilustra uma vez mais a atitude assumida pela narrativa do currículo português, que, se não oculta as iniciativas portuguesas na África, tampouco lhe confere a devida dimensão. Mediante essa seleção factual e forma de exposição, seria mais fácil que o desejável vislumbrar as trajetórias de Portugal e de Angola e Cabo Verde, por exemplo, como retas que não se cruzam.

O currículo brasileiro, por fim, tampouco rompe com características já apontadas. Em seus objetivos de aprendizagem, nota-se um esforço por explicitar a existência de um ponto de vista negro e de um ponto de vista indígena na condição de sujeitos e atores do processo histórico brasileiro, em momentos como a ditadura civil-militar de 1964 e na república redemocratizada, que vige sob a Constituição Federal de 1988. Também, enseja demonstrar a conexão entre práticas do passado e realidades do presente, ainda que não se proponha, por exemplo, a relacionar o processo de descolonização na África à realidade da população afrodescendente brasileira, nação herdeira de um processo de descolonização política. É isso que se observa nos objetivos a seguir, correspondentes à unidade temática "Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946":

- Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura. (...)
- Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo. (...)
- Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com

vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.⁴⁰

Grosso modo, do ponto de vista da narrativa histórica, o currículo brasileiro parece fazer um bom papel na demonstração de que graves problemas sociais atuais, como o do racismo, não são fenômenos isolados que brotam excepcionalmente em pessoas de má índole ou desorientadas, mas, sim, um sintoma social irremediavelmente herdeiro da história de uma nação que praticou, pela maior parte de sua existência, a escravidão e o colonialismo, pautados ambos por critérios hierárquicos raciais. Além disso, o próprio currículo estabelece como pretensão instilar valores virtuosos, que combatam essa realidade, através do ensino da história. Tais movimentos devem ser enaltecidos.

No entanto, é também preciso descrever em detalhamento os mecanismos empregados pelo documento, o que, em se tratando da disciplina da história, necessariamente é interpelado pela narrativa adotada. É ao nos concentrarmos nesse aspecto que podemos notar onde o currículo carece de autorreflexão, pois parece evidente que dar visibilidade aos grupos negros e indígenas, portanto tempo ocultos da escrita da história nacional brasileira, não é suficiente, se se deseja admitir que a história brasileira é tanto a história deles quanto a história dos demais brasileiros. A leitura do currículo brasileiro, não obstante, transmite a impressão de que há muitas histórias a serem ensinadas, mas não necessariamente que elas convergem num processo em comum. Antes, o currículo indica que, além da “história nacional”, há a participação dos negros e indígenas, que não deve ser esquecida. Esse movimento é análogo ao objeto dos estudiosos da branquitude, que se propõem a investigar como comumente as normativas oficiais – como história, mas também como outras esferas da vida social, como a cultura, a saúde, a política, etc. – versam sobre sujeitos brancos, e se apresentam como as normativas únicas, ou gerais, ou essenciais, ao passo que aos “outros” é relegado o estatuto apendicilar – o desviante, o particular, o diferente, a nota de rodapé.

A narrativa apresentada pelo currículo brasileiro se vale da onipresença compartimentalizada dos negros e indígenas para se acreditar crítica quando, na realidade, não deveria haver à parte um capítulo sobre a história dos negros e dos indígenas no mundo e no Brasil. Caso realmente ocupada em contemplar todas as vozes socialmente relevantes, apresentando uma narrativa polifônica, começaria a ser escrita de maneira diferente. Deslocaria seu lugar de fala e a narraria, do início ao fim, de modo diferente.

⁴⁰ BRASIL, op.cit., p.430-431.

4. Horizontes Finais

Outro aspecto que pude observar ao longo desta pesquisa, quando da inicial prospecção de currículos nacionais, antes mesmo da delimitação temática do estudo sobre a Diáspora Africana, é que neste momento, nos últimos 4 ou 5 anos, diversos currículos estão sendo reformulados. O processo de guerras de narrativas por que passou nossa Base Nacional Comum Curricular, o currículo brasileiro, é sincrônico aos de muitas outras nações. Tradicionalmente, as justificativas para esse movimento se revolvem em torno das “transformações contemporâneas”, das demandas atuais para que se forneça a nossos estudantes as ferramentas adequadas para lidar com todos os desafios da vida moderna – em que, obviamente, a tecnologia desempenha um papel crucial.

Quanto a isso, faço questão de apontar um questionamento provocativo. Outra (re)leitura que me impactou muito realizada durante os semestres cursados na Licenciatura foi a de “O mal-estar na cultura”, de Freud, que auxiliou-me a pensar minha prática nos estágios curriculares e redimensionar as tarefas e demandas psíquicas do ser-estudante e do ser-professor. Num pensamento de soslaio, apresentado numa nota de rodapé, o psicanalista se permite divagar sobre os efeitos do sentimento de culpa, identificado como o mais importante no desenvolvimento da cultura, sobre o campo da educação:

“E assim a consciência faz covardes a todos nós...”
(Hamlet, III, 1).

O fato de a educação atual ocultar ao jovem o papel que a sexualidade representará em sua vida não é a única censura que se lhe deve fazer. Ela também peca ao não prepará-lo para a agressão de que ele está destinado a ser objeto. Ao lançar os jovens na vida com uma orientação psicológica tão incorreta, a educação procede como se munisse com roupas de verão e mapas dos lagos do norte da Itália pessoas que farão uma expedição polar. Torna-se claro, aí, um certo abuso das exigências éticas. Não causaria grande prejuízo ao rigor das mesmas se a educação dissesse: “É assim que as pessoas deveriam ser para se tornarem felizes e fazerem felizes as outras; mas é preciso contar com o fato de que não são assim.” Em vez disso, deixa-se o jovem acreditar que todos os outros cumprem os preceitos éticos, ou seja, que são virtuosos. Com isso se fundamenta a exigência de que ele também venha a sê-lo (FREUD, 2012, p.163-164).

Que quero dizer com esta citação? Que me parece injusto e, mesmo, perverso esperar do jovem que ele colha *seus* frutos se a ele não é dado o direito de semear. Pois a educação é, segue sendo, a grande chave de transformação do mundo para o oprimido e para o opressor (FREIRE, 2019), que, ainda que não o reconheçam explícita e ativamente, estão por ora condenados a um círculo vicioso.

O currículo angolano, dentre os quatro analisados, é aquele que mais avança e mais complexifica, através de sua narrativa, o estudo da Diáspora Africana. Ele promove conexões espaciais e temporais de que os demais carecem, visando a apresentar a seu educando uma visão do processo histórico dotada de muitas dimensões. Ele não subestima as intenções e ações portuguesas, o que não faria sentido desde a perspectiva narrativa que ele assume. Para este currículo, faz sentido contar uma história “com nomes”, no sentido em que se propõe a identificar responsabilidades e mostrar campos de ações abertos para produções de novos sentidos. Não há vítimas e algozes, mas sujeitos plenos de interesses, saberes, poderes e desejos, submetidos a circunstâncias específicas; há instituições, como a dos Estados-nação, que respondem ativamente a esses interesses, o que, no caso do Estado português colonial, significou, até o último quarto do século passado, a sistemática violação de direitos humanos – a descivilização, a desumanização.

Talvez o fato de o Estado angolano ter convivido tão intimamente com a guerra, seja guerra contra um Estado externo ou guerra civil, tenha contribuído para manter essa consciência bastante viva, capaz de produzir efeitos diretos em seu currículo de História. Ainda assim, também foi possível notar que o fim da narrativa tem data marcada, o 25 de abril de 1974, o que nos conduz a acreditar que a história nacional contada pelo currículo é a História de um período pré-colonial e a história de uma colônia, cuja culminância é um longo presente a respeito do qual não há objetivos de aprendizagem. A despeito disso, grosso modo julguei os objetivos do currículo modestos, uma vez que a narrativa apresentada permitiria a ampliação de aprendizagens, ou de competências, se se quiser. Mais que identificar e reconhecer, a narrativa do currículo angolano permite problematizar, pormenorizar, relacionar, ampliar o escopo, fazer mais e mais perguntas.

O currículo de Cabo Verde, em relação ao que se propõe ensinar, não me parece apresentar objetivos modestos; antes, ocupa-se de registrar informações selecionadas como importantes para os propósitos de ensino de História e de Geografia do arquipélago. Isto posto, o ensino sobre a Diáspora Africana a que se propõe é semelhante ao de uma planilha que deve ser preenchida conforme as colunas e linhas correspondentes. Para cada objetivo deste currículo, há uma resposta pronta – e correta. Há pouco espaço nele para a

imaginação histórica, para a problematização dos fatos, para a significação ou ressignificação dos acontecimentos que, se acompanharmos a perspectiva de Gilroy (op.cit.) a respeito da Diáspora seria condição *sine qua non*.

É fato que algumas singularidades a respeito da nação cabo-verdiana, de sua pertença geográfica e das condições sob as quais se deu o povoamento das ilhas, fazem com que haja “algo de diferente” a respeito de sua história nacional. Se sob alguns elementos, a história daquele país converge com a de seus vizinhos, como a vivência do colonialismo europeu e a consequente emancipação tardia, noutros há uma bifurcação que a distancia dos demais. Talvez até mesmo isso oriente a escolha de não separar as disciplinas de História e de Geografia, o que, de qualquer forma, não é condição exclusiva deste país. De todo modo, o que os objetivos de aprendizagem cabo-verdianos permitem-nos depreender é que, enquanto Estado-nação, o que o país espera de seus jovens é menos que reconheçam convergências e divergências referentes à sua história pré-colonial, colonial e pós-colonial, e mais que identifiquem nomes e datas com exatidão sem, contudo, relacioná-los a intenções, responsabilidades, desejos, projeções. É uma narrativa cheia de pessoas, embora despersonalizada.

O currículo português também deve ser compreendido a partir de algumas especificidades. Talvez a principal, e certamente aquela que um historiador não deve perder de vista, seja a data de sua publicação. Enquanto os demais currículos aqui analisados são relativamente recentes, o que pressupõe que ao menos se proponham a responder aos referidos “mais recentes desafios às nossas sociedades”, o currículo português data do final da década de 1990. Portanto, caso o Estado português opte em reformá-lo nos próximos anos, seguindo uma tendência internacional, será interessante levar em consideração numa possível futura análise que mudanças promoverá, o que julgará essencial que seja incluso, retirado, mantido ou alterado.

Não obstante, também não se deve deixar de notar que é este o currículo correntemente prescrito em Portugal, o que nos leva à conclusão de que, em algum grau, ele atende, sim, aos interesses atuais deste Estado, como expressão das aprendizagens fundamentais sobre História que devam ser absorvidas por seus jovens. Justamente por isso, causa muita estranheza que um currículo tão profundamente comprometido com a transmissão de valores éticos e atitudinais, como se comprova diante da associação entre esses e os respectivos temas de estudo, contribua tão pouco para dimensionar o papel do Estado português nos crimes contra a humanidade cometidos por séculos, cujos efeitos duradouros ainda se fazem presentes.

A educação antirracista deve contemplar todos, o que prevê a máxima freireana de que oprimido e opressor devam ambos tomar ciência dos lugares que ocupam no mundo – para que o mundo seja melhor. Logo, é importante que todos os currículos mostrem a responsabilidade do Estado português no processo que desencadeia a Diáspora Africana, que apresentem as dimensões das experiências dos povos africanos e americanos, e que reconheçam o caráter iminente racializante e racista que guiou o processo histórico e que ressoa ainda no presente. O currículo português, a partir de seus objetivos de aprendizagem, ainda adota “asepsia” nos termos empregados e explicações que, falhando em acusar seus sujeitos, expressam uma perspectiva fatalista dos acontecimentos, quando não, por vezes, a atribuição de certas responsabilidades a pressões externas, contra as quais o Estado português nada tinha a fazer.

O currículo brasileiro, por fim, expressa através da linguagem de seus objetivos um projeto de sociedade mais inclusiva, mais plural, mais politicamente consciente da relação entre o passado e o presente, da acumulação de poeira da História na paisagem que se preservou. Mas a narrativa contida nesses mesmos objetivos não colabora para que eles sejam cumpridos. Para considerar o contexto brasileiro, é fundamental ter em mente a importância da referência no currículo às leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituindo a obrigatoriedade do ensino de História Africana, Afro-Brasileira e Indígena, dentre outros dispositivos. Essas leis são fruto de articulações de movimentos sociais de longa duração e também de compromissos assumidos pelo Estado brasileiro internacionalmente, a partir da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, de 2001, em Durban (MEINERZ, 2017).

As Leis e seus desdobramentos são constantemente referenciados no currículo brasileiro. No entanto, a narrativa apresentada pelo currículo não expressa isso, senão como complemento, como pós-escrito, como nota de pé de página. O currículo brasileiro expressa conhecer a obrigatoriedade das referidas Leis e, portanto, não se furta de apresentar as “contribuições” dos povos negros e indígenas à história nacional e, com isso, nega que essa história seja meramente uma história de feitos brancos. No entanto, sempre que a “questão negra” e a “questão indígena” comparecem à narrativa, tratam-se de apêndices do fio condutor principal: os grandes processos políticos, econômicos e culturais que partem da Europa e influenciam o Brasil, até sua emancipação; adiante, processos decisórios brancos, e como os mesmos impactam a população como um todo, sem desconsiderar a perspectiva negra e a perspectiva indígena. Com isso, os objetivos

de aprendizagem no que se refere ao Ensino da Diáspora Africana, apresentam um quê de conformidade “à brasileira”, de observância das normas “para inglês ver”. Afinal, “estamos cumprindo a lei, que mais querem?”

A isso, eu responderia: ferramentas para uma expedição polar. Não basta cumprir a Lei; é preciso *acreditar* nela. Não basta ensinar aos jovens que todos nascem iguais perante a lei: é preciso demonstrar isso. Não basta entoar aos quatro ventos que “a saída é a educação”: é preciso provê-la de meios para apontar uma saída. Não basta incluir os negros e indígenas na narrativa, é preciso assumir outro ponto autoral. Se for preciso, é preciso escrever outra história. Não, como dirão aqueles a quem isso não interessa, porque queremos reescrever o passado – isso simplesmente não seria possível. Mas é preciso escrever outra história que não compartimentalize os processos históricos, que não dê a entender que os brancos trabalharam mais, ou que tiveram mais sorte, ou que prosperaram ao passo que os demais, infelizmente, não tiveram essa oportunidade. É preciso escrever uma história que reflita que a “prosperidade” de uns ocorreu às custas da “decadência” de outros. É preciso, sobretudo, comunicar a nossos jovens que há a intenção desse compromisso – e demonstrar que ele é verdadeiro, não meramente um dever cívico. Esse tipo de educação servirá a quem por ela se interessa, e também a quem por ela não se interessa, ainda que disso não se dê conta. É preciso dar condição a quem pode promover esse processo, os professores.

Minha intenção com este trabalho, desde seu início, e à qual retorno a seu final foi essencialmente uma: pensar o currículo que molda minha prática e tentar dele tirar o melhor possível. Diante de todas as suas fraquezas, lacunas e mal-entendidos, creio ser possível tirar dele algo que me ajude a seguir, contra todas as probabilidades. Seria interessante apontar isso, e dar seguimento a isso, com as ferramentas de que o pesquisador dispõe. Seria útil ampliar o escopo da análise aqui realizada, avançar nas conexões que se pode traçar entre as narrativas curriculares e as histórias nacionais, pensadas a partir da historiografia. Não se deve perder de vista quem produz os currículos nacionais e a que eles visam, conforme a interpretação de Laville (1999). Certamente, haveria serventia em relacionar os currículos prescritos, como os analisados, em relação a suas demais etapas, na condição de currículos editados e praticados (BENITO, op.cit.) e, quem sabe, por fim alcançar o estágio da avaliação das aprendizagens propostas. Para isso, contudo, e para os fins deste trabalho, agora não há mais tempo.

FONTES CONSULTADAS:

ANGOLA. **Programas de História**: 7^a, 8^a e 9^a Classes – 1º Ciclo do Ensino Secundário. Luanda: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://www.inide.co.ao/manuais/programas/2019-prg_historia_7_8_9-print.pdf Acesso: 11 dez. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Versão Final. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso: 11 dez. 2019.

CABO VERDE. **Programa da Disciplina de História e Geografia de Cabo Verde (HGCV)**: 5º e 6º Anos – 2º Ciclo do Ensino Básico Obrigatório. Praia: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://www.minedu.gov.cv/index.php?option=com_content&view=article&id=1161 Acesso: 11 dez. 2019.

PORTUGAL. **Programa História**: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Volume II, Ensino Básico – 3º Ciclo. Lisboa: Ministério da Educação, 1999. 4ª edição. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/historia> Acesso: 11 dez. 2019.

REFERÊNCIAS:

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**: Reflexões sobre a Origem e a Difusão do Nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BENITO, Agustin Escolano. El Manual como Texto. **Pro-Posições**, v.23, n.3 (69), p.33-50, Campinas, set./dez. 2012.

BENJAMIN, Walter. Sobre o Conceito de História. In: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**: Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1994. Originalmente publicado em 1940.

BERNSTEIN, Basil. **Class, Codes and Control, Volume IV**: The Structuring of Pedagogic Discourse. London/New York: Routledge, 2003. Originalmente publicado em 1990.

CAIMI, Flávia Eloísa. A História na Base Nacional Comum Curricular: Pluralismo de Ideias ou Guerra de Narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n.4, v.3, jan./jun. 2016.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1978. Originalmente publicado em 1955.

COELHO, Antônio Borges. Os Argonautas Portugueses e o seu Velo de Ouro (Séculos XV-XVI). In: TENGARRINHA, José. (Org.). **História de Portugal**. Bauru/São Paulo/Lisboa: EDUSC/UNESP/Instituto Camões, 2000.

DAVIDSON, A. Basil; ISAACMAN, Allen F.; PÉLISSIER, René. Política e Nacionalismo nas Áfricas Central e Meridional, 1919-1935. In: COMITÊ CIENTÍFICO INTERNACIONAL DA UNESCO PARA REDAÇÃO DA HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA – BOAHEN, Albert Adu (Ed.). **História Geral da África VII: África sob Dominação Colonial, 1880-1935**. Brasília: UNESCO, 2010b.

DIOP, Majhemout et al. A África Tropical e a África Equatorial sob Domínio Francês, Espanhol e Português. In: COMITÊ CIENTÍFICO INTERNACIONAL DA UNESCO PARA REDAÇÃO DA HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA – MAZRUI, Ali A & WONDJI, C. (Eds.). **História Geral da África VIII: África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010.

FAUSTO, Bóris. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

FERREIRA, José Medeiros. Após o 25 de Abril. In: TENGARRINHA, José. (Org.). **História de Portugal**. Bauru/São Paulo/Lisboa: EDUSC/UNESP/Instituto Camões, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. Originalmente publicado em 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. Originalmente publicado em 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. Originalmente publicado em 1968.

FREUD, Sigmund. **O Mal-Estar na Cultura**. Porto Alegre: L&PM, 2012. Originalmente publicado em 1930.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: Modernidade e Dupla Consciência**. São Paulo: Editora 34, 2001. Originalmente publicado em 1993.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário (1979). In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ISAACMAN, Allen; VANSINA, Jan. Iniciativas e Resistências Africanas na África Central, 1880-1914. In: COMITÊ CIENTÍFICO INTERNACIONAL DA UNESCO PARA REDAÇÃO DA HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA – BOAHEN, Albert Adu (Ed.). **História Geral da África VII: África sob Dominação Colonial, 1880-1935**. Brasília: UNESCO, 2010b.

LAVILLE, Christian. A Guerra das Narrativas: Debates e Ilusões em Torno do Ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.19, n.38, p.125-138, 1999.

LAVILLE, Christian. A Economia, a Religião, a Moral: Novos Terrenos das Guerras de História Escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.36, n.1, p.173-190, jan./abr. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. O Dualismo Perverso da Escola Pública Brasileira: Escola do Conhecimento para os Ricos, Escola do Acolhimento Social para os Pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, 2012.

LOBBAN JR., Richard A.; SAUCIER, Paul Khalil. **Historical Dictionary of the Republic of Cape Verde**. Lanham, Maryland/Toronto/Plymouth, UK: The Scarecrow Press, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, José Rivair. **História da África**. São Paulo: Contexto, 2013.

MATTOSO, José. A Formação da Nacionalidade. In: TENGARRINHA, José (Org.). **História de Portugal**. Bauru/EDUSC, São Paulo/UNESP, Lisboa/Instituto Camões, 2000.

MEINERZ, Carla Beatriz. Educação e Direitos Humanos: Especificidades das Relações Étnico-Raciais no Brasil. **Educação em Análise**, Londrina, v.2, n.2, p.231-250, jul./dez. 2017.

MELONI, Reginaldo Alberto. Editorial: Conhecimento Escolar: O Currículo Prescrito e os Processos de Apropriação. **Pedagogia em Foco**. Iturama, v.13, n.9, p.1-5, jan./jun. 2018.

MORENO, Humberto Baquero. O Princípio da Época Moderna. In: TENGARRINHA, José (Org.). **História de Portugal**. Bauru/EDUSC, São Paulo/UNESP, Lisboa/Instituto Camões, 2000.

PAZIANI, Rodrigo Ribeiro; NETO, Humberto Perinelli. A Linguagem Posta à Prova pelo Tempo: Carlo Ginzburg e Suas Contribuições para a História da Educação. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v.22, n.55, maio/ago. 2018, p.314-333. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/71676/pdf> Acesso: 23 jan. 2020.

PEREIRA, Nilton Mullet & RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o *Passado Prático*: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.26, set. 2018.

SANTOS, José Antonio dos. Diáspora Africana: Paraíso Perdido ou Terra Prometida. In: MACEDO, José Rivair (Org.). **Desvendando a História da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

THIAM, Iba Der; MULIRA, James. A África e os Países Socialistas. In: COMITÊ CIENTÍFICO INTERNACIONAL DA UNESCO PARA REDAÇÃO DA HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA – MAZRUI, Ali A & WONDJI, C. (Eds.). **História Geral da África VIII: África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010.

VANSINA, Jan. A África Equatorial e Angola: as Migrações e o Surgimento dos Primeiros Estados. In: COMITÊ CIENTÍFICO INTERNACIONAL DA UNESCO

PARA REDAÇÃO DA HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA – NIANE, Djibril Tamsir (Ed.). **História Geral da África IV: África do Século XII ao XVI**. Brasília: UNESCO, 2010a.

VANSINA, Jan. O Reino do Congo e seus Vizinhos. In: COMITÊ CIENTÍFICO INTERNACIONAL DA UNESCO PARA REDAÇÃO DA HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA – OGOT, Bethwell Allan (Ed.). **História Geral da África V: África do Século XVI ao XVIII**. Brasília: UNESCO, 2010b.

WHITE, Hayden. O Passado Prático. **Artcultura**, v.20, n.37, Uberlândia, 2018.