



VOL. 3 N° 05

-2022-

REVISTA

DADO(S) DE ÁFRICA(S)

Revista Dados de África(s)

Volume 03, n. 05, jan – jun 2022.

Revista Dados de África(s)

Núcleo de Estudos Africanos – NEA

Periódico mantido pelos discentes do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Estudos Africanos e Representações da África - Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus II, Alagoinhas. Grupo de Pesquisa África do Século XX – História do Tempo Presente (UNEB/UNILAB)

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da Editora. Todos os direitos reservados ao Núcleo de Estudos Africanos e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África da UNEB. Sem permissão, nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados.

Editores gerais:

Prof. Dr. Ivaldo Marciano de França Lima
Prof. Dr. Rodrigo Castro Rezende

Editores eletrônica:

Dr. Rogério Sávio Link (UNIR)

Revisão linguística:

Prof. Dr. Márcio dos Santos Rodrigues
Prof. Dr. Ivaldo Marciano de França Lima
Prof. Dr. Rodrigo Castro Rezende

Design da capa:

Dr. Rogério Sávio Link (UNIR)

Sítio de internet:

<https://revistas.uneb.br/index.php/dadosdeafricas>

Ficha Catalográfica — Biblioteca do Campus II/UNEB – Bibliotecária: Maria Ednalva Lima Meyer (CRB: 5/504)

Núcleo de Estudos Africanos — NEA

Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África
Departamento de Educação, Campus II Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Rodovia Alagoinhas-Salvador BR 110, Km 3 – CEP 48.040-210 Alagoinhas – BA
Caixa Postal: 59 – Telefax.: (75) 3422-1139

Endereço eletrônico: estudosafrianosuneb@gmail.com

Dados de África (s): Revista do corpo discente do Programa de Pós-Graduação em
Estudos Africanos e Representações da África, Universidade do Estado da Bahia – v3, n. 05.; il.
Semestral ISSN 2675-7699 online

© 2022 do Núcleo de Estudos Africanos da UNEB

Revista Dados de África (s), periódico pertencente aos discentes do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Estudos Africanos e Representações da África, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II, Alagoinhas, ISSN 2675-7699 online, v. 3, n. 5, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/dadosdeafricas>

Editores:

Prof. Dr. Ivaldo Marciano de França Lima

Prof. Dr. Rodrigo Castro Rezende

Conselho científico:

1. Afonso Manhice – Moçambique
(manhiceafonso@gmail.com)
2. Alberto Oliveira Pinto – Universidade de Lisboa – Portugal
(alberto.o.pinto@gmail.com)
3. Álvaro Campelo – Universidade do Porto – Portugal
(campelo@ufp.edu.pt)
4. Alyxandra Gomes Nunes – UNEB/DCH-V
(alyxandragomes@gmail.com)
5. Denise Barros – USP
(yadene@gmail.com)
6. Ineildes Calheiro dos Santos – UNEB/UFBA
(ildafrica@yahoo.com.br)
7. Isabel Cristina Martins Guillen – PPGH/UFPE
(icmg59@gmail.com)
8. Ivaldo Marciano de França Lima - UNEB/DEDC II
(ivaldomarciano@gmail.com)
9. Jean Michel Tali – Universidade/Howard EUA
(talilda@yahoo.com)
10. Jose Ricardo Moreno Pinho – UNEB/DEDC II
(ricardomoreno@hotmail.com)
11. Júlio Claudio da Silva – PPGH/UFAM
(julio3oclps@gmail.com)
12. Leonice de Lima Mançur Lins - UNEB/DEDC II
(leonicelins@yahoo.com.br)
13. Mahfouz Ag Adnane – Casa das Áfricas (SP)
(tidjefene@gmail.com)
14. Marcos Carvalho Lopes - UNILAB – Campus dos Malês
(marcosclopes@gmail.com)
15. Mônica Lima – (PPGH da UFRJ)
(monicalimaesouza@gmail.com)
16. Patrício Batsikama – ISPT- Angola
(cipriano23327@ufp.edu.pt)
17. Pedro Acosta Leyva - UNILAB– Campus dos Malês
(leyva@unilab.edu.br)
18. Rodrigo Castro Rezende - UFF – Campos dos Goytacazes
(rodcastrorez@gmail.com)
19. Silvio Correia – PPGH/UFSC
(silviomscorrea@gmail.com)
20. Tomé Morais – Moçambique
(tpedromor7@yahoo.com.br)
21. Yuri Manuel Francisco Agostinho- ISAART- Angola
(yanessanguifada@gmail.com)

Comitê editorial executivo:

1. Euclides V. Silva Afonso – UNILAB – Campus dos Malês/UNEB
(euclidesvictorinosilvaafonso@gmail.com)
2. Ineildes Calheiro dos Santos– UNEB/UFBA
(ildafrica@yahoo.com.br)
3. Ivaldo Marciano de França Lima – (UNEB DEDC II)
(ivaldomarciano@gmail.com)
4. José Fernando de Matos – UNEB
(matossizanga@gmail.com)

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África:

Prof. Dr. Ivaldo Marciano de França Lima
(UNEB/DEDC II)

Docentes:

Alexandre Antônio Timbane (Doutor) UNILAB - Campus dos Malês;
Alyxandra Gomes Nunes (Doutora) DCH V UNEB;
Antônio Vilas Boas (Mestre) DEDC XIV UNEB;
Detoubab Ndiaye (Doutor) DEDC II UNEB;
Iêda Fátima da Silva (Doutor) DEDC II UNEB;
Ivaldo Marciano de França Lima (Doutor) DEDC II UNEB;
José Ricardo Moreno Pinho (Doutor) DEDC II UNEB;
Joselito Brito de Almeida (Mestre) DEDC II UNEB;
Marcos Carvalho Lopes (Doutor) UNILAB - Campus dos Malês;
Natália Cabanillas (Doutora) UNILAB – Campus Redenção
Pedro Acosta Leyva (Doutor) UNILAB - Campus dos Malês.

Apoio:

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Reitora: Profa. Dra. Adriana Marmori Lima
Vice-Reitora: Dayse Lago de Miranda
Pró-Reitora de Pós-Graduação: Profa. Dra. Tânia Maria Hetkowski



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 03 | Nº. 05 | Ano 2022

EDITORIAL – ÁFRICA E SUAS REPRESENTAÇÕES EM DIFERENTES PRISMAS E PERSPECTIVAS

**Márcio dos Santos
Rodrigues**

A revista *Dados de África(s)* tem se esforçado cada vez mais para se tornar um espaço fundamental de interlocução e construção de conhecimento, buscando fomentar o intercâmbio de informações entre estudantes e pesquisadores interessados em dialogar e aprender mais sobre as experiências históricas de um continente plural. Neste sentido, é com grande satisfação que apresentamos ao público este volume de junho de 2022.

Cada um dos artigos que compõem este volume oferece uma perspectiva única e original sobre temas relevantes em suas respectivas áreas de estudo. Eles abrangem desde as permanências do colonialismo em África, expressas através da migração de jogadores de futebol dos PALOPS para Portugal, até as construções de uma identidade teatral que valoriza diálogos interculturais entre Brasil e um país do continente africano. Também temos artigos que exploram a relação entre história e cinema, bem como as políticas públicas que envolvem o conceito de paternidade em contextos africanos. Os artigos reunidos neste volume são especialmente importantes para aqueles interessados em aprofundar seus conhecimentos sobre o continente africano, mas não apenas para este público específico. Discentes e educadores também podem se interessar por cada abordagem apresentada nos artigos, que fornecem novas perspectivas sobre temas relevantes e complexos.

Site/Contato

Editores

Rodrigo Castro Rezende
rodcastrorez@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

O primeiro artigo, “Representações de África em livros didáticos de História no Ensino Fundamental II em Ipirá, Bahia (2017-2022)”, assinado por Vanessa Batista de Souza Sampaio, é um texto importante para as discussões sobre África e estereótipos, porque destaca a persistência de representações simplificadas sobre o continente africano nos livros didáticos de História, no âmbito do ensino das séries iniciais. A autora mostra que muitas das representações que figuram em livros didáticos ainda são estereotipadas e não reconhecem a diversidade cultural, linguística e política do continente africano. O texto enfatiza a urgência de uma análise crítica dos materiais didáticos, pois estes podem perpetuar estereótipos e preconceitos entre estudantes. Além disso, o artigo destaca a importância de envolver o público docente nessas discussões, já que eles também podem reproduzir e colocar em circulação esses estereótipos em sala de aula. O texto figura neste volume justamente por conscientizar sobre a importância de abordar a África de forma mais diversa e complexa nas escolas.

Outro artigo, “Ensino de História e Cultura do continente africano e dos afro-brasileiros: Desafios e implicações do senso comum à sala de aula”, dialoga bastante com o primeiro texto. A autora, Raynara Escala Ribeiro Torres, evidencia, com muita propriedade, a necessidade de uma abordagem mais plural e inclusiva da história e cultura africana na educação. Para tanto, discute as dificuldades no ensino da história africana e cultura afro-brasileira e a importância da Lei 10.639/2003 para promover a inclusão desses temas na educação e desconstruir preconceitos. A autora destaca a necessidade de investimentos visando a promover uma educação mais consciente da diversidade cultural e histórica da África e de seus descendentes, contribuindo para valorizar as experiências em torno de África e de sua diáspora.

Esses dois primeiros artigos se complementam e são de extrema relevância por abordarem questões socioeducacionais que afetam diretamente o ensino da história africana e das culturas afro-brasileiras, tanto em um nível particular quanto na sociedade como um todo. Ambos enfatizam a necessidade constante de reavaliar processos e promover mudanças para desconstruir estereótipos sobre África.

Seguimos com o artigo “Políticas públicas sobre fuga à paternidade ou abandono paterno: um estudo comparativo entre os estados angolano e brasileiro”, de José Maria Capitango Sapalo. Trata-se de um estudo importante para pesquisas comparativas entre Brasil e países de África, pois apresenta uma análise das políticas públicas relacionadas à problemática da paternidade em Angola e no nosso país. A abordagem qualitativa, bibliográfica e comparada que o autor nos oferece permite que diferentes modelos e teorias de políticas públicas sejam considerados na mesma análise, o que pode levar a uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados por cada país nesse fenômeno social crescente. Além disso, é um artigo importante para o

entendimento sobre as diferentes concepções em torno do papel do estado, da família e da sociedade na proteção dos direitos das crianças e adolescentes em contextos muito específicos, mas que pode servir de base para outros pesquisadores.

O quarto artigo é de Heverton Luis Barros Reis. Intitulado “A relação entre o ofício tradicional de ferreiro-doma (numu em bambara) e a mitologia iorubana da divindade Ogum”, é uma valiosa contribuição para a discussão de temas mais amplos sobre cosmopercepções. Ao explorar as conexões entre a cultura do povo Marka e a mitologia iorubá, a pesquisa de Reis apresenta uma análise minuciosa sobre duas tradições culturais. Ademais, a importância da pluralidade de tradições existentes na África é destacada pelo estudo, que chama a atenção para a necessidade de evitar visões estereotipadas e reducionistas. Assim, o artigo amplia o debate sobre mitologias e enfatiza a importância de abordar as tradições culturais de forma mais abrangente no campo dos Estudos africanos. A pesquisa de Reis atende os interesses daqueles leitores que buscam compreender cosmopercepções como um fenômeno histórico, cultural e social, que pode ser explorado através de abordagens históricas e interdisciplinares.

Outro texto interessante que temos o prazer de publicar destaca a importância do cinema na construção de narrativas e estereótipos sobre o continente africano: “Entre Ruanda e as Estereotípias: as Narrativas de Hollywood”, de Thaise Alves da Silva. Ao analisar os filmes *Tiros em Ruanda* e *Hotel Ruanda*, que retratam o conflito entre tutsis e hutus em 1994, o estudo de Thaise Silva revela como essas produções cinematográficas, oriundas do sistema industrial estadunidense, apresentam narrativas que corroboram estereótipos sobre África, perpetuando uma visão reducionista sobre questões internas do continente e a relação das mesmas questões com um passado colonial. Ademais, o artigo pode não interessar somente a africanistas, mas a outros pesquisadores, justamente por colocar a necessidade de uma reflexão mais crítica sobre a forma como o cinema pode moldar nossa percepção e entendimento da realidade sobre determinados temas.

O artigo “Aproximações entre o Bimphadi e o Arkhétypos: Uma ‘Pedagogia Teatral sem mão’”, de Paulino Tchiloia Bimba Lunono, trata das experiências de pesquisadores de teatro de Angola e Brasil. Lunono reflete sobre o evento artístico-acadêmico Otyoto Internacional do Bimphadi: Encontro de Sensibilidades. O artigo aborda as metodologias utilizadas pelos grupos de teatro Bimphadi e Arkhétypos, destacando a importância do respeito à singularidade de cada participante na prática teatral. O artigo de Lunono é extremamente importante para refletir sobre os intercâmbios culturais no contexto das artes cênicas, contribuindo para uma discussão mais ampla sobre a importância do teatro no campo das artes e a necessidade de valorizar a diversidade cultural e estética presentes nos processos artísticos e acadêmicos em contexto africano.

O artigo de Marcos Augusto Fagundes, intitulado “Futebol na relação de Portugal e os PALOPS: Produção e exportação de pés de obra”, é uma análise importante das relações entre África e o futebol, especialmente no contexto das relações entre Portugal e seus antigos territórios coloniais. O autor destaca como a dinâmica de jogadores profissionais dos PALOPS para Portugal ainda reflete as marcas da história colonial entre os países. A importância desse artigo reside na análise crítica da intersecção entre futebol e colonialismo, o que contribui para uma reflexão sobre as relações entre África e Europa no contexto esportivo. O autor ainda aborda como a produção e exportação de jogadores dos PALOPS para Portugal são um reflexo da exploração das colônias africanas por Portugal, ressaltando as consequências do colonialismo ainda presentes. A reflexão crítica sobre a relação entre futebol e colonialismo, apresentada pelo autor, permite compreender de forma mais profunda as complexidades dos elos entre países e regiões no contexto global.

E, por fim, ainda há espaço para uma resenha, assinada por Carla Morales Brito. A autora nos apresenta breves comentários sobre um livro de poesias da escritora angolana Kanguimbu Ananaz, traduzido para o espanhol. O texto destaca a presença da obra de Ananaz no cenário da universidade chilena, mostrando como a literatura produzida em contexto de África(s) tem se tornado valorizada e discutida em âmbito acadêmico. Deste modo, a autora amplia o debate e a reflexão sobre as produções literárias em contextos culturais africanos.

Em conjunto, os artigos presentes neste volume oferecem uma visão panorâmica sobre temas relevantes relacionados ao continente africano e suas representações em diversas áreas do conhecimento, proporcionando uma oportunidade única de conhecer diferentes perspectivas e abordagens sobre a África. Como responsável pelo editorial, tenho satisfação em apresentá-los aos nossos leitores e espero que possam contribuir significativamente para o avanço do conhecimento em suas respectivas áreas. Através da leitura desses textos, é possível ampliar o entendimento sobre temas relevantes do continente e suas representações, além de inspirar novas pesquisas e promover um olhar mais amplo e multifacetado sobre a África, um continente diverso em experiências. Desejo a todos e todas uma boa leitura!

Márcio dos Santos Rodrigues



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 03 | N°. 5 | Ano 2022

Vanessa B. de Souza Sampaio

Site/Contato

Editores

Rodrigo Castro Rezende
rodcastrorez@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

REPRESENTAÇÕES DE ÁFRICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II EM IPIRÁ, BAHIA (2017-2022)

**REPRESENTATIONS OF AFRICA IN HISTORY
TEXTBOOKS IN ELEMENTARY EDUCATION IN IPIRÁ,
BAHIA (2017-2022)**

RESUMO: O presente trabalho objetivou analisar algumas representações de conteúdos alusivos à história da África e de afro-brasileiros nos livros didáticos adotados na Escola Municipal Prof.^a Alzira Bela Brandão, situada em Ipirá-Bahia. O presente trabalho primou pela análise das imagens e dos textos, a fim de constatar os meios como o continente é representado nos livros referidos, e se baseou nas ideias existentes nos trabalhos de Bittencourt, Chartier e Oliva, concluindo que parte do que é difundido ainda se pauta em perspectivas estereotipadas, que tomam a África como um todo homogêneo, destituída de pluralidades no âmbito das línguas, sistemas de educação, formas de governo e organização social. O trabalho teve como metodologia a revisão bibliográfica específica sobre livros didáticos e Estudos Africanos.

PALAVRAS-CHAVE: África, livros didáticos, representações, estereótipos.

ABSTRACT: The present work aimed to analyze some representations of contents allusive to the history of Africa and Afro-Brazilians in the textbooks adopted in the Escola Municipal Prof.^a Alzira Bela Brandão, located in Ipirá-Bahia. The present work was based on the analysis of images and texts in order to verify the ways in which the continent is represented in the referred books. It was based on the existing ideas in the works of Bittencourt, Chartier and Oliva, concluding that part of what is disseminated is still based on stereotyped perspectives, which take Africa as a homogenous whole, devoid of pluralities in the field of languages, education systems, forms of government and social organisation. The methodology of this work was based on a specific bibliographical review of textbooks and African Studies.

KEY WORDS: Africa, textbooks, representation, stereotypes.

REPRESENTAÇÕES DE ÁFRICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II EM IPIRÁ, BAHIA (2017-2022)

Vanessa Batista de Souza Sampaio ¹

INTRODUÇÃO

O livro didático é a fonte histórica na qual este trabalho se baseia e que está diretamente relacionado ao tema em discussão, as imagens estereotipadas de África. O objetivo deste trabalho é analisar as representações e o conteúdo sobre a história da África abordado nas edições destinadas aos cursos do 3^a e 4^a ano, sob o título de *História, Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Junior, publicadas pela FTD, respectivamente em 2015 e 2018. Estas coleções foram/estão sendo utilizadas na Escola Prof^a Alzira Bela Brandão II, no município de Ipirá, Bahia. A fonte aqui empregada é a coleção aprovada na edição 2017 e 2020 do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e utilizada nos triênios 2017/2018/2019 e 2020/2021/2022 na escola referida. Estes livros Didáticos de História são para usos dos discentes do Ensino Fundamental II. A escolha dessa coleção está fundamentada em levantamentos realizados na instituição nos últimos anos. A coleção didática “*História, Sociedade & Cidadania*” tem sido a mais escolhida pela escola na edição 2017 do PNLD e também na edição de 2020. Além disso, outras duas coleções já fizeram parte da instituição, a saber: *Estudar História das origens à era digital*, publicada pela Editora Moderna, e *Projeto Teláris: História*, pela Editora Ática.

Por meio de imagens e textos, serão analisados os conteúdos abordados sobre a História da África e de afro-brasileiros. Neste caso, na primeira parte do artigo tivemos a preocupação de dialogar no que concerne ao conceito de representações com os trabalhos de Roger Chartier (1990), a respeito da homogeneização da África nos baseamos na perspectiva e pontos de vista de Achebe (2009), Mudimbe (1998) e Appiah (1997), tendo também as contribuições dos trabalhos de Tábata (2013), Gonçalves (2018), Santos (2013), Souza (2018) e Oliva (2009). Na segunda parte apresentaremos a trajetória do livro didático a partir dos estudos de Bittencourt (2008), Choppin (2004), Siman; Silva (2009) e Ramos; Ramos; Simões (2018).

E por fim, na terceira parte realizaremos o estudo do objeto da pesquisa deste artigo. A priori, analisaremos os livros didáticos de Boulos (2015 e 2018). Contudo, iniciaremos essa última parte com uma breve caracterização do município de Ipirá e da escola Prof^a Alzira Bela Brandão, instituição onde foram selecionados os manuais didáticos para leitura e análise crítica sobre os acertos e desacertos da abordagem efetuada sobre a temática alusiva à história da África.

Portanto, o principal objetivo deste trabalho é tentar identificar e analisar como os livros de história usados nas escolas brasileiras abordam a história africana. Assim, esses documentos são interpretados como portadores de informações que não correspondem à realidade dos estudantes e devem ser considerados como objetos da indústria cultural, tornando necessário criticar e contextualizar o conteúdo por eles apresentado.

A África sob a ótica do mundo

O conceito de representação utilizado neste trabalho é encetado por Chartier (1990, p. 75) que, ao discutir tal questão, mostra como as ideias se constroem, e como as coisas podem ser caracterizadas a partir das configurações de práticas culturais. Neste sentido, é que, de acordo com Chartier, “a subjetividade das representações (a que se ligaria outra história dedicada aos discursos e situada à distância do real) deve ser entendida como constructos com naturezas diversas”. Portanto, “as representações transformam-se em máquina de fabricar respeito e submissão, num instrumento que produz uma exigência interiorizada” (1990, p. 183).

Sobre as representações da África “homogeneizada”, a obra de Achebe (2009), “O mundo se despedaça”, defende que não existe nenhuma prática ou costume universal entre os “africanos”. Em “Na casa do meu pai”, Appiah (1997) também discorre sobre a “invenção” de uma África homogeneizada. Para este filósofo anglo-ganês a homogeneização da África se deve, em parte, da África concebida pela ciência racialista e evolucionista, como pela África dos militantes negros panafricanistas.

Além disso, Mudimbe (1998) discute processos de construção de discursos que inventaram uma África homogênea. O fato é que não existe essa África homogênea e estática. Afinal, povos africanos sempre conviveram de forma dinâmica entre intercâmbios internos e externos, sendo o contato com povos de outros continentes uma constante da África. Além do mais, eles são diversos em todos os sentidos, seja cultural como religioso, político ou social. Trabalhos como os de Oliva (2003) e Hall (2003) nos fornecem instrumentais para se pensar a noção de raça, ao aponta-la como uma construção política e social. Tal definição incumbe à raça a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de opressão e exclusão.

Sobre a produção do discurso, é controlada, selecionada e organizada como propõe Foucault, para quem o discurso não é somente o que está explícito e manifestado, mas é e pode ser também o não dito, implícito. Nesta perspectiva foucaultiana, somos resultado do que o discurso nos permite ser, acreditamos naquilo que o discurso nos permite acreditar, no discurso

¹ Graduada em Licenciatura em História pela UNEB/ DEDC XIII (Itaberaba-BA). vany99batista@hotmail.com

que nos posicionamos no mundo social e somos posicionados através das relações de poder. É através do discurso que construímos as nossas identidades e subjetividades.

Diversos estudiosos e pesquisadores discutem as representações sobre a África contemporânea. Estes estudos se debatem sobre várias fontes como o cinema, HQs, revistas e também nos livros didáticos, como aqui será empregado. Isso se deve ao alargamento das fontes e objetos, tributário da Nova história, Annales; e, neste sentido, esses novos objetos/fontes se mostraram poderosos agentes de construção das representações. Os filmes, HQs, Livros didáticos, entre outros, são mercadorias, produtos manipuláveis e subjetivos, carregados de representações diversas, passíveis de análises e interpretações.

Tábata (2013), em seu trabalho de monografia “Quadrinhos - História das Histórias: Uganda através das páginas do Soldado Desconhecido”, defende o uso dos quadrinhos como fonte para o estudo da história, partindo do conceito “tudo é história” da terceira geração dos Annales e da Revolução historiográfica promovida pela Nova história Cultural. Assim, a história busca todos os ângulos possíveis, preocupando-se com uma história total. Desta forma, se aceita qualquer espécie de documento, como as histórias em quadrinhos, jornais, revistas, diários, cartas, biografias, estatísticas, economia, livros didáticos, etc.

Neste contexto, o autor apresenta as histórias em quadrinhos como fonte para estudar as representações da África contemporânea. O quadrinho analisado no referido trabalho de Tábata (2013) é “O soldado desconhecido”. Através das páginas desse HQ podemos perceber que esta fonte aparentemente se mostra como algo pueril e inocente, mas corrobora para representações embebidas de estereótipos e clichês sobre o continente africano.

Em “Fantasma: Histórias em Quadrinhos que inventam e representam a África”, de Gonçalves (2018), igualmente a Tábata (2013), a autora usa como fonte as HQs e ressalta a importância e utilidade das histórias em quadrinhos como fontes/objetos históricos, pois são cheios de discursos e representações que dizem muito sobre a sociedade em que eles foram produzidos. Nesta perspectiva, a autora discute sobre duas edições da revista em quadrinhos *Fantasma*. Destarte, Gonçalves (2018) analisa as representações de África na História em *Quadrinhos do Fantasma*, um quadrinho bem popular no Brasil entre os anos 1970 e 1980. Criado por Lee Falk nos anos 1950, perdurou até os anos 2000. Seu contexto perpassa sobre as aventuras do *Fantasma*, “herói branco”, descendente de europeus - essas narrativas se mostram etnocêntricas e partem do senso comum sobre a África.

As aventuras de *Fantasma* lançam o continente africano para o lugar do berço da selvageria, lugar folclórico e exótico, sem história (assim disseminam representações clichês, retroalimentam os estereótipos e/ou ideologias que aludem à África como continente pobre, subalterno, dependente dos países “civilizados”, lugar de animais selvagens e exóticos de povos

primitivos e canibais, famélicos, ou seja, um “lugar distante da civilização”, isento de cultura). Além disso, naturalizam a guerra, o caos, os conflitos, corrupção dos governantes e problemas diversos. À África cabe o título de “selvagem”, no sentido de que os africanos seriam criaturas desprovidas de razão, destituídas de senso de história e de cultura, condenadas ao atraso e à subordinação aos europeus e norte-americanos.

O que é díspar entre os trabalhos de Tábata (2013) e Gonçalves (2018) é que o segundo nos apresenta exemplos de quadrinhos que fogem da visão estereotipada da África. Sinalizado no quadrinho “O Apanhador de Chuvas”, publicado em 2013 no Brasil pela Editora *Nemo*, é exemplo de história em quadrinhos que não traz uma visão clichê e estereotipada da África, pois dispõem ao leitor condições para entender que o continente africano é muito mais complexo do que a homogeneidade tosca que lhe conferem.

Mas, essas representações estereotipadas sobre a África vão além das histórias em quadrinhos, pois vários meios contribuíram para propagar essa visão de África estigmatizada, como é o caso da cinematografia, principalmente a “Hollywoodiana”: Santos (2013), em *Hollywood e África: uma história que não deu certo. Estereótipos e clichês nas telas – O espírito da selva e a guerra de Ruanda*, mostra o quanto o cinema traz possibilidades enquanto fonte.

Santos (2013), com as considerações de Napolitano (2006), enceta uma discussão sobre a relação entre história e cinema, a propósito de analisar os filmes como fontes históricas. Aponta para os estratagemas existentes nos filmes, ou seja, para as construções de fatos através de representações e discursos. Igualmente ocorre nos filmes sobre a África, especialmente *O Espírito da Selva*, que nos remetem ao conceito muito comum do século XIX, de que os europeus eram dotados de uma missão civilizatória, ou seja, “o fardo do homem branco” e seu dever de levar conhecimento, sabedoria e desenvolvimento para aquele “lugar primitivo e inculto” chamado África.

Marc Ferro descreve como se pode cair na “armadilha do cinema”, pois através deste meio se retroalimenta a construção de estereótipos, fundamentados em clichês, sob representações grosseiras que associam a África como um lugar de guerra, fome e miséria. O discurso reproduzido pelo cinema deve ser analisado com atenção minuciosa, pois esses filmes fazem recortes do evento e, em se tratando das narrativas fílmicas sobre a África são produzidas com viés ideológico eurocêntrico de superioridade. Os filmes, como ficções, não necessitam seguir a história, pois estes podem ser baseados em fontes históricas ou não. Outra coisa, é que as produções cinematográficas seguem regras mercadológicas (para o mercado consumidor) no que diz respeito à sedução audiovisual, então não espere deles uma fiel narrativa de um fato histórico.

Não diferente dos quadrinhos e do cinema, as representações da África nos livros didáticos, corroboram para alimentar estereótipos, generalizações e homogeneização do continente africano.

Em “A colcha em retalhos: a (s) África (s) e sua (s) representação (ões) nos livros didáticos de história”, Souza (2018) analisa quatro livros didáticos de História adotados no Colégio Estadual Tarcilina Borges de Barros, no município de Santaluz, Bahia. Os livros didáticos são a nossa base de referência para examinar o ensino sobre África nas escolas públicas. Aqueles que foram analisados neste trabalho dedicam poucas páginas ao ensino da História Africana. Abordam de forma inadequada, dizendo que países africanos e asiáticos que no passado foram colonizados pelos europeus ainda hoje enfrentam problemas de fome, miséria, escassez de água, analfabetismo, epidemias, o que faz nesses lugares existir baixa expectativa de vida. Inclusive, citam a epidemia da Aids como originada da África. Desta forma, os estudantes continuam reproduzindo um discurso cheio de estereótipos e visões distorcidas do continente africano.

Essas imagens que trazem nos livros de história são responsáveis por difundir representações estereotipadas e negativas. Anulam o protagonismo da própria história dos povos africanos, reservando-lhes apenas o lugar de subalternidade. Através desse imaginário se constitui uma identidade (negra/banca) e hierarquizam papéis e posições sociais, traduzindo e estabelecendo crenças comuns característicos de cada “raça”, designa os modelos formadores “superiores e inferiores”. Num modelo entendido como eurocêntrico, o “negro” é uma “raça” submissa e escravizada pelos “brancos”. Por sua vez, os “brancos” são dotados de engenhosidade, astúcia e racionalidade.

No artigo de Oliva (2009), “Lições sobre a África: Abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros”, o autor faz uma minuciosa pesquisa de mapeamento de manuais didáticos publicados entre 1999-2005. Nas 39 coleções selecionadas apenas oito possuíam capítulos tratando da história africana que em sua grande parte se concentrava em temáticas como “reinos” e “impérios”. Contudo, o autor aponta um avanço na abordagem, isso por parte da mudança na legislação, com a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história africana e dos afro-brasileiros. Mesmo assim, existe uma discrepância nos assuntos abordados que hegemonicamente são eurocêntricos.

O livro didático tem um papel fundamental na difusão do conhecimento, mas o que é apresentado é uma injunção de uma África homogênea, perpetuada de representações depreciativas, o que se torna um óbice para enxergar que este continente possui diferentes povos, línguas, sistema de educação, formas de governo e diversas riquezas. É preciso superar essa ideia

de que todos os povos podem ser resumidos sob o conceito de África a partir da categoria negro, ou seja, sob pressupostos homogeneizados.

O Livro Didático de História: trajetória e desafios para o ensino da História

O livro didático é um dos materiais de apoio dos professores nas escolas públicas e privadas. Nas escolas públicas, em alguns casos, é o único material disponível. Isso se deve ao sucateamento em que a educação pública vem sofrendo ao longo dos anos, e também pela falta de estrutura nas escolas que não dispõem de outros suportes educacionais como aparelhos para utilização de mídias digitais, computadores, TVs ou até mesmo a inexistência de acesso à internet. São inúmeros trabalhos de pesquisa a acerca dos usos e desusos dos livros didáticos. Segundo CHOPPIN (2004):

“Após ter sido negligenciado, tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos, os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores[...]. Desde então, a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em um número cada vez maior de países, e seria pouco realista pretender traçar um estado da arte exaustivo sobre o que foi feito e escrito e, mais ainda, do que se pesquisa e se escreve atualmente pelo mundo” (CHOPPIN, 2004, p.559).

Desde o início do século XIX o livro didático tem preenchido de forma sistêmica o cenário educacional brasileiro. E ao longo da história vem se adaptando às mudanças de paradigmas, inovações tecnológicas, alterações de currículos e dos documentos oficiais que regulamentam a educação brasileira como a LDB, PNL, PCNs e BNCC, por exemplo. E nesta trajetória o livro didático é criticado pela qualidade dentro e fora do meio acadêmico.

Os livros didáticos, “objeto complexo” (BITTENCOURT, 2008) e de “interesse público” (SIMAN; SILVA, 2009), movimentam anualmente uma elevada receita relativa à compra e distribuição desse material por todo o país. Desse modo, a escolha do material nem sempre ocorre livremente pelo docente, em grande medida, o *lobby* das editoras, sobretudo entre as secretarias de educação estaduais e municipais, são fortíssimos.

A trajetória do livro didático começa antes mesmo deles serem produzidos em solo nacional. Os primeiros livros didáticos utilizados no Brasil atendiam a elite no período imperial, eram trazidos da Europa principalmente para os alunos do Colégio Pedro II, criado no Rio de Janeiro em 1837. Apesar do Brasil ter uma imprensa instalada desde a vinda da família real em 1808, esta não oferecia boas condições para produção nacional e a publicação de textos didáticos que atendesse as classes dominantes. Vale ressaltar que a partir da criação do IHGB, em 1838, foi imbuída de ideologia de construção de identidade nacional. Entre 1870 e 1890, as críticas em

relação a utilização de obras estrangeiras se ampliaram, dando início a aplicação da produção de obras nacionais.

Mas, só foi a partir do governo de Getúlio Vargas (1930) que houve uma mudança significativa na produção didática. A crise econômica mundial, ocasionada pela queda da bolsa de Nova York (1929), aumentou o valor para as importações dos materiais didáticos, promovendo as produções nacionais. O INL (Instituto Nacional do Livro), foi criado sob o decreto-Lei nº93 de 21 de dezembro de 1937. A instauração do Estado Novo fomentou um projeto-político-ideológico, uma política cultural varguista que aspirava a consolidação da identidade nacional e legitimação do regime por meio de vários aparatos como rádio, revistas, jornais, músicas, mobilização de artistas e intelectuais, entre outros.

Desta forma, todos esses fatores contribuíram para impulsionar a produção de materiais didáticos nacionais que fossem alinhados aos ideais nacionalistas. A frente do Ministério da Educação, Gustavo Capanema, através do decreto-Lei- nº1006 de 30 de dezembro de 1938, criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha como subordinadas as Comissões Estaduais de Livros Didáticos (CELD), estabelecendo a primeira política de legislação e controle de produção e distribuição de livros didáticos no país.

Capanema contava com a assessoria de nomes como Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade, Rodrigo de Melo Franco, dentre outros intelectuais aliados ao governo, que tinham como objetivo modernizar a educação, incentivar a pesquisa e preservar as raízes culturais brasileiras nas escolas, uma vez que estas promoviam o ensino de práticas que valorizassem o governo, garantindo assim uma unidade cultural. Uma vasta produção intelectual e cultural na literatura foi produzida neste período, como exemplo *Casa Grande e Senzala* (1933), de Gilberto Freyre, e *Raízes do Brasil* (1936), de Sérgio Buarque de Holanda.

Outra importante mudança nas políticas do livro didático foi no artigo 5º do Decreto-lei nº8460, de 26 de dezembro de 1945, que restringe ao professor a escolha dos livros didáticos a serem utilizados pelos alunos. Entre os anos 1950 e 1960 houve um rápido crescimento do ensino primário e secundário, e expansão do mercado de livros didáticos. Isto exigia uma mudança na concepção de educação e uma política que garantisse a permanência dos alunos nas escolas. Em 1961 foi promulgada a primeira LDB no governo de João Goulart, que passou a subsidiar a produção de livros didáticos através do Banco do Brasil.

Durante a ditadura militar (1964-1985) houve censura e repressão em vários âmbitos da sociedade que incidiu, por exemplo, sobre o teatro, o cinema, a TV e a música. Dentre esses mecanismos, o livro didático foi também entendido pelos órgãos de inteligência e repressão do regime como um instrumento de difusão de suas ideias.

Duas políticas para elaboração e distribuição dos livros didáticos foram criadas no regime militar em 1966, em acordo entre o MEC e a Usaid (Agencia Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional), que permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), com a função de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionadas com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e didáticos. E a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), criada em 1967, com a extinção do INL, estava responsável pela produção de materiais escolares que seriam distribuídos aos estudantes carentes. Em 1983 a FENAME é substituída pela FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), que incorpora o Plidef (Programa do livro didático para o ensino fundamental).

A Lei de Imprensa, que o primeiro presidente militar Castelo Brando editou dias antes de passar o governo ao seu sucessor, em seu segundo parágrafo do artigo inicial informava que a televisão, música, cinema e teatro estavam sujeitos à censura na forma da lei. Os livros e periódicos não podem ser “clandestinos” ou atentar contra a “moral e os bons costumes”.

Os livros didáticos produzidos durante a ditadura militar eram construídos nos moldes do regime e, deste modo, abarcavam conteúdos que exaltavam os generais-presidentes, engrandecia seus feitos, enaltecendo as datas cívicas e comemorativas, valorizando os “grandes vultos” históricos, como o dia 31 de março, “Dia do movimento militar” (RAMOS; RAMOS; SIMÕES, 2018). Assim, gabavam-se da conquista da Copa de 1970 e dos ganhos do “milagre econômico”, criavam uma imagem positiva do regime que desviava a atenção dos desmandos do governo como o problema da inflação e da crise do petróleo.

Nesse aspecto, segundo Mathias (2004) a educação durante o regime autoritário foi privatizante e tecnicista. Os governos militares, ao se referirem à educação, procuraram mostrar que a escola era local somente de ensino e aprendizado profissional a serviço do projeto do governo, que tinha como intuito a transferência de valores militares e mantê-los em todos os processos decisórios do Estado e que deixou profundas marcas na didática do Ensino Básico.

Nos anos 1970, o MEC passou a produzir livros didáticos em coedição com o setor privado. Com o início do processo de redemocratização brasileira em 1985, o MEC instituiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), “com o objetivo de universalizar, gradativamente, o uso do livro didático, através da distribuição gratuita destes para todos os alunos das escolas públicas e comunitárias, permitindo a escolha dos livros pelos professores, a distribuição dos manuais e do caderno de atividades” (Panfleto informativo PNLD/FNDE, 2012).

A FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) é extinta em 1997 e a política de execução do PNLD é transferida para o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). A distribuição de dicionários da língua portuguesa é inserida na PNLD em 2000 e em

2001 é ampliado de forma gradativa o atendimento com livros em braille aos alunos com deficiência visual que estão no ensino regular das escolas públicas. O PNLD é o segundo maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo, perdendo apenas para a China. O PNLD também é responsável pela compra e distribuição desses materiais didáticos que auxiliam os professores durante o ano letivo. Nas escolas públicas essa distribuição é gratuita no período de quatro em quatro anos. Segundo o FNDE, circulam por mais de 140 mil escolas mais de 150 milhões de livros por ano para mais 40 milhões de estudantes.

A seleção desses livros é feita da seguinte forma, primeiro o MEC e FNDE elaboram um edital e divulgam suas regras, depois as editoras inscrevem suas obras. Especialistas fazem a avaliação pedagógica das obras inscritas, então os livros aprovados entram para o Guia do Livro didático. Cabe aos professores escolherem no guia quais as obras atendam às suas necessidades e que estejam alinhadas com as expectativas e ao nível de entendimento dos alunos. O FNDE recebe o pedido da escola e negocia com a editora a produção dos livros e a distribuição é feita com a parceria dos correios. Mas, qual o papel dos materiais didáticos no ensino? Até aqui podemos dizer que essas produções didáticas são elaboradas com influências das políticas educacionais governamentais e ideologias que esses sujeitos que ocupam “lugares de poder” querem que sejam disseminadas.

Além da sua função instrucional que dá suporte no desenvolvimento do ensino e aprendizagem em sala de aula, o livro didático é um objeto complexo por sua trajetória histórica, importância social, econômica, papéis ideológicos e político que simboliza. Enfim, possui diferentes significados para todos os agentes entrelaçados direta ou indiretamente com ele, como o Estado, autores, editores, professores, alunos entre outros. Assim, podemos dizer que os usos e desusos do livro didático na sociedade, entendendo- como importante estratégia de propagação de ideias, segundo RAMOS; RAMOS; e SIMÕES:

“O livro didático não está descolado do tempo e do espaço, faz parte de uma série de estratégias de construção de uma ideia de nação e de valores. Não podendo ser comparado a uma simples mercadoria, transmite muito mais do que somente informações sobre fatos históricos, transmite ideias que transcendem gerações e criam expectativas e memórias” (RAMOS; RAMOS; SIMÕES, 2018, p. 256).

Além disso, através do que dialogamos até aqui podemos entender que as políticas educacionais de elaboração dos livros didáticos são “espaços de poder” (CERTEAU,1994), de disputas e tensões. Portanto, devido ao caráter da formação social e política que se tem dentro da disciplina de história, sempre houve uma intensa preocupação dos governos quanto ao controle da literatura didática nas escolas. Por muito tempo, e até os dias atuais, essas produções didáticas ainda legitimam a memória dos vencedores dos “heróis”. Destarte, os livros didáticos são fontes

históricas analisadas e interpretadas. E, esse interesse pelo livro didático como fonte histórica é advindo da Nova História e da História Cultural. Portanto, não somente o livro didático, em si, passou a ser analisado, como também as práticas de leituras que dele se fazia.

Conforme a “velha história” positivista do século XIX, até meados do século XX, a única fonte portadora da verdade dos fatos e que assegurava a qualidade da pesquisa era medida pela confiabilidade dos documentos escritos e oficiais. Desta forma, se reunia uma narrativa de fatos do passado, de forma cronológica e também engrandecendo os grandes feitos de líderes políticos e militares, exibidos como heróis. Todavia, a história teve uma revolução teórico-metodológica a partir de meados do século XX.

Nos dias atuais é possível fazer uma abordagem historiográfica que tenha como o objeto de estudo o medo, vida privada, mulheres, sentimentos e uma infinidade de escolhas. O que levou a esta mudança foi a trajetória teórico-metodológico tributária do conceito de materialismo histórico, elaborado por Karl Marx, à História Social Inglesa, da Escola dos Annales à Nova História e, à História Cultural. Essas correntes teóricas surgiram das demandas do momento em que foram criadas. No decorrer desse processo de mudanças de paradigmas, houve uma profunda renovação dos temas, problemas, abordagens e objetos da história.

Assim, novas fontes também passaram a ser utilizadas na tentativa de se compreender essa renovada maneira de se produzir conhecimentos históricos. Com isso, por exemplo, o livro didático, antes compreendido como um simples manual escolar, tornou-se objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional, em algumas obras recentes sobre fontes e pesquisas históricas, de considerável circulação nos ambientes acadêmicos.

Destarte, para construir este trabalho foram feitas análises descritivas das fontes específicas utilizadas nesta pesquisa, que são os Livros didáticos que abordam conteúdos sobre a África, a fim de perceber como é apresentado o continente africano. Os livros didáticos são fontes válidas, ou seja, uma ferramenta de análise das representações sobre diversos temas. Os conteúdos transmitidos nos livros didáticos, de modo geral, são textos e ilustrações que conduzem /reforçam estereótipos e valores eurocêntricos, generalizando temas como família, criança e etnia, entre outros. É neste sentido que a elaboração dos livros didáticos corrobora os interesses de quem controla e regulamenta as leis, e assim se constituem em poderosos instrumentos de discursos e representações de poder a favor dos mesmos.

O livro didático de História nas Escola Municipal Alzira Bela Brandão em Ipirá-Bahia

Diante de tudo o que já discutimos até aqui, o livro didático não é apenas um manual escolar, mais sim um objeto a ser utilizado como fonte de análise. Esta pesquisa é direcionada à

análise das representações e conteúdos abordados sobre a História da África nos livros didáticos, em especial a coleção *História Sociedade e Cidadania* da editora FTD, aplicados no ensino fundamental II, mais precisamente na Escola Municipal Prof^a Alzira Bela Brandão, situada no município de Ipirá-BA, entre os anos de 2017 a 2022.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana visam atender aos pressupostos da Lei nº 10639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história africana nas escolas brasileiras, já que os PCNs apenas sugeriam os conteúdos. Esses marcos legais se incluem na Lei de Diretrizes de Base da Educação- LDB. Ademais, a Lei 11.645/2008 alterou a Lei 10. 639/2003 e assim passou-se a ser obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Todos esses documentos apontam para a importância e obrigatoriedade da introdução do estado da história africana nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Ensino Médio. OLIVA (2007) sinaliza sobre a ausência de conteúdos sobre a história africana nos manuais didáticos:

“[...]a presença dos estudos africanos nos Currículos e nos livros escolares brasileiros, até meados dos anos 1990, pode ser considerada insignificante. O continente aparecia sempre retratado de forma secundária, associado ao périplo marítimo dos séculos XV e XVI, ao tráfico de escravos, e aos processos históricos do Imperialismo, Colonialismo e das Independências na África. Porém, esse quadro passou a sofrer uma evidente modificação a partir da publicação dos PCNs da área de História, em 1998. Em um claro reflexo dessas mudanças podemos encontrar, a partir de 1999, livros didáticos de História, utilizados entre a 5 e 8 série do Ensino Fundamental, que incluíam em seus volumes pelo menos um (1) capítulo sobre a história africana, quase sempre vinculada ao período que se estende do século VII ao XVIII” (OLIVA, 2007, p.199).

É necessário superar esta ideia de que todos os povos que vivem no continente africano podem ser agrupados com base na categoria negro, ou seja, sob pressupostos homogeneizantes. Assim, os povos africanos têm sido categorizados e representados negativamente em livros didáticos: os “negros” escravizados, vistos como primitivos, selvagens e tribais, o oposto dos europeus, representados como civilizados, conquistadores e cosmopolitas.

Para além dos problemas dos estereótipos de pobreza, fome, doenças, subdesenvolvimento, que são salientados e difundidos por diversos meios sobre o continente africano, a África comporta riquezas de naturezas distintas, desde minérios, utilizados em tecnologia, petróleo, diamante, a aspectos subjetivos e imateriais que reportam ao dinamismo cultural e social.

Portanto, possuem uma realidade marcada pelas diferenças, impossíveis de serem homogeneizadas. As representações da África nos livros didáticos, anulam o protagonismo do continente africano, que são descritos como se não possuíssem história, civilização, capacidade de mobilização e de intervenção no seu próprio processo evolutivo. Assim, silenciam todo legado histórico e de sabedoria produzido há milhares de anos por variados povos que no continente africano habitam ou habitaram.

Caracterização do Município e da Escola Municipal

Ipirá é um município com estimativa de quase 60 mil habitantes, situado a cerca de 212 km da capital Salvador. Teve suas terras desbravadas na primeira metade do século XVII, por conta dos estadistas e pecuaristas portugueses que partiram da Vila de Cachoeira, desbravando o sertão baiano. Esta região servia de pouso e descanso para estes e muitos outros viajantes. Neste processo de povoamento, os principais fatores para exploração foi a criação de gado. Na obra “*A saga do camisão*”, de Dilemar da Costa Santos (2003), o autor confirma que os primeiros povoamentos na região foram rancheiros, os proprietários das boiadas que passavam por pela localidade. De acordo com Santos (2003), o antigo topônimo de “Camisão”, que pertenceu a Ipirá, foi em razão de um homem que vestia “um tarjo camisolão, de algodão, confeccionado de maneira rústica” (SANTOS, 2003.p.30).

Séfora Oliveira (2012), em *Cronologia de Ipirá*, contrapõe a versão de Santos (2003) e diz que o nome Camisão foi de uma homenagem do Governador Geral do Brasil, um estadista português, que nomeou o local como “Povoação Coronel Manoel Maria Camisão”, cuja descendência saiu de um combatente da Guerra do Paraguai, o Tenente Coronel Carlos de Moraes Camisão. Ainda que apresentadas essas duas versões para o antigo nome de Camisão, ambas não apresentam provas documentais. Contudo, essa discussão não é objeto de análise deste trabalho. Entretanto, faz necessário considerar alguns dados sobre o recorte regional desta pesquisa. A respeito da educação de Ipirá, segundo dados do censo 2019, a taxa de escolarização de Ipirá é de 95,9 %, considerada a faixa de 6 a 14 anos. A cidade possui 58 escolas vinculadas ao Ensino Fundamental e 6 voltadas para o Ensino Médio. São 9.151 estudantes matriculados no ensino fundamental e 1.973 no ensino médio. Já o número de professores é de 437 no ensino fundamental e 112 no médio. Na avaliação da qualidade da educação no Ensino Fundamental, considerando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Ipirá obteve nota 4,4

para os anos iniciais e nota 3 para os anos finais.² Na zona urbana de Ipirá existem cinco escolas Municipais de Ensino Fundamental II.

Nome da instituição	Endereço	Tipo	Nível
Escola Municipal Prof ^a Alzira Bela Brandao	Rua Landulfo Alves - Centro	Municipal	Ensino Fundamental II
Escola Municipal Albina Cunha Oliveira	Rua Eustaquio Cerqueira S/N – Jaguarão	Municipal	Ensino Fundamental II
Escola Municipal Delorme Martins Da Silva	Rua Genário Silva Mendes – Centro	Municipal	Ensino Fundamental II
Escola Municipal Professor Jose Saint- Clair	Rua Eduardo Reis - Centro	Municipal	Ensino Fundamental II
Escola Municipal Professora Ivone Barretto	Rua Jose Luís Dos Santos - Monte Belo	Municipal	Ensino Fundamental II

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados do site *Educa mais Brasil*.

A escola Municipal Prof^a Alzira Bela Brandão está localizada na Rua Landulfo Alves N° 11, Centro, Ipirá/Bahia, CEP 44600-000, o e-mail esc.alzirabela@hotmail.com e CNPJ: 020001.614/0001-13. A instituição teve sua fundação em 1982, durante o governo de Antônio Carlos Magalhães (1927-2007). Inaugurada sob o topônimo de Grupo Escolar Prof^a Alzira Bela Brandão, era de responsabilidade do governo do estado e atendia ao alunado do ensino fundamental I (1^a a 4^a série).

A Professora Alzira Brandão, que empresta o nome para a escola, era natural de Castro Alves, nasceu em 1889 e chegou a Ipirá em 1951. Morou no povoado Pau Ferro, e faleceu em 21 de janeiro de 1981, com 93 anos. Dona Alzira, durante 48 anos, atuou na educação como professora, diretora e inspetora em Ipirá e em outras cidades circunvizinhas, a exemplo de Baixa Grande. Ela é mãe de Marcelo Brandão, ex prefeito de Ipirá entre os anos de 2017 a 2020. A Escola Alzira Bela Brandão, desde sua fundação até os dias atuais, passou por diversas transformações na organização da escola. Foi reformada em 1996 pelo governador Paulo Souto. Nos últimos anos, com as mudanças na Educação Básica, passou a ser responsabilidade do município o atendimento da etapa do Ensino Fundamental II. Atualmente a escola recebe o público do Ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e EJA do fundamental II. Em média estudam 630 discentes nos turnos, matutino, vespertino e noturno.³

² Escola Solução. Ipirá-BA. Disponível em: <https://escolasolucao.com.br/brasil/ipira-ba/>. Acesso em: 20 out. 2022.

³ Todas informações sobre a história e organização da escola Prof^a Alzira Bela Brandão foram extraídas do Projeto Político Pedagógico da referida escola.

Análise dos livros didáticos de História adotados nas Escola Municipal Pro^a Alzira Bela Brandão:

Neste trabalho serão analisados os livros didáticos de História para o ensino fundamental II da coleção *HISTÓRIA, Sociedade & Cidadania*, do autor Alfredo Boulos Júnior, 3ª edição e 4ª edição de 2015 e 2018 da editora FTD. Sendo que a coleção de 2015 foi para uso nos anos 2017, 2018 e 2019 na Escola Municipal Alzira Bela Brandão e ainda não estava alinhada à BNCC vigente. Já a coleção de 2018 que já estava alinhada com a BNCC, foi para o uso de 2020, 2021 e 2022.



Fonte: Capas da Coleção *HISTÓRIA, Sociedade & Cidadania*, 2015.

No livro do 6º ano, há uma criança indígena na capa. Este é dividido em 4 unidades e 14 capítulos. Como era de se esperar, o livro dedica poucas páginas sobre a história da África. Apenas no capítulo sete da terceira unidade o continente africano é abordado, mas se limita apenas ao Egito antigo e o Reino Kush. Mais adiante, no final do capítulo, tem uma atividade que traz três imagens diferentes que representam Cleópatra. E, é questionado o leitor qual seria a mais parecida com a "verdadeira". É interessante levantar essas questões para que o estudante perceba as representações dos povos africanos, como no caso de Cleópatra, que foi representada na cinematografia por uma mulher de tons de pele clara, no caso, Elisabeth Taylor.

Além disso, nos capítulos 2 e 4 fazem pequenas menções sobre a África. No capítulo 2, por exemplo, um tópico sobre patrimônio cultural é destacado a importância da valorização das matrizes africanas e indígenas, e sobre a garantia do direito a preservação da memória, mesmo que de forma superficial e válido essa abordagem. No capítulo 4, “A “Pré-história Brasileira”, é exposto estudos que comprovam que o espaço que hoje denominamos por África é o local de origem do ser humano e que a partir deste continente os primeiros humanos se espalharam no mundo. Nesta perspectiva, o livro segue a linha eurocêntrica, com a maior parte dedicada aos povos ocidentais, como podemos constatar na unidade 4, onde todos os 5 capítulos são dedicados aos gregos e romanos. A prerrogativa é que nos primeiros capítulos das unidades 2 e 3 abordam diversos conteúdos sobre os povos originários, os indígenas.

O livro didático do 7º ano, a capa traz a imagem de uma criança africana, desse modo, indica que o mesmo teria como destaque os conteúdos sobre a história da África. Os capítulos são distribuídos em 4 unidades. Apenas a primeira unidade apresenta um capítulo reservado aos “Povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubas”. É abordado de forma fragmentada e superficial a história desses povos e não provoca no aluno a vontade de aprofundar no tema, embora apresente alguns artistas brasileiros como signatários da tradição ioruba. Além disso, apresenta de forma errônea os bantos como um povo, algo que não se observa efetivamente no continente africano. Banto é uma categoria da linguística, e não o nome de um povo.

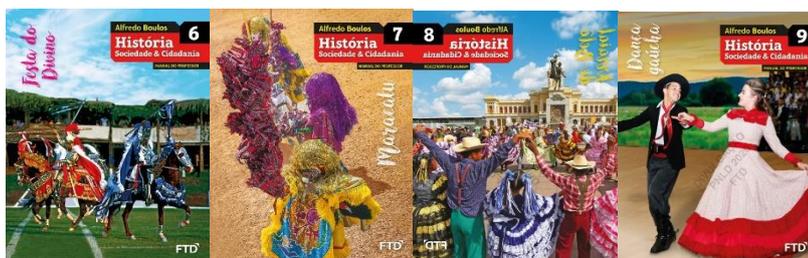
Nos outros capítulos, revela a visão eurocêntrica e colonizadora em relação a história do nosso país. Observa-se, por exemplo, em vários tópicos, a representação de grupos familiares brancos e a importância desses como proprietários dos meios de produção e detentores de valores religiosos e culturais. O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e as representações da África, cumpre um papel secundário nos conteúdos abordados no livro. Já nos últimos capítulos, dedica-se a assuntos referentes à construção da identidade brasileira onde o negro é apontado como a mão de obra escrava utilizada nos engenhos. Fica vários questionamentos sobre a história da África, não alude quais as características culturais, sociais e religiosas que os povos africanos trouxeram de seus lugares de origem na África. Destarte, é responsabilidade do professor fazer o papel de questionador, estimulador da busca pela história contada pelo olhar do dominado. Como nos diz Ângelo Priori (1995):

“Por pior que seja o livro didático, por mais generalizante e por mais factual que se apresente, alunos e professores poderão elaborar um trabalho crítico, que consiga, com a introdução de novas fontes, ampliar os limites da análise histórica” (PRIORI, 1995, p. 22).

O livro do 8º Ano tem quatro unidades e 14 capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Africanos no Brasil dominação e resistência”, aborda basicamente sobre escravidão e apresenta o modelo desta experiência histórica no continente africano, ressaltando que foi um modelo diferente da escravidão que aconteceu nas Américas. Além disso, exibe mapas da rota dos embarques dos africanos escravizados e de quilombos. Todavia, as imagens, fotos e pinturas que se seguem são de africanos em situação de escravidão em engenhos, nas minas de exploração de ouro e diamante. Apesar disso, encontramos imagens de afro-brasileiros, das representações culturais como capoeira, e fotos de quilombos. Ainda que traga essas imagens e também de alguns dos mais importantes abolicionistas, como André Rebouças, José de Patrocínios, Francisco de Paula Brito e Luiz Gama, no geral, esse volume do 8º ano segue a mesma lógica dos outros manuais na abordagem do africano escravizado. De tal modo, só confirma o que Oliva (2003) diz:

“Quase sempre, a África aparece em óbvias passagens da História do Brasil ou Geral, ligada à escravidão, ao domínio colonial no século XIX, ao processo de independência e às graves crises sociais, étnicas, econômicas e políticas em que mergulhou grande parte dos países africanos forma dos no século XX” (OLIVA, 2003, p. 443).

A coleção *HISTÓRIA, Sociedade & Cidadania*, do autor Alfredo Boulos Júnior 4ª edição, de 2018 da editora FTD, será de uso dos estudantes da Escola Alzira Bela Brandão do ano 2020 até o ano de 2023. Essa coleção já vem alinhada com a BNCC.



Fonte: Capas da Coleção *HISTÓRIA, Sociedade & Cidadania*, 2018.

O livro didático que encontramos é a 4ª edição do manual do professor, em formato digital. Ele apresenta textos de apoio para o professor, encaminhamentos e orientações para chamar a atenção dos alunos para questões importantes, além de facilitar o aprendizado, expor ideias e ressaltar pontos e perspectivas. Não há diferenças significativas em relação à edição anterior, mas cada capítulo foi elaborado visando atender as habilidades propostas na BNCC. No manual do 6º ano, no Capítulo 3, “Os primeiros povoamentos da Terra”, na página 42, é sugerido ao professor o vídeo “Caçadores e coletores”. Na descrição, o vídeo mostra dois povos africanos: os Mbuti, da República Democrática do Congo, e os San, da Namíbia. Esses povos ainda vivem da coleta e caça, porém sofrem perseguições e correm risco de desaparecer.

No capítulo 4, “Primeiros habitantes da América”, no tópico “Da África para outros continentes”, há o mesmo texto da 3ª edição, que informa sobre o consenso entre os estudiosos de que o local de origem dos seres humanos é a África. No entanto, no capítulo 5, “Egito e Kush”, diferente da 3ª edição, a 4ª edição dedica uma página para apresentar algumas formas de organização política da África antes da colonização dos europeus. O manual do 7º ano possui 12 capítulos, dos quais três deles abordam sobre os africanos. No Capítulo 2, “Povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubás”, no início do capítulo o autor expõe uma abordagem sobre o continente africano. Dos manuais analisados até aqui, esse foi o que apresentou mais conteúdos sobre os povos africanos. Além de trazer um mapa político da África, apresenta um texto que diz:

“A África é um continente com mais 30 milhões de quilômetros quadrados, dezenas de países e centenas de povos com culturas e línguas singulares. Por ser o berço da humanidade e o lugar de origem dos ancestrais de milhões de brasileiros, a África e sua história tem grandes importância para nós” (BOULOS, 2018, p.24).

Ainda neste capítulo, é abordado a história do Império Mali, dos povos de língua banto, do reino do Congo e os iorubás, além das influências desses dois últimos na cultura brasileira. Ainda é destacado a importância dos griôs, que eram indivíduos encarregados de preservar e transmitir as histórias, conhecimentos e canções de seu povo. No Capítulo 9 “América portuguesa: colonização” no tópico “Chegam os africanos”, o autor descreve como se deu a substituição da mão de obra dos indígenas pelos africanos comprados para trabalho o escravo nos engenhos do Nordeste, na passagem do século XVI para o XVII. Ainda possui duas fotografias de um rapaz angolano e uma moça moçambicana da atualidade. Ambos indivíduos pertencem a povos de língua banto. Apesar disso, aborda sobre os engenhos, economia colonial, os escravos e estrutura social.

“O local de moradia dos escravizados chamava-se senzala, uma palavra de origem banta quer dizer “povoado” ou “comunidade”. Portanto, provavelmente, foram os próprios africanos que deram esse nome às suas moradias. As senzalas eram habitações feitas geralmente de pau a pique e cobertas de sapé. Estudos recentes sobre registros de batismo, casamento e morte de escravos vêm mostrando que as famílias escravas tinham práticas, visões e valores próprios. E mais: reagem à imposição de seus senhores, tomavam iniciativas e buscavam viver do seu jeito” (BOULOS, 2018, p.173).

No Capítulo 10, “Africanos no Brasil”, o manual didático explica como aconteceu o tráfico atlântico, aponta um mapa da África demarcando as regiões de origem dos africanos trazidos para o Brasil. Segundo Boulos (2018) “Do total de africanos entrados no Brasil, 25% eram da África Ocidental. Os outros 75% eram da região congo-angolana e da costa leste (Moçambique)” (BOULOS, 2018. p.180). Não apenas isso, o capítulo possui textos que expressam que os africanos ocidentais desembarcados no Brasil, os da Costa da Mina, atuais estados da Gana e Nigéria, Togo e Benim, e os povos da região congo-angolana tinham origem comum, falavam línguas banto e contavam com uma certa unidade cultural. Essa região forneceu a maioria dos africanos entrados no Brasil.

Seguidamente, explana sobre o trabalho escravizado, a resistência à escravidão e mapa de quilombos conhecidos. “Eles resistiam praticando religiões de origem africana; jogando capoeira; promovendo festejos, como o congado, o reisado, o jongo; e fundando irmandades.” (BOULOS, 2018. p.187). Os demais capítulos são dedicados os estudos dos povos do continente europeu e americano. Em síntese, o manual da 4 edição do 7º ano, mesmo que tenha sido o que

trouxe mais conteúdo sobre a história da África, possui poucas mudanças. Haja vista que reproduz os mesmos conteúdos que induzem a estereótipos e retratam os povos africanos como subjugados, além de reproduzir a ideia de uma origem para determinada prática ou costume, induzindo o aluno a pensar ser possível uma prática dispor uma origem conhecida e passível de ser levada de forma incólume de um espaço para outro.

Todavia, nota-se avanços, sobretudo porque neste manual, que ao mencionar sobre as estratégias de resistência, cita importantes irmandades de Salvador, a exemplo da Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, e Irmandade dos Homens Pretos de Salvador. Esse conteúdo é consideravelmente importante na formação educacional para desconstruir preconceitos e desinformações em torno das irmandades negras. Enquanto o manual do 8º ano apresenta a mesma lógica dos outros, que mantem conteúdos ainda analisados sob as balizas e perspectivas ocidentais, a exemplo do Iluminismo, Revolução Francesa, Revolução industrial, dentre outros. No entanto, é abordado sobre a história do Brasil. E, no que se refere a história da África e os africanos encontramos no capítulo 12, “Abolição, imigração e indigenismo no Império”, textos e imagens sobre a resistência dos escravos, o movimento abolicionista e a vida difícil dos recém libertos. Porém, no que diz respeito à história da África, é no capítulo 13 que se expressa conteúdos como imperialismo francês, belga, britânico, alemão e português na África, as teorias racistas do século XIX, resistência africana e Conferência de Berlim. No manual em questão, menciona que:

“No século XIX, porém, o darwinismo social foi considerado científico e serviu para justificar a dominação imperialista. Com base nessa e em outras teorias racistas, os líderes europeus diziam ter o dever de civilizar os demais povos: levar a eles o progresso e os “bons” costumes, isto é, seus valores. Em outras palavras, diziam ter uma missão civilizadora para com os “povos de cor”. Essa missão, segundo eles, era “o fardo do homem branco” (BOULOS, 2018, p. 231)

No que concerne as teorias racistas, sabe-se que foram formuladas por intelectuais nascidos na Europa do oeste, no século XIX, e que isto conduziu a reprodução das visões estereotipadas e preconceituosas da África e de seus habitantes. Uma das mais recorrentes é a que apresenta a África como um continente "sem história"; nessa versão, os povos africanos são chamados de "tribos" e suas línguas, de "dialetos". Estudos e pesquisas desenvolvidos no século XX, sobretudo após as independências africanas, vêm nos permitindo conhecer a rica e movimentada história da África e dos africanos no Brasil.

Sob o mesmo ponto de vista, Lima (2018) enceta sobre as representações da África no Brasil, problematizando as perspectivas que implicam a existência de representações homogêneas do continente africano. Como por exemplo, nas mídias e meios de comunicações, no cinema, jornais e histórias em quadrinhos são difundidas imagens dos problemas da África, e

nestas, amiúdes imagens criam-se estereotipas e preconceitos. Assim, relegam o continente ao atraso, inviável e incapaz de se autogovernar. Neste sentido, o autor argumenta sobre várias perspectivas para os problemas políticos e econômicos enfrentados na contemporaneidade. Porém, entender os problemas da África é complexo e não se explica em representações homogeneizadoras. Segundo Lima (2018), parte desses problemas são heranças “coloniais”, outros se explicam com os próprios africanos como protagonistas. No caso do problema das guerras, há uma combinação entre heranças coloniais inventadas na Conferência de Berlim e também a intervenção das potências europeias, interessadas na exploração das riquezas minerais do solo africano. O problema da fome, por exemplo, pode ser justificado a partir da combinação entre problemas naturais e políticos, como a seca e as guerras.

Além disso, a desestruturação dos estados nacionais associados com as exigências para uma África útil e com as trocas desiguais, e dos ajustes impostos pelo Banco Mundial aos países africanos repercutiu no desmantelamento dos sistemas de saúde e educação. Tal questão explica os problemas na saúde e taxa de analfabetismo. Como podemos constatar, é uma junção de fatores e perspectivas que justificam os problemas das nações africanas. São diversos conteúdos abordados no manual do 9º ano, a exemplo do Brasil Republicano, Primeira e Segunda Guerras Mundiais, Revolução Russa, Queda da bolsa de Nova York, Fascismo e Nazismo, Guerra Fria, Brasil contemporâneo e entre outros. No tocante a história da África e dos africanos, o capítulo 4 explana sobre os movimentos sociais, e destaca a importância da cultura afro-brasileira no período do pós abolição, da imprensa negra e da Frente Negra brasileira na luta contra o racismo e na busca de igualdade de direitos.

Enquanto no capítulo 11, “Nacionalismo africano e asiático”, dispõe sobre as independências, a Revolução dos Cravos e o Apartheid, o capítulo 15, último do livro, retrata sobre o fim da guerra fria e a globalização. No que diz respeito à África, o manual descreve sobre os levantes populares ocorridos no continente. No geral, são conteúdos e abordagens que reforçam os estereótipos depreciativos sobre o continente africano, a exemplo de temas sobre colonização, escravidão e guerras. Tais questões são predominantes nestes manuais didáticos, o que invalida a riqueza de outros temas de um continente gigantesco que possui mais de 50 países com milhares de povos, histórias distintas e particularidades. O que aconteceu na educação no Brasil foi que, a partir da Lei 10.639/2003, houve uma introdução a história da África, ou melhor dizendo, de conteúdos que focam em especial a cultura afro-brasileira na “herança cultural”, que é importante, contudo, precisamos introduzir conteúdos que desconstruam o olhar enraizado de estereótipos e preconceitos sobre a África.

Considerações Finais

Diante da análise observações das representações e conteúdos abordados sobre a história da África na coleção *História, sociedade e cidadania* de Alfredo Boulos Junior, edição de 2015 e 2018 da editora FTD, entendemos que as representações e conteúdos reproduzidos sobre a história da África nos livros didáticos ainda estão eivados de discursos estereotipados, o que leva o leitor a repetir representações que lançam o continente africano como espaço estigmatizado. Como já foi dito aqui, esses estereótipos se manifestam em vários outros setores da sociedade, como na literatura, ciência e nos cinemas, meios pelos quais contribuiriam deliberadamente para a propagação de imagens desfiguradas da África e dos africanos. Dessa forma, a História africana é inventada a partir de sua exterioridade, o discurso do colonizador pregava um salto de um extremo considerado subdesenvolvido para outro, considerado desenvolvido. Podemos assim dizer que houve um lugar epistemológico de invenção de uma África. O projeto colonialista pode ser pensado como uma geminação dos discursos ocidentais sobre verdades humanas.

Tais construções dessas “identidades colonizadas” - conceito de Frantz Fanon-, são frutos da educação ocidental que excita a reprodução de frases referenciando a África como um continente “selvagem e pagão, uma grande floresta repleta de animais, de bárbaros e primitivos. E preciso pensar a África sob a ótica dos povos africanos, como Ajayi (2010) apresenta a história da África no século XIX, antes da corrida cerrada dos europeus e da colonização. Nos principais acontecimentos revolucionários deste século. a presença do europeu é posta num papel secundário para as transformações da África. Desta forma, o protagonismo é dado aos africanos, as aspirações, e impulsos para estas mudanças vieram da própria África, assim pode-se entender a mobilidade social e dinâmica das sociedades africanas, abandonando o mito de uma África estática.

Por isso, é preciso repensar o ensino da história da África nas salas de aula, conforme sugere Hernandez (2005), e também como os manuais didáticos trazem essa abordagem. Neste sentido, percebemos a importância da História como área do conhecimento com grande potencial para formar cidadãos críticos e reflexivos. A principal finalidade da História, enquanto disciplina, é tornar o aluno apto a compreender a própria história e se enxergar como sujeito histórico e transformador do contexto social em que ele está inserido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHEBE, Chinua. **O mundo se despedaça**. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

AJAYI, J. F. Ade. A África no início do século XIX: problemas e perspectivas. In: AJAYI, J.F. Ade. **História Geral da África**, Vol. VI.: África do século XIX à década de 1880. Brasília: UNESCO, 2010, p. 01 – 26.

- APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai. A África na filosofia da cultura.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- BITTENCOURT. C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2002.
- BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar 1810-1910.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): A Revolução Francesa da historiografia.** Tradução Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano: I arte de fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CHARTIER. Roger. **A História cultural entre práticas e representações.** Lisboa: Difel, 1990.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- FILGUEIRAS, J. M. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar; a COLTED e a Fenama. Porto Alegre. **História da Educação.** (On Line), v. 19, n 45, Jan/Abr. p. 85-102, 2015.
- GONÇALVES, Cristiane de Almeida. **Fantasma: Histórias em Quadrinhos que inventam e representam a África.** Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em Estudos Africanos e Representações da África, do curso de Pós Graduação em Estudos Africanos e Representações da África, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Alagoinhas/ BA. 2018.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais.** Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília; Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea.** São Paulo. Selo Negro, 2005
- LIMA, Ivaldo Marciano de França. África Contemporânea: representações, problemas e perspectivas. **Cadernos de África Contemporânea**, vol.1, nº. 1, p. 72-91, 2018.
- MATHIAS, S. K. **1964 – A militarização da burocracia: a participação militar na administração federal das comunicações e da educação, 1963-1990.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos.** Tese - (Doutorado em História e Filosofia da Educação), Faculdade de Educação, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUC, SP, 1997.

MUDIMBE, V. Y. **The invention of Africa**. Bloomington/ Indianapolis: Indiana University Press, 1988.

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

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África: Diálogos entre as representações dos africanos no Imaginário Ocidental e o ensino da História no Mundo Atlântico (1990-2005)**. Brasília. Universidade de Brasília, 2007. 404.p.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Lições sobre a África: Abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros. **Revista de História** 161 (2º semestre de 2009), p. 213-244.

OLIVEIRA, Séfora Cerqueira de. **Cronologia de Ipirá**. 1 ed. Lauro de Freitas-Bahia: Livro.com, 2012.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

PRIORI, Ângelo. A concepção de história nos manuais didáticos: uma releitura. **História & Ensino**, Londrina, v. 1, p. 17-22, 1995.

RAMOS, Diego da Silva; RAMOS, Vinicius da Silva; e SIMÕES, Renata Duarte. **O livro didático e a Ditadura Militar no Brasil**. **Unisul, Tubarão**, v.12, n. 21, p. 251-266, Jan/Jun 2018.

SANTOS, Dilemar Costa. **A Saga do Camisã Rumo a Ipirá: História, Literatura e Dados**. Ipirá: Editora Gráfica Radami, 2003.

SANTOS, Stella Mayse Sampaio dos. **Hollywood e África: uma história que não deu certo. Estereótipos e clichês nas telas – O espírito da selva e a guerra de Ruanda**. Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em História, do Curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Jacobina-BA. 2013.

SOUZA, Jussara Oliveira de. **A colcha em retalhos: a (s) África (s) e sua (s) representação (ões) nos livros didáticos de história**. Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em Estudos Africanos e Representações da África, do curso de Pós Graduação em Estudos Africanos e Representações da África, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. 2018.

SIMAN, Laura Mara de Castro; SILVA, Marco Antônio. **Livro didático de História: um objeto de interesse público**. Web artigos, julho de 2009.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set/dez. 2012.

TÁBATA, Sileimar Teles Andrade. **Quadrinhos - História das Histórias: Uganda através das páginas do Soldado Desconhecido**. Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em História, do Curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Jacobina, 2013.

DOCUMENTOS:

- BOULOS, Alfredo Júnior. **História: Sociedade & Cidadania**. 6º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.
- BOULOS, Alfredo Júnior. **História: Sociedade & Cidadania**. 7º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.
- BOULOS, Alfredo Júnior. **História: Sociedade & Cidadania**. 8º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.
- BOULOS, Alfredo Júnior. **História: Sociedade & Cidadania**. 9º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.
- BOULOS, Alfredo Júnior. **História: Sociedade & Cidadania**. 6º ano. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.
- BOULOS, Alfredo Júnior. **História: Sociedade & Cidadania**. 7º ano. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.
- BOULOS, Alfredo Júnior. **História: Sociedade & Cidadania**. 8º ano. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.
- BOULOS, Alfredo Júnior. **História: Sociedade & Cidadania**. 9º ano. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.
- BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília, 2008.
- BRASIL. **Lei 10.639, de 20 de novembro de 2003**. Brasília, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Panfleto informativo do programa nacional do Livro didático (PNLD)**. FNDE. Brasília-DF. Abril/2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020: História (Ensino Fundamental II) – Guia de livros didáticos/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: História (Ensino Fundamental II) – Guia de livros didáticos/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.

Recebido em: 23/02/2022
Aprovado em: 10/06/2022



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 03 | N°. 5 | Ano 2022

Raynara Escala Ribeiro Torres

Site/Contato

Editores

Rodrigo Castro Rezende
rodcastrorez@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA DO CONTINENTE AFRICANO E DOS AFRO-BRASILEIROS: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES DO SENSO COMUM À SALA DE AULA

TEACHING HISTORY AND CULTURE OF AFRICAN CONTINENT AND AFRO-BRAZILIANS: CHALLENGES AND IMPLICATIONS FROM COMMON SENSE TO THE CLASSROOM

RESUMO: Este trabalho analisa as dificuldades encontradas no ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira, explorando as razões para a implementação da Lei 10.639/2003. O método descritivo é utilizado para elaborar a reflexão sobre o tema africano e afro-brasileiro, discutindo as implicações de certas representações do continente africano no ensino e na aplicação desses conteúdos. Por meio de uma análise bibliográfica, são identificados os obstáculos enfrentados por diferentes instituições no ensino desses conteúdos, bem como o processo de implementação de uma nova realidade escolar comprometida com a desconstrução de estereótipos comumente relacionados à África e o ensino da História da África. A Lei 10.639/2003 busca promover a inclusão desses temas na educação e a desconstrução de preconceitos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; África; Estereótipos.

ABSTRACT: This work examines the difficulties encountered in the teaching of African History and Afro-Brazilian Culture, exploring the reasons for the implementation of Law 10.639/2003. The descriptive method is employed to elaborate on the reflection on the African and Afro-Brazilian theme, discussing the implications of certain representations of the African continent in teaching and application of these contents. Through a bibliographic analysis, the obstacles faced by different institutions in teaching these contents are identified, as well as the process of implementing a new school reality committed to deconstructing stereotypes commonly associated with Africa and teaching African History. Law 10.639/2003 seeks to promote the inclusion of these themes in education and the deconstruction of prejudices. This research highlights the importance of these topics for the construction of a plural and democratic society, pointing to the challenges that still persist in the education system and the need for continuous efforts to overcome them.

KEY WORDS: Teaching; Africa; Stereotypes.

ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA DO CONTINENTE AFRICANO E DOS AFRO-BRASILEIROS: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES DO SENSO COMUM À SALA DE AULA

Raynara Escala Ribeiro Torres ¹

INTRODUÇÃO

Com a aprovação da Lei 10.639/03, tornou-se obrigatório o ensino da História da África e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares de todo o Brasil. Apesar desta Lei alterar a 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que já estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional para inclusão de conteúdo referente à História e Cultura Afro-Brasileira na base do currículo nacional, foi incluído ao conteúdo programático desta especificação o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Os trechos da Lei apresentam questões relevantes acerca das discussões ditas raciais no Brasil, assim como mencionam diversas vezes que estes fatores devem ser levados em consideração no conteúdo a ser ministrado, sem dar enfoque às seguintes questões: de onde vem a concepção de raça entre os seres humanos? Como estas se apresentam no Brasil atualmente? E como isso influencia diretamente nos contextos sociais, econômicos e políticos pertinentes à História do Brasil?

Contudo, outros conteúdos são apontados como obrigatórios dentro da Lei, como o estudo da História da África e dos africanos. Um fator crítico a respeito deste ponto são as relações estabelecidas entre o continente africano e o Brasil. Afinal, o que recebemos enquanto bagagem educacional sobre a História da África para podermos discorrer sobre o assunto em sala de aula no Brasil? O ensino dos conteúdos citados pela Lei se torna obrigatório no ano de 2003, momento em que a alteração na Lei prevê a obrigatoriedade e as diretrizes nas quais esses conteúdos serão aplicados. Nos anos anteriores ou posteriores à obrigatoriedade desta Lei, o ensino da cultura afro-brasileira e do continente africano no Brasil se atrelava à escravidão, miséria, guerras, entre outros fenômenos. Dessa forma, as estereótipos tomavam conta de determinados conteúdos, fazendo com que estes não fossem complementares na organização do currículo escolar, tornando as similaridades históricas entre os conteúdos propostos fomentar essencialismos dos mais diversos.

O autor Mudimbe, em sua obra “A invenção da África: Gnose, Filosofia e a Ordem do Conhecimento” (1998), destaca que a perspectiva da África comumente apresentada se baseia

¹ Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Campos dos Goytacazes. Email: raynara208@gmail.com

em conceitos e discursos que muitas vezes se desenvolvem a partir de um ponto de vista ocidentalizado. Essa perspectiva fantasiosa ou mítica da África é frequentemente encontrada em obras de pesquisadores euro-ocidentais e afro-americanos. Mudimbe não se limita às questões clássicas da antropologia, filosofia e história do continente africano, mas analisa o quanto essas percepções estrangeiras influenciam não só a visão do mundo exterior sobre a África, mas também as formas como os próprios povos africanos se compreendem.

Santos (2016) salienta que os estudos sobre a África necessitam de uma análise crítica a respeito dos conteúdos apresentados sobre o continente, tendo em vista a heterogeneidade epistemológica existente quando tratamos de tal assunto. O autor destaca que essa análise pode “possuir diversas interpretações científicas, voltadas à perspectiva euro-ocidental e afro-americana (exógena) e à perspectiva africana (endógena)” (SANTOS, 2016, p. 139). Além dessas interpretações a respeito do ensino de História da África, podemos destacar também sua vinculação com a História do Brasil, que conecta os dois continentes em determinados períodos históricos, representando fragmentos da história por trás da cultura afro-brasileira.

As novas diretrizes vinculadas à Lei 10.639/03 direcionam uma nova metodologia ao estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, conduzindo à percepção do estudante sobre como as raízes da sociedade brasileira foram consolidadas, tendo em vista que os negros são sujeitos históricos dessas narrativas. É dada ênfase à valorização do pensamento e das ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, bem como à apresentação das diferentes culturas e religiões de terreiro, definidas pelos movimentos sociais como de matrizes africanas, que hoje estão presentes no país. Esses trechos visam desenvolver a história por trás dos antigos contos que detinham uma visão eurocêntrica como principal viés para a historiografia brasileira nos bancos escolares por todo o Brasil.

Ressalta-se que existem infinitas possibilidades e caminhos para o trabalho com a História da África em sala de aula, mas cabe ao educador a seleção, identificação e sensibilidade com os conteúdos propostos pelas disciplinas. A análise dos programas a serem ofertados parte da orientação do educador, que fará a seleção e distinção dos eixos temáticos voltados ao continente africano e às diversas culturas provenientes da denominada diáspora africana. O objetivo secundário deste trabalho é evidenciar os problemas já detectados em instrumentos de ensino e de aprendizagem destinados a essas temáticas, demonstrando que é possível transmitir determinados conhecimentos sobre a África no Brasil, levando em consideração a história antes da colonização, com seus impérios e suas organizações sociais, e logo após, a dita diáspora africana. Portanto, vislumbra-se as influências culturais dos diferentes povos oriundos da África no Brasil, retirando de cena o apego racista da Lei.

1. Discussões acerca da produção historiográfica a respeito do continente africano e suas repercussões na concepção do “outro”.

Antes de debater a respeito do ensino de História da África, se faz necessário entender a trajetória percorrida pela evolução da historiografia sobre o continente africano. As concepções eurocêntricas acerca dos princípios do pensamento histórico e da historiografia buscam uma certa objetividade em relação às fontes que narram determinados períodos históricos, o que é motivo de embate em relação às concepções atuais sobre o ofício dos historiadores e as abordagens metodológicas na elaboração de fontes. A historiografia sobre o continente africano é motivo de discussões que percorrem décadas devido à forte presença de uma história transmitida oralmente.

Faustino e Gasparin debatem questões relevantes a respeito dos conceitos positivistas na construção do pensamento histórico, a partir do século XVII, e como os padrões voltados à produção científica tiveram grande relevância na produção historiográfica neste período, elevando assim, a História à categoria de ciência e, para que isso fosse possível, devia-se buscar suas leis gerais. Desde o movimento renascentista europeu, as técnicas para reunir, preparar e criticar uma série de documentos foram multiplicadas e padronizadas, mas é no século XVIII que as filosofias da História tomam forma. Com isso, os referenciais positivistas e cientificistas, que carregavam em seu conteúdo, ideais de autores como Hegel (racionalismo) e de Comte (positivismo), ofereciam o pressuposto do investigador manter a subjetividade sob objeto investigado, logo, sua função consistiria em relacionar, observar e explicar uma dada realidade a partir da aplicação do método científico (FAUSTINO; GASPARIN, 2001).

Os fatores decorrentes do pensamento positivista objetivaram a produção do conhecimento histórico centralizado na valorização da seleção de um grande número de fatos bem respaldados por documentos, que analisavam os acontecimentos do passado a partir do ponto de vista do Estado e que deveriam servir para a compreensão da sociedade do presente. No século XIX, com o desenvolvimento da escola metódica, Ranke se destaca enquanto um historiador que atribuía caráter único a todos os fenômenos históricos e sustentava que cada época deve ser interpretada em termos de suas próprias ideias ou princípios, não correndo o risco de ser anacrônico a ponto de se fazer referência às crenças, motivos e avaliações de sua época sob o objeto analisado (FAUSTINO; GASPARIN, 2001).

Mesmo o historicismo, consolidando-se como uma concepção de ciência diferente do positivismo, em vários momentos articula-se com este. Com as transformações advindas do final do século XIX, ocorreu um rompimento com as instituições antigas devido ao desenvolvimento dos modos de produção, voltando-se ao capitalismo. Com isso, os autores enfatizam que:

O historicismo - que não pode mais legitimar as instituições antigas - adquire um caráter relativista, afirmando que o conhecimento, os sistemas teóricos revelam visões de mundo transitórias, que mudam conforme as transformações que se operam no real. Por isso, as verdades são transitórias, não sendo possível afirmar nada definitivamente. Sob essa premissa, o historicismo defende a conciliação entre os vários pontos de vista, uma vez que entende que todas as concepções teóricas contribuem para o conhecimento do real, mesmo que de forma limitada (FAUSTINO; GASPARIN, 2001, p.163).

As influências do positivismo e do historicismo no ensino de História se tornam mais perceptíveis ao final do século XIX até a primeira metade do século XX, os conteúdos da História eram compostos de exaustivas narrações das origens das grandes nações e dos feitos dos grandes estadistas. O ideal presente nesse ensino era o do progresso contínuo, aprendido através do estudo dos fatos, representado pela linearidade e superposição constante dos acontecimentos, demonstrando, assim, que o curso da história é sempre ininterrupto e gradual (FAUSTINO; GASPARIN, 2001).

Representações voltadas a pautar a historiografia dentro de um modelo padronizado de produção científica colaboraram para a expansão de pesquisas voltadas para o continente europeu, colocando as demais regiões do Globo (seus povos, culturas e trajetórias históricas) como coadjuvantes de uma História maior, fruto da cobiça ocidental. Araújo e Oliveira explicitam os processos históricos decorrentes da era moderna e suas influências nos estudos históricos sobre o continente africano. Com as grandes navegações, os Estados Modernos pertencentes ao continente europeu estabeleceram um contato maior com outros continentes, como a América e a África. Em determinados casos, por se tratarem de regiões antes não exploradas, como as regiões da África ao sul do Saara, apontamentos foram realizados em forma de relato por parte dos viajantes que compunham tais navegações, os quais demonstraram grande estranhamento. Aos olhos europeus, esses ambientes foram descritos enquanto “selvagens”, reforçando também o ideal civilizatório europeu (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2018).

O antropólogo Claude Lévi-Strauss voltou seu pensamento para as questões que se dirigiam à diversidade cultural, tendo sua teoria relacionada à crítica ao evolucionismo. Segundo o antropólogo, o Ocidente se vê com a finalidade do desenvolvimento humano, promovendo assim um ideal evolucionista que pauta somente o progresso do conhecimento humano a partir de critérios científicos determinados por eles mesmos. Dessa forma, as singularidades de cada região, descritas aos olhos dos ocidentais como questões sociais e culturais, são imersas pelo etnocentrismo, o qual analisa o “outro” a partir da perspectiva do “eu” ocidental (LÉVI-STRAUSS, 1989).

Lévi-Strauss destaca que todas as sociedades têm a tendência de perceber as outras a partir de sua própria perspectiva. Contudo, o evolucionismo é uma característica que se desenvolveu como resultado dos pensamentos advindos das perspectivas ocidentais, sendo fundamentado em questões científicas que acabaram se direcionando para questões biológicas, originando o evolucionismo social nos estudos históricos. A partir do século XIX, com a intervenção imperialista dos Estados europeus, houve uma aplicação enviesada da teoria da evolução de Darwin, que reforçou os discursos sobre a evolução humana, baseados na ideia de que existiam povos superiores a outros. Essas ideias levaram ao desenvolvimento de teorias científicas como o “Darwinismo social” e o determinismo racial.

Tais teorias foram utilizadas, enquanto bases bibliográficas, por pesquisadores, escritores, viajantes e estudiosos, que acompanharam e relataram os processos de expansão marítima. Dessa forma, os primeiros escritos sobre a História da África neste contexto estiveram imersos nas concepções do determinismo racial. A ideia do sujeito histórico nesse período, por parte dos observadores e de seus relatos, seria caracterizada a partir da chegada dos europeus a outro continente, o qual julgaria dentro de seus conceitos, as organizações sociais, culturais, políticas e tudo o que lá existia como inferior ou cópia de outras civilizações antigas. As consequências históricas desses processos interferem drasticamente na concepção sobre o passado de todos os povos considerados abaixo do patamar evolutivo ocidental, fazendo com que os membros destas sociedades deixassem de ser considerados sujeitos históricos (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2018).

Especificamente sobre o continente africano, podemos observar a partir das palavras do próprio filósofo Hegel, o pensamento que se disseminou por todo esse período e ainda causa impacto nas concepções sobre o continente africano no século XXI. No trecho abaixo, Hegel revela sua opinião a respeito da África:

A África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isto dizer que sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natural e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da História do mundo (HEGEL apud OLIVA, 2003, p. 438).

As afirmações de Hegel, entre outros estudiosos do início da era contemporânea, demonstram que as imagens preconcebidas sobre a África foram construídas historicamente aos moldes das correntes de pensamento que cercaram a historiografia contemporânea. Hilton Costa utiliza dos conceitos de Oliva para argumentar sobre a consequência das concepções estereotipadas sobre o continente africano na formação de uma visão de mundo, que, em grande parte, perpassa por representações negativas ou pelo menos estereotipadas em relação ao continente (COSTA, 2012, p. 219). Costa destaca que tais estereótipos compõem um “jargão

cientificista, positivista, como também as proposições referentes ao racismo científico". Assim, é possível afirmar que muito do que sabemos sobre o continente africano e sua diversidade cultural foi resultado deste processo de estigmatização (COSTA, 2012, p. 227). Cabe destacar que a história da África não foi excluída da dita História Geral. Porém, a sua construção balizou-se em uma espécie de prolongamento da história do ocidente, deformando o que se entendia como história da África à época.

Em contraponto a estes estigmas, Fage destaca que muitos historiadores se propuseram a transparecer diferentes pontos de vista sobre o continente africano, destacando pesquisas voltadas para a dita "história não contada", ou seja, as singularidades históricas presentes entre os diferentes povos que habitaram o continente ao longo dos séculos. Fage constrói uma trajetória sobre a evolução da historiografia da África, enfatizando que o continente africano é tão antigo quanto o início da história escrita. Os conceitos que temos hoje sobre a "História Antiga" entrelaçam três continentes em perspectiva de estudo: Europa, Ásia e África. Mesmo com um recorte voltado à África ao norte do Saara, os historiadores do velho mundo mediterrânico e os da civilização islâmica medieval não deixaram de pautar a África enquanto parte essencial dos estudos históricos (FAGE, 1982).

No campo de estudos históricos, é crucial levar em consideração várias evidências históricas, incluindo o antigo Egito e suas relações com os povos ocidentais antigos, bem como outros eventos que datam de antes de Cristo (a.C.) até a expansão do Império Otomano no século XVI. A expedição de Napoleão Bonaparte ao Egito, no século XVIII, marcou o retorno do norte da África ao campo de estudos históricos, permitindo o avanço das pesquisas sobre povos da região. No entanto, com a evolução do imperialismo e a expansão do poder colonial europeu no continente africano durante o século XIX, um ponto de vista europeu colonialista passou a dominar os estudos históricos da porção norte-africana. Durante o movimento modernizador islâmico de 1930 e o surgimento dos movimentos nacionalistas norte-africanos, houve um forte impulso para a formação de escolas autóctones de história que produziam obras em árabe, francês e inglês, como destacado por Fage:

Os autores árabes eram mais bem informados, uma vez que em sua época a utilização do camelo pelos povos do Saara havia facilitado o estabelecimento de um comércio regular com a África ocidental e a instalação de negociantes norte-africanos nas principais cidades do Sudão ocidental. Por outro lado, o comércio com a parte ocidental do oceano Índico tinha se desenvolvido a tal ponto que um número considerável de mercadores da Arábia e do Oriente Próximo se instalara ao longo da costa oriental da África (FAGE, 1982, p. 2).

Entre os diversos escritores, segundo Fage, foi Ibn Khaldun quem propôs dissecar a história da África de uma forma experimental, levando em consideração as experiências

coletadas a partir das singularidades de determinados locais. Ainda assim, na visão de Fage, há dúvidas se podemos incluir algum desses escritores ou de seus predecessores clássicos entre os principais historiadores da África. As descrições encontradas nestas obras pairam no campo das dúvidas quando se referem aos meios de avaliar a veracidade das informações, pois cria-se dúvidas se os fatos descritos partem da observação pessoal do autor ou da coleta feita por outros escritores que o antecederam (FAGE, 1982).

Segundo Oliva, as reflexões historiográficas do século XIX até a década de 1960 tiveram grande relevância na explicação e na manutenção das representações construídas em relação aos africanos. A África acabou se tornando a região do mundo com mais longa historicidade, qualificada como o “berço da humanidade”. No entanto, a diversidade de experiências sociais e fenômenos culturais vividos naquele continente foi desconsiderada pelos preceitos oitocentistas da “ciência histórica” (OLIVA, 2003).

Os escritos historiográficos ocidentais e africanos abordam o continente africano de diferentes formas, mas carregam elementos em comum. Carlos Lopes, cientista social guineense, classifica esses escritos em três grupos com afinidades maiores: a Corrente da Inferioridade Africana, a Corrente da Superioridade Africana e uma Nova Escola de estudos africanos. Oliva ressalta que tais interpretações são herdeiras diretas de um imaginário já bastante distorcido acerca do continente africano (LOPES apud OLIVA, 2003, p. 437).

Ibn Khaldun (1332-1406), que se distinguia de seus contemporâneos por não somente ter concebido uma filosofia da história, mas também, por ter atribuído o mesmo peso e valor a todo fragmento de informação que pudesse encontrar sobre o passado, buscava alcançar a verdade a pequenos passos, utilizando da crítica e da comparação em suas pesquisas. Khaldun mesmo tendo se dedicado aos estudos voltados ao norte da África, possuindo sua filosofia e método próprio no comparativo às antigas tradições mediterrâneas e islâmicas, não deixou de se preocupar com o que ocorria no outro lado do Saara. Dando espaço a escritos a respeito dos grandes reinos antigos existentes no continente africano, com ênfase no Império do Mali (FAGE, 1982).

Embora existissem historiadores como Ibn Khaldun, os pensadores de maior ênfase na história moderna e contemporânea não faziam jus aos seus valores. Segundo os pensadores do século XIX, sendo Hegel a sua epítome, os povos africanos subsaarianos se encontravam imersos em um estado de quase absoluta imobilidade e, portanto, seriam sociedades sem história. Obenga cita Hegel no trecho abaixo para ilustrar essa visão:

Como sabemos, Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), que não era historiador, mas um grande filósofo, declarou em suas palestras proferidas no inverno de 1830-31 sobre a história filosófica do mundo: “A África não é parte histórica do mundo; ela não tem movimento ou desenvolvimento para exhibir...

O Egito... não pertence ao espírito Africano” (1956, p. 99; grifo meu). Essa visão da filosofia hegeliana da história tornou-se quase uma opinião comum e um paradigma acadêmico na historiografia Ocidental (OBENGA, 2004, p. 3).

Oliva destaca que os estudos históricos no século XX passam por determinados processos de divergência entre dois elementos: 'as trajetórias nacionais — entendidas como os inventários cronológicos dos principais fatos políticos dos Estados europeus, [...] e com o movimento retilíneo e natural rumo ao progresso tecnológico e civilizacional' (2003, p. 437). Nesta perspectiva histórica, os povos africanos não possuíam papel de destaque na história da humanidade, tendo em vista as concepções advindas do 'Darwinismo social' e determinismo racial transparecidos nos rigores acadêmicos, os quais determinaram o acesso à história apenas pelo uso dos documentos escritos oficiais. Dessa maneira, parcelas do continente africano, principalmente das sociedades ao sul do Saara, não possuíam história por não a registrarem por meio de códigos escritos. A predominância da tradição de forma oralizada na maior parte destas sociedades não só as impediu de 'fazer história', segundo o olhar cientificista da época, mas também as classificaria enquanto sociedades tradicionais que preservariam uma tradição estática do passado.

Nos parâmetros historiográficos das nações modernas, os escritos se sobrepuseram à oralidade, sendo assim, os documentos continham as informações pertinentes à história e cultura de diferentes povos do mundo. Nesta perspectiva, os povos sem escrita eram destituídos de cultura. A. Hampaté Bâ foi um historiador, genealogista, escritor e memorialista que se preocupou em preservar e discutir a respeito da tradição viva presente na tradição oral dentro do continente africano.

Bâ afirmou que essa visão mudou após as duas últimas guerras devido ao notável trabalho realizado por etnólogos em todo o mundo. Atualmente, diversas áreas do conhecimento usam os conhecimentos transmitidos pela tradição oral para compreender o patrimônio cultural da humanidade por meio de diferentes formas de análise. Quando olhamos para o continente africano, percebemos que parte das heranças culturais de seus povos foi documentada por observadores, principalmente europeus. A herança cultural dos povos das savanas africanas é marcada pela tradição oral na história, conforme explicado pelo autor no trecho a seguir:

Nas tradições africanas – pela menos nas que conheço e que dizem respeita a toda a região de savana ao sul do Saara –, a palavra falada se empossava, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas. Agente mágico por excelência, grande vetor de “forças etéreas”, não era utilizada sem prudência (BÂ, 2010, p. 169).

As questões apresentadas a respeito da tradição oral contribuíram nos avanços teóricos-metodológicos na produção historiográfica, tomando a memória como fonte e objeto do “se fazer” história. Durante sua palestra no evento TED Talk realizado em 2009, promovido pela Technology, Entertainment and Design, a escritora nigeriana Chimamanda Adichie aborda a problemática da construção de estereótipos sobre pessoas e lugares e alerta sobre os perigos da “história única”. Para Adichie, “a história única cria estereótipos e o problema com os estereótipos não é que sejam mentiras, mas sim que são incompletos. Eles fazem com que uma única história se sobressaia”. (ADICHIE, 2009).

Quando um observador documenta o discurso de uma sociedade como a verdadeira história, ele corre o risco de cair no que a escritora Chimamanda Adichie chama de “história única”. Essa história não apenas cria estereótipos e dados incompletos, mas também fortalece um discurso único, que pode gerar líderes, mártires, aliados e inimigos. A história única confere poder - seja ele econômico, político ou epistêmico - e, portanto, legitimidade, tornando-se a história definitiva. Devemos, portanto, analisar criticamente a necessidade de redefinir o lugar ocupado pela África nos estudos históricos, evitando generalizações, estereótipos e vitimizações. A valorização da história do continente africano começa com a aceitação das singularidades sociais, culturais e políticas e a compreensão da vastidão e complexidade desses conceitos por parte dos pesquisadores que estudam o continente (WEDDERBURN, 2005).

2. As narrativas pós-coloniais e suas implicações nas concepções a respeito do continente africano

As representações do passado e do presente do continente africano, junto com sua pluralidade cultural, social e política, persistem sendo alvos de diversas experiências externas ao continente, mesmo após as tentativas de desconstrução das características fantasiosas empregadas aos discursos eurocêntricos destacados acima. Podemos notar que, até os dias atuais, as sociedades que vivem no continente africano, entre seus vários países, possuem diversas imagens instrumentalizadas por interesses exclusivos. Dessa forma, analisamos as visões contemporâneas a partir da partilha do continente e dos processos de descolonização como uma espécie de resposta aos estereótipos criados pelas ciências modernas e as ideologias de época, como o Imperialismo. Atualmente, no entanto, emergem dentro do “mundo acadêmico”, como um substrato das lutas políticas nas sociedades, sobretudo as de cunho segregacionistas, um viés em que os denominados “afrodiaspóricos” seriam descendentes diretos dos povos do continente africano.

Com as concepções de raça cada vez mais desenvolvidas, após seu uso precipitado dentro dos ideais do darwinismo social e do determinismo racial, surgiram outros discursos em resposta ao racismo social e científico na História moderna. Entre esses discursos está o Pan-africanismo, que busca promover uma consciência comum de origem entre os negros do continente africano e os descendentes da diáspora. Para isso, o Pan-africanismo utiliza concepções de raça para combater a segregação racial e promover a unidade do continente e seus povos, baseando-se em possíveis semelhanças fenotípicas. O termo foi cunhado por Sylvester Willians, um advogado negro de Trinidad, durante a Conferência de Intelectuais Negros em 1900 e se tornou popularizado, sendo objeto de pesquisa e discussão por diversos pesquisadores e líderes africanos, bem como na Grã-Bretanha, Antilhas e EUA. Entre os defensores do movimento destacam-se grandes nomes como Blyden, Crummell, Du Bois, Aggrey e Garvey, entre outros construtores desse processo (LIMA, 2011).

Nunes destaca que a “epistemologia pan-africana é compreendida através de diversas vertentes, entre elas um dos mais importantes movimentos de intelectuais negros da década de 1950 [...]” (NUNES, 2018, p. 222). Os preceitos e objetivos por trás desses movimentos refletem em diversas lutas e reivindicações dentro e fora do continente africano, as quais buscavam o fim dos tráficos escravistas nas Américas, Ásia e Europa, a libertação dos africanos escravizados, pautas raciais, antissegregacionistas, bem como a liberdade, a igualdade das populações africanas no estrangeiro e tendo contribuído para a construção de ideais nacionalistas no continente africano. Tais ideais foram de extrema importância para a reivindicação dos direitos retirados dos povos do continente africano e seus descendentes, nas manifestações de cunho antirracista em seu tempo, assim como na atualidade.

Entretanto, é importante avaliar os meios para se alcançar determinados fins quando se trata de correntes ideológicas que servem de instrumento para reivindicações populares. O filósofo Kwame Anthony Appiah questiona, em seu livro “Na Casa de Meu Pai”, se seria possível criar uma única identidade para sociedades variadas apenas com base na semelhança racial, possivelmente originária do continente africano, como combustível de um movimento ideológico, político e social. Appiah alerta que o racionalismo pode ser prejudicial aos próprios povos do continente africano, pois os povos da África têm muito menos em comum culturalmente do que se supõe (APPIAH, 1997).

A construção de uma narrativa, na qual seu fim se baseia no combate ao racismo científico, histórico e social, com pressupostos racialistas em sua base, acabam por acentuar especulações estereotipadas sobre o continente africano em nível internacional, na construção de uma identidade única em contraponto às identidades complexas e múltiplas presentes em

diferentes localidades do continente africano. Lima complementa acrescentando na discussão a respeito dos impactos de tais epistemologias na atualidade, no trecho abaixo:

Nesse sentido, o pan-africanismo pode ser apresentado como questão para entender parte dos movimentos negros da atualidade, além de ser fundamental para perceber sua persistência em diversas obras recentemente publicadas, que ainda apresentam o continente africano como uma realidade una, homogênea e dotada de um único ponto de vista, religião, costume e práticas (LIMA, 2011, p.1).

Os reflexos desses movimentos políticos e sociais não se limitam às discussões acadêmicas ou às reivindicações populares. Eles também são aplicados na educação básica através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente na disciplina de História. No entanto, a compreensão e análise desses discursos depende do ponto de vista do observador, seja ele um leitor de um livro ou um ouvinte de uma aula. A metodologia utilizada pelos professores e as opiniões dos alunos que compartilham esse conhecimento também influencia na interpretação dos conteúdos previstos pela BNCC. Portanto, não há teoria boa ou ruim - depende da análise de cada indivíduo. Para conscientizar e produzir indivíduos críticos e historicamente conscientes, é importante adotar uma educação libertadora, mas infelizmente isso nem sempre é aplicado na prática (FREIRE, 2011).

De acordo com Ferreira, com a promulgação da Lei 10.639 houve um boom nos “estudos africanos” no Brasil, desprendendo-se das análises mais detidas sobre o tráfico de escravos e partindo para temas mais ligados a antropologia e a sociologia do continente africano (FERREIRA, 2010). Dessa forma, no Brasil, segundo Zamparoni, há duas formas de se representar o Brasil: a “hegeliana” e a “Mama África”. Valdemir Zamparoni discorreu sobre a representação “hegeliana” da África no Brasil. Contudo, apontou para o problema na academia: “Essa prática ilusionista não é apanágio da dita “história tradicional” ou conservadora. Marxistas ou não, ortodoxos ou adeptos da “história nova” todos parecem ser modernos adeptos de Hegel” (ZAMPARONI, 1995, p. 106). Desse modo, essa ilustração do continente africano não se restringia apenas às pessoas fora da comunidade acadêmica, mas estava arraigada nas visões dos pesquisadores mais experientes e dos iniciantes desde os primeiros escritos de Nina Rodrigues, passando por Artur Ramos e Gilberto Freyre, e desembocando em alguns autores das décadas de 1940/50, que começaram a problematizar a questão (ZAMPARONI, 1995, p. 109-116).

Em outro texto, Zamparoni critica a visão construída pela “Mama África”: Os africanos e a África que se busca sob esta perspectiva é aquela colocada num freezer, onde a cultura se inscreve num tempo mítico, que se repete, onde não há criação, nem história. Essa imagem mitificada da África tem dado lugar a usos e abusos. Nessa mesma ótica, é comum a criação de uma imagem estereotipada do “africano”, bem como de uma cultura “africana” homogênea que

supostamente representaria todo o continente. No entanto, é questionável se a busca por inspiração na história, sem levar em consideração o contexto histórico, pode realmente contribuir de forma significativa para a construção de uma consciência política e social antirracista. (ZAMPARONI, 2007, p. 48). Lima também comenta de forma crítica as formas de representações do continente africano nas quais o reduzem às generalizações e estereótipos, na intenção de promover unidade através de princípios racialistas. No trecho abaixo, Lima comenta diretamente sobre o pan-africanismo e seus reflexos na atualidade.

[...] o pan-africanismo inventa uma África para os africanos e propicia a idéia de que este continente é sinônimo de negro, formada só por um povo, os africanos, além de dispor dos negros da diáspora como parte deste continente, daí, o fato de terem sido os pan-africanistas um dos responsáveis pelos movimentos de “retorno” dos negros recém emancipados, ou já livres e vivendo há algumas gerações nas Américas para o continente africano. Pode-se afirmar com isso, que os pan-africanistas viam nos negros da diáspora uma condição de igualdade racial em relação aos negros do continente africano, e por isso incentivavam o retorno “para sua casa”, a África (LIMA, 2011, p.1-2).

Assim, tanto a “hegeliana”, quanto a “Mama África” são representações em que os atores traçam estereótipos de acordo com seus desejos e vontades. Neste caso, a África pode aparecer como a-histórica (hegeliana), mas também como um paraíso atacado pela Europa e, portanto, cuja pobreza foi causada. Em ambos os casos, duas Áfricas são criadas: uma que apenas complementa a história das grandes nações e outra que busca justiça aos feitos imperialistas e igualdade social, porém, a especulação de unidade racial em prol de uma causa, reduz povos, culturas, tradições, entre outros aspectos singulares de cada sociedade, a uma história única. Como colocado por Lima, “o pan-africanismo propiciou a existência dessa África indistinta” (LIMA, 2011, p. 3).

Lima se refere à assimilação entre África e Brasil proporcionada por estes ideais. A indistinção entre ambos é alimentada pela ideia de uma ancestralidade única e contínua, que tem grande importância na diáspora, especialmente no Brasil. Segundo o autor, esses reflexos também se expressam no texto da Lei 10639/2003, a qual “[...] também sofre as influências desta indistinção entre o que é da África e o Brasil, deixando implícito em partes de seu texto a idéia de que há descendência direta entre os negros e negras deste país com os africanos” (LIMA, 2011, p. 3).

3. As representações do continente africano e suas perspectivas no ensino de História no Brasil

Considerando o contexto histórico do Brasil, percebemos que os longos séculos de escravidão, o tráfico transatlântico e a miscigenação que ocorreram nos períodos colonial e imperial tiveram um impacto significativo no conceito de raça do século XIX (REZENDE, 2022). Esses fatores contribuíram para o surgimento de novas categorias raciais, como caboclo, mameluco, mulato, pardo, cabra, crioulo, preto e outras, que persistem até os dias de hoje. A influência africana na cultura brasileira é evidente, como podemos ver em nossas crenças, culinárias e formas de sociabilidade. Porém, mesmo assim, ainda sabemos pouco sobre o continente africano e suas contribuições para a nossa cultura. Embora haja muitas pesquisas realizadas sobre a África por brasileiros (FERREIRA, 2010; OLIVA, 2003, 2006; LIMA, 2019; e outros), incluindo estudos de diferentes regiões e temas, essa informação ainda não está amplamente disponível fora do meio acadêmico. Como resultado, é justo questionar quantas pessoas tiveram ou têm acesso à história da África e quais são as oportunidades para aprendê-la. Ainda há muito a ser feito para tornar a educação sobre a África mais acessível e amplamente divulgada em todo o país. Contudo, fora da academia das universidades brasileiras, como a maior parte da população tem ou já teve acesso à História da África?

Segundo Oliva, desde a criação da primeira cátedra de História no país, em 1838, no Colégio Pedro II, até o final dos anos 1970, as diferentes perspectivas sobre o ensino da disciplina de História foram limitadas pelo modelo positivista hegemônico em uso. Desde os anos 1990, outras perspectivas teóricas, como o marxismo e a História Nova, passaram a repensar a abordagem da História em sala de aula. Neste mesmo ano, novas mudanças viriam a partir da aprovação do PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a introdução da pluralidade cultural como temática da educação básica brasileira (OLIVA, 2003).

A inserção dos conteúdos alusivos às questões africanas no cotidiano escolar representou um importante avanço no cenário educacional do país, abrindo espaço para novas perspectivas, porém, não se tratou de um processo fácil em nível de críticas sociais baseadas em senso comum. Os estigmas deixados pela historiografia moderna na história do continente africano inventam e reinventam diversas correntes de pensamento pelo mundo, principalmente quando voltados às chamadas populações descendentes da diáspora africana. Appiah se propôs a discutir sobre cultura, raça e identidade em suas obras, demonstrando como determinadas correntes de pensamento interferem na percepção do continente africano não só externamente, mas também internamente, passando pelos percalços de diferentes identidades se chocarem com uma identidade africana, criada e desenvolvida fora do continente.

A regulamentação do ensino da Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares, no Brasil, veio com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo este

conteúdo no currículo oficial da Rede de Ensino. Inicialmente, em 1996, a inclusão de conteúdos voltou-se a temáticas relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira. Entretanto, somente em 2003, com a aprovação da Lei nº 10.639/03, foram incluídos conteúdos obrigatórios mais abrangentes e pertinentes a essa discussão na rede de ensino brasileira. Com essa alteração, o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura brasileira e o papel do negro na formação da sociedade nacional passaram a fazer parte do conteúdo programático dessa especificação, valorizando a contribuição dos negros em aspectos sociais, políticos e econômicos na composição da nação brasileira.

Mesmo representando um grande avanço na educação brasileira, esta série de leis e regulamentações emitidas pelo governo, enquanto parâmetro educacional para o ensino de História da África e História e Cultura Afro-Brasileira, sofreram e ainda sofrem muitas restrições sociais em relação a sua aplicação. Quando perguntada sobre a efetividade da lei na mudança do pensamento brasileiro a respeito da exclusão da História Africana, enquanto consequência do racismo brasileiro, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que integrou como relatora à comissão que elaborou o parecer CNE/CP n.º 3/2004, que regulamenta a lei 10.639/2003, responde que os objetivos destas leis entendem o propósito de corrigir distorções, garantindo direitos devidos a todos os cidadãos. Em uma entrevista para a Assessoria de Comunicação da Fundação Cultural Palmares, Petronilha afirma que:

É bom lembrar que até a promulgação da Lei 10639/2003, em todos os níveis de educação se ensinava e divulgava unicamente a história dos eurodescendentes, a ponto de se ignorar a presença dos povos indígenas nas terras de Pindorama, quando da chegada dos portugueses. O desejo da nação de reconhecer unicamente sua raiz européia levou a repetição de que o Brasil foi descoberto pelos portugueses. Ainda há livros e professores repetindo esta versão. Sem dúvidas, se deparar com povos cujos jeitos de ser e viver diferiam dos seus, deve ter sido uma incomensurável descoberta para os portugueses. Também deparar-se com a natureza dos trópicos – vegetação, clima, mananciais – tão diversa da européia deve ter sido de muito impacto. Entretanto, não é mais possível ignorar que naqueles territórios viviam pessoas em sociedades que desenvolviam culturas (SOUZA, 2012).

Segundo Oliva, as concepções que os brasileiros utilizam para tratar a África de forma preconceituosa são reflexos consequentes das informações que recebemos pelos meios midiáticos. Tais reflexos podem influenciar e formar as visões que incorporamos sobre o continente africano, seus povos e suas culturas. Tais concepções, para o autor, demonstram que:

[...] nós, brasileiros, tratamos a África de forma preconceituosa. Reproduzimos em nossas ideias as notícias que circulam pela mídia, e que revelam um continente marcado pelas misérias, guerras étnicas, instabilidade política, AIDS, fome e falência econômica. Às imagens e informações que dominam os meios de comunicação, os livros didáticos incorporam a tradição racista e

preconceituosa de estudos sobre o Continente e a discriminação à qual são submetidos os afrodescendentes aqui dentro (OLIVA, 2003, p. 431).

Conforme apontado por Oliva, a disseminação de imagens estereotipadas acerca da história e cultura afro-brasileiras pode ser compreendida como uma consequência do colonialismo, neocolonialismo e, mais recentemente, da hegemonia euro-estadunidense na era da globalização. Tais estereótipos, presentes no senso comum em geral e também na educação escolar e acadêmica, reproduzem distorções acerca da África e suas civilizações. Infelizmente, segundo Oliva, esses preconceitos ainda persistem nas discussões sobre o continente africano em sala de aula. A atribuição de características negativas ao continente acaba por associá-lo recorrentemente à violência, pobreza e selvageria. Quando há uma tentativa de valorização da África, as abordagens muitas vezes se restringem a festividades, rituais realizados por comunidades tradicionais e mitos que descrevem o continente como um lugar ancestral e congelado no tempo das primeiras civilizações (OLIVA apud COSTA, 2012).

O maior questionamento feito por Oliva a respeito da Lei 10.639/2003 seria “Como ensinar o que não se conhece?” Na obra na qual o autor elabora e discute tal questionamento, escrita em 2003, mesmo ano de aprovação da Lei, o autor fala sobre os estereótipos presentes no imaginário dos brasileiros acerca da África e dos africanos, e seus impactos na educação escolar. O autor enfatiza, do mesmo modo, que pouco conhecemos sobre a África e que devemos voltar nossos olhares de forma crítica, levando em consideração sua relevância incontestável como palco das ações humanas para a História. A desconstrução desse olhar estigmatizado é fundamental para o rompimento das barreiras criadas pelos estereótipos: “E nesse sentido é impossível ignorar a democracia racial, elemento dos mais importantes à formação da visão de mundo dos/as brasileiros/as, bem como à sua contestação” (COSTA, 2012, p. 220).

É inegável a importância de aprofundar as discussões sobre os conteúdos previstos na Lei 10.639/03, acompanhado da educação das relações étnico-raciais. Nessa perspectiva, a inserção do negro como sujeito histórico se configura como um ponto crucial, visto que “[...] serve como um ponto de partida e de chegada, como uma justificativa e como um modo de enfatizar o trabalho com a temática étnico-racial”, destacando que “o negro é sujeito ativo de sua própria história” (WESCHENFELDER, 2014, p.11). Essa concepção é reforçada por Amâncio, Gomes e Jorge, conforme citado abaixo:

o diálogo escola/afro-brasilidade – ação exigida pela lei 10.639, em seu potencial de interatividade –, além de alterar o lugar tradicionalmente conferido a matriz cultural africana, resgata e eleva a autoestima do alunado negro, de forma a abrir-lhe espaço para uma vivência escolar que o respeite como sujeito de uma história de valor, que é também a do povo brasileiro. Portanto, a implantação dessa lei corresponde a uma ação afirmativa, que visa à revisão da

qualidade das relações étnico-raciais no Brasil (AMÂNCIO; GOMES; JORGE, 2008, p.119).

A Lei 10.639/03, ao alterar a Lei 9.394/96, proporcionou maior abertura em relação aos conteúdos a serem abordados no ensino da cultura afro-brasileira e africana. É perceptível que se deve ter uma atenção diferenciada por parte dos docentes na distinção destes conteúdos. Neste caso, podemos notar que existem diversas formas e alternativas de se trabalhar com valores perpassados na História da cultura africana diaspórica, com base na identificação da cultura negra produzida no Brasil por africanos e seus descendentes, correlacionando sua ancestralidade e sua influência nas formas de vida dos afro-brasileiros enraizados em nosso cotidiano. Essa é uma das preocupações levantadas por Marina de Mello e Souza em relação à Lei 10.639/03. Em sua pesquisa de campo, citando a tese de Raquel Bakke, os autores afirmam que os professores e programas de cursos tendem a escolher a esfera religiosa para abordar a cultura afro-brasileira (SOUZA, 2012, p. 21). Isso pode indicar que o ensino de temáticas relacionadas à História e Cultura Afro-brasileira está intimamente ligado a uma posição política de resistência entre católicos, protestantes e outras religiões. Essa discussão ainda carrega estereótipos sobre a África e influências religiosas no Brasil em seus ensinamentos, o que pode gerar temor pelo desconhecido. Além disso, os estigmas culturais sobre o continente africano e as discriminações religiosas e raciais podem fortalecer as barreiras e os empecilhos para a execução das recomendações da lei.

De acordo com Souza, a solução para superar as dificuldades presentes no ensino da História e Cultura Afro-brasileira seria mudar o foco principal, que atualmente está na esfera religiosa, e buscar “introduzir conhecimentos que permitam a construção de uma relação respeitosa com a alteridade representada pela cultura afro-brasileira” (SOUZA, 2012, p. 21). Como já mencionado, as influências culturais deixadas pelos vários povos africanos no Brasil são extremamente relevantes para a História do país e o reconhecimento das diversas assimilações culturais da África no Brasil amplia o campo do ensino em relação a essa temática. O ensino sobre o continente africano é abordado por Oliva, que apresenta várias evidências sobre o ensino da História da África nos bancos de dados. No entanto, esse conteúdo é muitas vezes abordado de forma minimalista e vinculado a outros temas. No caso apresentado pelo autor, através de uma pesquisa feita por Hebe Maria Mattos, em livro didático de volume analisado, voltado para a 6ª série do Ensino Fundamental, o qual utiliza uma proposta de abordagem temática da História, os autores analisam estas temáticas com foco em África. No capítulo voltado à Expansão Marítima Europeia dos séculos XV e XVI, o continente africano é destacado apenas como uma sucessão de pontos geográficos a serem ultrapassados. Na unidade seguinte, voltada ao desencontro entre culturas, há um estranhamento por parte dos pesquisadores por não

encontrar relatos dos diversos povos africanos nos embates culturais presentes nesse período. Já a terceira unidade deste livro tratará da construção da sociedade colonial, nesse momento a África se destaca apenas como fonte provedora de força de trabalho, sem uma apresentação da história anterior à escravidão decorrente da presença europeia no continente (MATTOS, 2009).

Neste contexto, é notável que tanto os conteúdos voltados à História da África quanto à História e Cultura Afro-Brasileira trazem consigo uma série de estereótipos que se apresentam como empecilhos na prática docente durante a elaboração e aplicação dos conteúdos, os quais carregam deformações presentes desde a promulgação da Lei. Em uma entrevista concedida à Assessoria de Comunicação da Fundação Cultural Palmares, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva levanta uma pergunta de grande relevância, apresentada no trecho abaixo:

É possível afirmar que ao omitir conteúdos referentes à participação do negro para o desenvolvimento da sociedade brasileira, a escola contribui para o fortalecimento de estereótipos e até para a construção de uma ideologia de dominação étnico-racial, resultando no racismo? (SOUZA, 2012).

Para responder tal questão, Petronilha afirma que parte das discussões que rodeiam os conteúdos referentes aos estudos do continente africano e de seus descendentes estão relacionados às questões de cunho racial. Deste modo, se articulam enquanto estratégias políticas e sociais para manter os negros brasileiros à margem dos direitos devidos a todos os cidadãos. Logo, enquanto estes tais conteúdos forem tratados através de uma visão racista, estarão sujeitos as atitudes e posturas racistas e desigualdades entre negros e não-negros presentes na sociedade brasileira. Segundo a relatora, a partir desses embates surge a necessidade de se estabelecer uma política pública com o intuito de corrigir disparidades, começando por garantir a todos os brasileiros, igual direito à sua história e à cultura. E complementa que:

Não se trata apenas de oferecer conteúdos “referentes à participação do negro para o desenvolvimento da sociedade brasileira”. O Parecer CNE/CP3/2004 esclarece com precisão que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana não visa tornar os brasileiros mais eruditos, mas reeducar as relações étnico-raciais a fim de que todos – descendentes de europeus, asiáticos, africanos e povos indígenas – valorizem a identidade, a cultura e a história dos negros que constituem o segmento mais desrespeitado da nossa sociedade (SOUZA, 2012).

As questões apresentadas pela redatora são de extrema relevância para complementação do debate sobre a Lei 10.639/2003, a mesma afirma que a sociedade tem o direito de conhecer sua história, de uma forma pluralizada, para que assim, valorizem a diversidade cultural em diferentes áreas da educação, fator que amplia as discussões dentro do ensino de História. A julgar pelo texto da Lei 10.639/2003, as relações entre Ensino de História da África e o

racialismo, há uma complexa construção discursiva que associa de forma visceral as relações ditas raciais em nosso país e o ensino de história da África. Como afirma Lima, é possível estabelecer a separação entre um e outro, sendo fundamental para propiciar um olhar mais positivo sobre o continente africano, pois:

A desracialização do mesmo passa, obrigatoriamente, pelo entendimento da extrema diversidade e pluralidade existente em termos de práticas, costumes, ideias, concepções e tipos físicos. Não há nada mais plural do que o continente africano! Sem contar que sua compreensão passa ao largo da ideia de achar que todos os povos que lá estão se apresentam ou se classificam como “negros”. Esta categoria, ao que me parece, não é endógena dos povos africanos (LIMA, 2019, p. 61).

Levando em conta que a intenção inicial da Lei 10.639/03 seria fugir da “velha história”, focada em padrões eurocêntricos, restrita a determinados continentes, povos e culturas, a valorização das tradições culturais dos povos do continente africano e dos afro-brasileiros pode ocorrer de forma natural, fazendo com que os discentes percebam as mesmas e consigam diferenciá-las a qualquer contato com as temáticas e/ou em seu cotidiano escolar. Segundo Lima, para que isso aconteça “[...] é preciso começar desde já a mostrar que no campo da cultura e da História, as essencializações se constituem em prejuízos, entorpecendo o conhecimento e o processo histórico” (LIMA, 2011, p. 11). Lima se refere às estereotípias presentes nas abordagens sobre tais temáticas, assim como as discriminações e discussões de cunho racial. Deve-se deixar claro que não se trata apenas, por força da lei 10.639/03, que exista o reconhecimento dessas culturas, e as mesmas não se limitam a inserir a herança africana no Brasil e os conteúdos referentes a África de uma forma exótica e simplista de sua apresentação no conteúdo disciplinar. Como destacado por Luciano Costa:

[...] superar o problema da discriminação racial na educação não é colocar capoeira, cabelo com trancinha ou feijoada no currículo; pode até passar por isso, mas deve antes passar pelo compromisso dos educadores de tentar qualificar os seus alunos negros para as mesmas posições ocupadas pelos alunos oriundos dos outros segmentos étnicos (COSTA, 2010, p. 46).

A discussão de cunho racial apresentada por Luciano Costa é inevitável de ser desenvolvida quando nos referimos aos conteúdos discutidos, nesse sentido, é impossível ignorar a democracia racial, enquanto elemento importante na formação da visão de mundo do povo brasileiro, bem como à sua contestação. Porém, essencializar a História e a Cultura dos diversos povos do continente africano e dos descendentes da diáspora no Brasil, dito afro-brasileiros, a partir do pressuposto racial é persistir no apagamento histórico da multiplicidade cultural e étnica presente nestes continentes. Segundo Lima, o próprio conceito de diáspora, colocando-se no

Brasil como “afro-brasileiro”, não é suficiente para definir a multiplicidade de práticas, costumes e manifestações culturais que possuem heranças diversas, genericamente colocá-los enquanto história e cultura do povo negro promove uma relação essencializada entre a história da África e da cultura negra brasileira. Mesmo que tais debates tenham vindo à tona, como consequência das lutas e manifestações realizadas pelos movimentos negros com a intenção de promover a valorização e reconhecimento de tais culturas, não podemos deixar que apenas o critério racial venha a definir a infinidade de tradições, povos e culturas que abrangem o continente africano e o Brasil (LIMA, 2011).

É inegável também que diversas formas de preconceito advindas do senso comum venham a ser apontadas dentro destes debates. Contudo, a desmistificação destes estereótipos e estigmas acerca dos negros no Brasil podem ser combatidos quando abordamos tais conteúdos de forma pluralizada, demonstrando que não é por meio das generalizações que se alteram os indícios racistas nos bancos de dados escolares. Na prática pedagógica, a apresentação do continente africano e do Brasil de forma múltipla, ricas em tradições e diferentes heranças culturais, pode vir a aguçar o imaginário de cada discente, fazendo com que o mesmo não continue a perpetuar estereótipos, e também reconheça a quais povos pertencem as heranças culturais que ainda permanecem em nossa sociedade na atualidade.

A historiadora Ana Monteiro ressalta que dentro do ofício do historiador, enquanto professor da disciplina de História, determinados conhecimentos históricos são produzidos no processo de ensinar e aprender nas salas de aula, tais conhecimentos se interligam no processo de ensino e aprendizagem, oriundos de diversas fontes, formações e vivências. Dessa forma, o campo dos estudos que abordam tais temáticas oferecem múltiplas possibilidades de abordagem, assim como outras ainda a serem exploradas, enquanto licenciando(a) conteúdos voltados a História da África e História e Cultura Afro-brasileira são apresentadas aos discentes ao longo da graduação, no ofício do(a) historiador(a) estes saberes mobilizarão sua prática pedagógica, para além destes, a formação continuada pode vir a ofertar uma ampliação nos campos das reflexões e debates sobre tais temáticas, de forma atualizada, a serem desenvolvidas com os discentes (MONTEIRO *apud* ARAÚJO; OLIVEIRA, 2018).

Considerações finais

Como já citado, podemos notar a complexidade de análises críticas, que se desenvolvem enquanto teorias, quando tratamos a respeito da História e cultura do continente africano e dos Afro-brasileiros. É inegável o fato de a sociedade brasileira possuir heranças culturais deixadas pelos povos advindos do continente africano. Contudo, a obrigatoriedade estabelecida por força

da lei 10.639/03 tem a intenção de reverter o apagamento histórico destas culturas e estabelecer parâmetros para tornar obrigatório o reconhecimento das mesmas aos discentes de todo o Brasil.

A pluralidade, a visibilidade cultural e étnica prevista pelos parâmetros da Lei podem ser interpretados e oferecidos aos currículos escolares nas diferentes vertentes que se encontram ao longo do texto, sendo assim, parte do docente o manejo das metodologias a serem aplicadas a fim que os discentes entendam o valor e a importância destas tradições na história do nosso país, assim como na história dos demais países.

Além disso, é importante destacar que a implementação da lei 10.639/03 não se trata apenas de incluir conteúdos sobre a História e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, mas também de promover uma mudança na forma como esses conteúdos são abordados. É necessário superar estereótipos e preconceitos que ainda permeiam a sociedade em relação às culturas africanas e afro-brasileiras, e estimular uma reflexão crítica sobre as relações de poder e hierarquias presentes na construção da história do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018. 203p.

AMÂNCIO, Isis Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. **Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica.** Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

APPIAH, Kwame. **Na casa de meu pai. A África na Filosofia da Cultura.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARAÚJO, F. M. L.; OLIVEIRA, S. M. S. Ensino de História da África e Saberes Docentes: problemáticas e desafios no chão da sala de aula. **Educação em Foco**, v. 21, p. 203-219, 2018.

BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). **História geral da África, Volume I: Metodologia e pré-história da África.** 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010, p. 167-212.

COSTA, Hilton. Para construir outro olhar: notas sobre o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras. **Revista História Hoje: Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira.** vol. 1, nº 01, 2012.

COSTA, Luciano Gonsalves (Org.). **História e cultura afro-brasileira. Subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais.** Maringá: Eduem, 2010.

FAGE, John Donnelly. A evolução da historiografia da África. In: Ki-Zerbo, J (Org): **História Geral da África; Metodologia e pré-história da África.** São Paulo, Editora Ática/Paris: UNESCO, Vol. 1, p.1-22, 1982.

FAUSTINO, R. C.; GASPARIN, J. L. A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história. **Acta Scientiarum (UEM)**, Maringá, v. 23, n.1, p. 137-148, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e história. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. Ensino de História, África e Brasil: entre conceitos e estereótipos. **Revista TEL**. Irati, v. 10, n.1, p. 41-69, jan. /jun. 2019.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. Todos os negros são africanos? O Pan-Africanismo e suas ressonâncias no Brasil contemporâneo. **XXVI Simpósio Nacional de História da ANPUH**. São Paulo, 2011.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

OBENGA, Théophile. Egypt: Ancient History of African Philosophy. In WIREDU, Kwasi. **A companion to African Philosophy**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.

OLIVA, A. R. A história africana nos cursos de formação de professores: panorama, perspectivas e experiências. **Estudos Afro-Asiáticos (UCAM. Impresso)**, v. 28, jan/ dez, p. 187-219, 2006.

OLIVA, A. R. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 25, n.3, 2003.

REZENDE, Rodrigo Castro. Qualidades na historiografia: notas sobre as hierarquias das qualidades usadas para designar os chefes praticantes das atividades manuais e mecânicas nos Mapas Populacionais de Minas Gerais, 1831-1832. **História Unisinos**. 26 (1), p. 39-53, 2022.

SANTOS, Lucival Fraga dos. “Que África se inscreve e se ensina no Brasil?” Niterói: **Revista Cantareira**, Ed. 25, p. 134 – 144, 2016.

SOUZA, D. A **Lei nº 10.639 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva**. Palmares: Fundação Cultural, 2012. Disponível em: <<https://www.palmares.gov.br/?p=17211>>. Acesso em: 30 out 2022.

SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história de África. **Revista História Hoje, Brasil**, v. 1, n.1, p.17-28, 2012.

WEDDERBURN, C. M. Novas bases para o ensino de história da África no Brasil. In: **SECADI/MEC. Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília. 2005.

WESCHENFELDER, V. I.. O negro como sujeito de sua própria história: reflexões sobre o ensino de História contemporâneo. In: **XII Encontro Estadual de História**, 2014, São Leopoldo - RS. Anais do XII Encontro Estadual de História. São Leopoldo/RS: Oikos, p. 1-16, 2014.

ZAMPARONI, Valdemir. A África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro, **Cienc. Cult**. v.59, n.2, p.46-49, 2007.

ZAMPARONI, Valdemir. Os africanos no Brasil: veredas. **Rev. Educação Pública**. v. 4, n.5, p.105-124, 1995.

DOCUMENTOS E OUTRAS FONTES

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 30 out 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em 30 out 2022.

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma única história** . TED TALK: 2009. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt>. Acesso em 30 out 2022.

Recebido em: 19/05/2022
Aprovado em: 30/08/2022



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 03 | Nº. 5 | Ano 2022

José Maria Capitango Sapalo

Site/Contato

Editores

Rodrigo Castro Rezende
rodcastrorez@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE FUGA À PATERNIDADE OU ABANDONO PATERNO: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS ESTADOS ANGOLANO E BRASILEIRO

**PUBLIC POLICIES ON PATERNITY FLIGHT OR
PATERNAL ABANDONMENT: A COMPARATIVE STUDY
BETWEEN THE ANGOLAN AND BRAZILIAN STATE**

RESUMO: Neste trabalho, objetiva-se fazer um estudo comparativo entre Angola e Brasil sobre Políticas públicas voltadas à fuga à paternidade ou abandono paterno. De certo, será este estudo guiado pela análise ou abordagem qualitativa, bibliográfica e comparada (QCA), já que este último permite que uma mesma análise dê conta de diferentes modelos e teorias de políticas públicas. Portanto, torna-se indispensável analisar os moldes que tanto Brasil como Angola partilham ou diferem em relação à problemática da fuga da paternidade ou abandono paterno, e a posição do Estado por meio de políticas públicas para responder a este fenômeno social que vem crescendo. Pois, reconhece-se a importância do tripé estado, família e sociedade como elemento para promover e proteger os direitos das crianças e adolescentes.

PALAVRAS-CHAVE: Fuga à Paternidade; Abandono Paterno; Família; Políticas Públicas.

ABSTRACT: This study aims to make a comparative study between Angola and Brazil on public policies aimed at the flight from fatherhood or paternal abandonment. Of course, this study will be guided by qualitative, bibliographic and comparative (CSF) analysis or approach, since the latter allows the same analysis to account for different models and theories of public policies. Therefore, it is essential to analyze the molds that both Brazil and Angola share or differ in relation to the problem of paternity flight or paternal abandonment, and the position of the state through public policies to respond to this growing social phenomenon. Therefore, the importance of the tripod state, family and society is recognized as an element to promote and protect the rights of children and adolescents.

KEY WORDS: Escape from Paternity; Paternal Abandonment; Family; Public Policies.

POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE FUGA À PATERNIDADE OU ABANDONO PATERNO: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS ESTADOS ANGOLANO E BRASILEIRO

José Maria Capitango Sapalo ¹

INTRODUÇÃO

Indubitavelmente, quando se fala da instituição familiar, estamos abordando o alicerce ou arcabouço de qualquer sociedade e não se pode negar que o estado é um agente elementar na regulação dessa instituição. Nessa senda de ideias, é necessário não medir esforços para analisar qualquer fenômeno que possa fragilizar essa instituição. Certamente, neste estudo, cuja temática é “Políticas públicas sobre fuga à paternidade ou abandono afetivo: um estudo comparativo entre Angola e Brasil”, pretende-se compreender, por meio de estudos comparativos, a fuga à paternidade ou o abandono afetivo no Brasil e em Angola, e o papel interventivo do estado por meio das políticas públicas. Para isso, é necessário compreender a relação que pode existir entre políticas públicas e fuga da paternidade ou abandono paterno. Ou seja, de que maneira a criação de políticas públicas pode ser importante para a diminuição do fenômeno em estudo? Esta é a pergunta de partida que guia este trabalho. É preciso pontuar a tendência do próprio estado em não reconhecer a sua função, que é garantir o bem-estar das famílias e os direitos das crianças (filhos/as), especificamente, para que sejam não só promovidos, mas também garantidos, protegidos e respeitados. Por isso, enfatiza-se a necessidade de reforçar o tripé estado, família e sociedade como uma ligação forte no combate a esse fenômeno em estudo.

O presente artigo é dividido em cinco (5) tópicos: (1) definição dos conceitos; (2) lacuna na discussão da literatura sobre a fuga à paternidade ou abandono paterno; (3) fuga à paternidade em Angola e políticas públicas; (4) abandono paterno no Brasil e políticas públicas; (5) diferença do tratamento do fenômeno da fuga à paternidade ou abandono paterno do governo angolano e brasileiro, e depois segue as considerações finais. Metodologicamente, além do QCA (Qualitative Comparative Analysis), que é um método desenvolvido na década de 80, propriamente em 1987, por Charles Ragin, que serve para analisar ou comparar fenômenos sem perder de vista a sua complexidade, segundo Freitas e Neto (2015), para lidar com causalidades complexas ou relações de diferentes configurações, utilizou-se também neste trabalho a pesquisa bibliográfica de Gil (2002), por meio de leitura e levantamento de dados em temas como: Fuga à paternidade ou abandono paterno, família, políticas públicas.

¹ Bacharel em Humanidades pelo Instituto de Humanidades e Letras, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia AfroBrasileira (UNILAB). E-mail: josecapitangosapalo@gmail.com

Certamente, nota-se que o fenômeno da fuga à paternidade ou abandono paterno vem crescendo consideravelmente, tanto em Angola quanto no Brasil. Além disso, esses dois países têm um histórico de colonização cruzada, herança cultural partilhada em muitos pontos e a língua portuguesa como oficial (apesar das variantes). Foi o Brasil, inclusive, o primeiro país a reconhecer a independência de Angola em 1975, tornando-os países irmãos. Nessa sequência de ideias, é importante destacar que ambos os países reconhecem e criminalizam o avanço desse fenômeno.

Apesar de reconhecerem o avanço do fenômeno, infelizmente, acredita-se que ainda existem muitos casos de pais que não cumprem com suas obrigações para com os filhos e que não chegam aos tribunais ou órgãos de justiça. Como consequência, muitas crianças crescem sem o registro dos pais, fora do sistema escolar e em situações de rua, o que acarreta um desenvolvimento vulnerável, aumento de crianças sem o nome do pai no registro, mães solo e outras más consequências. Reconhece-se que muitas mães podem compensar a ausência do pai, em muitos casos, com outra figura familiar ou desdobrando-se com um trabalho, seja formal ou informal, para não deixar o filho à mercê de vários problemas ou necessidades.

Partindo do pressuposto de que políticas públicas são ações do Estado, ou seja, o Estado em ação para melhorar a vida da população, Lenzi (2019) também compreende as políticas públicas como sendo ações do Estado para garantir direitos ou assistência à população. De fato, o aumento deste fenômeno não deixa de ser uma preocupação do Estado, pois no final todo prejuízo desta problemática recai sobre o aparelho do Estado e, de forma geral, sobre a sociedade. Por isso, questiona-se o papel interventivo dos dois Estados, em comparação, frente a este fenômeno.

Em Angola, especificamente, muitas instituições tornaram-se parte para arbitrar ou julgar este fenômeno, tais como a Organização da Mulher Angolana (OMA), o Instituto Nacional da Criança (INAC), o Ministério da Ação Social, Família e Promoção da Mulher (MASFAMU) e outras. Muitas mulheres não recorrem aos tribunais ou outros órgãos que defendem os direitos da criança por três motivos: (1) não têm recursos para pagar advogados; (2) não têm conhecimento de que existem órgãos de justiça que protegem, com prioridade, menores abandonados pelos seus pais; e (3) desconhecem a Constituição, que estabelece que a criança deve usufruir da proteção, não só da família e da sociedade, mas também do próprio Estado. É certo que o artigo 80º, número 3, da Constituição de Angola estabelece que “o Estado assegura especial proteção à criança órfã, com deficiência, abandonada ou, por qualquer forma, privada de um ambiente familiar normal”.

No Brasil, igualmente, muitas instituições não medem esforços para combater o fenômeno do abandono paterno, sendo que entre as instituições reconhece-se o Estatuto da

Criança e adolescente (ECA, Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente) que criam condições para fazer-se cumprir o artigo 227 da constituição brasileira, e garantir os direitos das crianças em situações de abandono afetivo parental, por meios de políticas públicas, assim como assegura a própria constituição.

1- Definições dos conceitos

Ao tratar da temática sobre paternidade, é preciso atentar-se aos contextos, uma vez que as noções variam de lugar para lugar. Segundo Pedro (2014), a complexidade dessa temática exige atenção, pois varia de cultura para cultura, povo para povo, haja vista o fator legislativo, político, social, religioso, econômico, entre outros aspectos. Acredita-se que, assim como a família conheceu novas dinâmicas ou mudanças ao longo da história, o papel dos membros familiares também mudou. Entretanto, das mudanças, transformações ou arranjos que a família vem sofrendo, o estado sempre acompanhou de modo a regular todos os fenômenos sociais que fossem nocivos à instituição familiar. Pois a família é um grupo social onde os membros são unidos por uma complexidade de relações interpessoais, com uma residência comum, colaboração econômica, unidos por laços sanguíneos ou não, na concepção de Pedro (2014) e Pintinho (2018).

Entretanto, um fenômeno vem criando preocupações em vários especialistas, tais como juízes, promotores da justiça, advogados, educadores, psicólogos e assistentes sociais, que se dedicam ao estudo da instituição familiar bem como a questões ligadas ao estado. Pintinho (2018) destaca que este fenômeno é a “fuga à paternidade” em Angola e o “abandono paterno” no Brasil. Ambos os termos se referem ao mesmo fenômeno e têm uma diversidade de fatores que valem a pena citar, apesar de não serem o foco do estado: violência doméstica, desemprego ou pobreza, divórcio, infidelidade no lar, gravidez na adolescência, entre outros.

Em Angola, a fuga à paternidade refere-se, segundo Cardoso (2008), à negligência de suportes ou assistências emocionais, afetivas e materiais necessários para o desenvolvimento infantil por parte dos pais. Quando a figura paterna não assume a sua responsabilidade de cuidar do filho/a em suas mais variadas necessidades (segurança, saúde, alimentação, educação, suporte material e emocional, etc.), estamos diante da fuga à paternidade, da abdicação de responsabilidade e negação do direito das crianças por parte do pai. Quando a mãe foge da sua responsabilidade diante do filho/a, considera-se fuga à maternidade. Pedro (2014) considera que o termo “abandono familiar” dá conta de incluir tanto o pai como a mãe que fogem das suas responsabilidades com os filhos/as, já que o termo fuga à paternidade restringe-se ao pai que foge ou deixa de assumir a sua responsabilidade com a prole.

Entretanto, no Brasil, o fenômeno é denominado “abandono paterno”, e para compreender a irresponsabilidade ou falta de cuidados dos progenitores (mãe e pai) diante dos filhos/as, denomina-se “abandono afetivo parental”. Dito de outra forma, quando os pais não cumprem com o papel de proporcionar um ambiente saudável na vida dos filhos, assegurar o desenvolvimento integral do filho/a, estamos diante do abandono afetivo parental. De acordo com o artigo 227 da Constituição Federal brasileira, dá-se o abandono afetivo parental quando os pais ou genitores da criança não cumprem com a sua devida obrigação legal de garantir os cuidados na criança e adolescente, incluindo o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Ainda sobre a definição de conceitos, vale ressaltar que o fenômeno do abandono paterno ou fuga à paternidade entra na discussão da área das políticas públicas. Batista e Domingos (2017) compreendem políticas públicas como intervenções governamentais para resolver problemas sociais, com vistas a resultados satisfatórios ao grupo vulnerável destinado ou público-alvo. Deste modo, se este fenômeno fragiliza ou vulnerabiliza determinados grupos sociais, é necessário a intervenção do Estado, com ações que possam resolver esses problemas sociais. Ou seja, é necessário que o estado crie mecanismo para coibir o avanço do fenômeno e políticas públicas que possam ajudar as vítimas (a mãe e a criança) do fenômeno. Uma outra hipótese da ação do estado contra este fenômeno é criação de políticas ou programas que ajudem o exercício de uma paternidade ativa e responsável.

2 - Lacuna na discussão da literatura sobre fuga à paternidade ou abandono paterno

É importante ressaltar que, na área das ciências sociais, em muitos casos, para um mesmo fenômeno existem diferentes formas de denominação e visões, variando de autor para autor ou perspectiva teórica, devido à natureza multidisciplinar do campo de análise. É necessário evitar as armadilhas das generalizações. Em Angola, o fenômeno é denominado “fuga à paternidade”, e autores como Miguel (2015), Pedro (2014) e Pintinho (2018) concordam que essa prática se refere à negligência dos pais em cuidar dos filhos, seja intencional ou não.

No entanto, é importante destacar que essas definições colocam toda a responsabilidade no pai, sem levar em consideração os fatores que podem levar um pai a fugir de suas responsabilidades. É necessário levantar críticas aos autores angolanos e outros que definem a fuga à paternidade sem levar em consideração o papel do Estado e sua responsabilidade no cuidado da criança, como previsto na Constituição Angolana. Isso revela uma lacuna na

discussão, tanto na definição do conceito quanto na denominação da prática, que merece ser repensada.

Sugere-se uma denominação que culpabilize menos a figura paterna, uma vez que, em muitos casos, a falta de condições socioeconômicas é gerada pela má gestão do erário público pelo estado (governo), e/ou pela ausência de políticas públicas para crianças ou famílias em situação de vulnerabilidade. Esta afirmação é baseada na ideia da vulnerabilidade institucional e social que é visível em Angola. Em muitos casos, pais se veem impotentes no exercício da paternidade responsável por falta de condições socioeconômicas, geradas pela má gestão do erário público do governo no poder, e/ou por ausências de políticas públicas.

Um outro problema que deve ser apontado, quanto a lacuna da discussão desta problemática, é a escassez de materiais (livros, pesquisas, trabalhos). Justifica-se o desafio deste artigo como um insumo teórico, pois, tanto em Angola como no Brasil, reconhece-se a falta de materiais ou autores que estudam a relação do exercício da paternidade com as políticas públicas, ou seja, a importância de pensar a formulação e implementação de políticas públicas para coibir o avanço da fuga à paternidade ou abandono paterno, e reparar os danos causados por este fenômeno.

Embora ainda haja uma discrepância quando se toca nos tipos de fuga à paternidade ou abandono paterno, é bom reconhecer que muitos autores classificaram as tipologias para ajudar a compreender e identificar quando se está diante do fenômeno ou não. Desta feita, Pintinho (2018), classifica três tipos de fuga à paternidade ou abandono paterno: por falta de condições econômicas e sociais (o pai foge a paternidade por não ter condições financeiras sociais de cuidar do/a filho/a), fuga à paternidade negacionista (o pai que nega o vínculo com o filho fruto de uma traição ou relacionamento extraconjugal) e a fuga irresponsável (pai que gera filho e não assume porque entrega toda responsabilidade na mãe). Pedro (2014), ao falar dos tipos, refere em forma de negligência dos pais sobre os filhos/as: negligência física (falta de prestação ao cuidado médico básico, falta de alimentação, falta de higiene e vestuário), negligência emocional (falta de suporte emocional ou afetivo, para o crescimento harmônico do filho/a) e negligência educativa (quando o pai não se responsabiliza pela educação dos filhos).

3- Fuga à paternidade em Angola e políticas públicas

De acordo com Silva e Lyra (2021), a República de Angola está situada no continente africano e tem uma extensão territorial de aproximadamente 1.246.700 km², sendo um dos maiores países da África em termos de extensão. O país conquistou sua independência da colonização portuguesa em 1975, ou seja, há 47 anos. Apesar desses anos de independência,

ainda há muitos problemas institucionais e sociais no país que precisam da atenção do Estado. Quando se trata da violência doméstica, é alarmante o aumento da fuga à paternidade, que vem crescendo de forma assustadora. O Ministério da Ação Social, Família e Promoção da Mulher (MASFAMU) registrou um aumento de 80% nos casos em 2021.

Não se pode negar a preocupação do estado angolano com o crescimento deste fenômeno. Por isso, no ordenamento jurídico angolano, a fuga à paternidade é um crime, além de uma espécie de violência doméstica e recai ao estado angolano a responsabilidade de adotar mecanismos para criação de políticas públicas para cuidar das crianças abandonadas pelos progenitores (como prevê a constituição angolana). De modo elucidativo, a legislação angolana prevê no artigo 80º, número 3, “o Estado assegura especial proteção à criança órfã, com deficiência, abandonada ou, por qualquer forma, privada de um ambiente familiar normal”. Ou seja, a proteção da criança não só cabe a família e a sociedade, mas também é dever do estado angolano. Mais uma vez, reforça-se a importância do tripé (estado, família e sociedade) no combate deste fenômeno. Dito isto, as perguntas que não se calam são as seguintes: Quais políticas públicas o governo angolano criou para acudir crianças abandonadas pela figura paterna, e para o exercício de uma paternidade responsável? Quais são os programas ou políticas voltadas às famílias mais vulneráveis? Essas e outras perguntas serão respondidas mais à frente.

4-Abandono paterno no Brasil e políticas públicas

Sendo o Brasil o maior país da América do Sul, com 8.510.345,540 km² de extensão territorial, é preciso reconhecer que apresenta uma realidade social muito variada. Certamente, o que chama a atenção é a forma como o fenômeno do abandono paterno, como é chamado, vem crescendo um pouco por todo o país. Neste sentido, como sabemos, a instituição familiar é a célula base de qualquer sociedade, e é dever do Estado proteger, cuidar e regular esta mesma instituição, punindo todo perigo que a possa lesar ou atrofiar.

De fato, o governo brasileiro reconhece a importância de uma família estável, onde os filhos cresçam na base da assistência dos pais. Por isso, segundo Lôbo (2005), o reconhecimento do estado de filiação, previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em seu artigo 27, e pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, § 6º, gera uma relação jurídica para melhor controle da responsabilidade do pai sobre os filhos/as. Não só controlar, mas também punir todo abandono paterno, pois reconhece que assim como o titular da filiação é o/a filho/a, o titular da paternidade é o pai. Neste sentido, há um jogo de direitos e deveres que não podem ser ignorados e devem ser salvaguardados legalmente.

Lôbo (2005), ao reconhecer que paternidade vai além da providência de alimento, partilhas de bens hereditários ou outro tipo de materialidade, concebe o lado afetivo da filiação/paternidade como essencial, assim, diferencia pai de genitor, mostrando que este último tem o vínculo biológico (gera) e pai além de ser biológico é também afetivo (cria). Reforça que a legislação brasileira prevê quatro tipos de estados de filiação: (1) por consanguinidade; (2) por adoção; (3) por inseminação artificial heteróloga e (4) em virtude de posse de estado de filiação. É importante notificar que esses quatro tipos de filiação são reconhecidos legalmente, e quando o pai não respeita, torna-se abandono paterno, um ato criminalizado na Constituição brasileira.

Sem dúvida, como Pedreira e Da Silva (2018) apontam, a criação de políticas públicas para crianças e adolescentes teve início com a Constituição Federal de 1988, fortalecendo a trajetória de proteção aos direitos desses grupos. No Brasil, o abandono paterno viola os direitos desses jovens e, portanto, órgãos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente desempenham um papel importante na regulamentação e defesa desses direitos. Como resultado, esses órgãos permitem a partilha do poder decisório e garantem o controle social das ações e políticas públicas que visam garantir e efetivar esses direitos conquistados, em contraste com Angola (PEDREIRA; SILVA JÚNIOR, 2018, p. 177).

É possível reconhecer que no Brasil, esses órgãos são meios de efetivação das políticas públicas sobre o exercício da paternidade e para as vítimas desse fenômeno estudado. No entanto, os mesmos autores reconhecem que garantir os direitos das crianças e adolescentes não é uma tarefa fácil. Por isso, eles apontam a importância de uma estrutura adequada, precisa e coerente, que garanta a interação entre os três corresponsáveis (estado, família e sociedade), para o desenvolvimento de políticas públicas que concretizem os direitos dos adultos, de modo que eles possam, por sua vez, efetivar os direitos fundamentais e inalienáveis dos jovens. Eles ainda enfatizam a necessidade de desenvolver uma cultura política diferente, crítica, participativa e interessada, em vez de interesseira. Dado esse panorama, as perguntas que persistem são: quais ações o estado brasileiro tem realizado para enfrentar o fenômeno do abandono paterno? Existem políticas públicas criadas no Brasil para os casos de abandono paterno? Essas questões serão respondidas na próxima seção.

5- Diferença do tratamento do fenômeno da fuga à paternidade ou abandono paterno do governo angolano e brasileiro

Na visão do autor Fernandes (2022), o QCA permite que um mesmo fenômeno seja analisado no ângulo de confluência de teorias de políticas públicas. Também, por permitir a

experiência mental, o QCA ajuda a explicar fenômenos causalmente complexos. Pois, não se pode negar a complexidade do fenômeno do abandono paterno ou fuga à paternidade, haja vista o seu caráter analítico interdisciplinar e a variedade de fatores que o desencadeia. Certamente, Batista e Domingos (2017) consideram que o processo das políticas públicas obedece a um ciclo, este que, por sua vez, é composto ou organizado por: formação de agenda, formulação da política, tomada da decisão, implementação e avaliação. Este último elemento ou estágio é destacado porque ajuda a perceber até que ponto uma política pública teve impacto positivo, funcionou (melhorando a qualidade de vida dos destinatários), ou precisa de reformulação. Tanto o estado angolano como o brasileiro reconhecem que o fenômeno da fuga à paternidade ou abandono paterno é uma grande preocupação, pelos estragos que causa em suas vítimas (mulheres e filhos/as), pois os dados, que mais à frente poderemos demonstrar, de forma comparativa, não escondem.

Inegavelmente, as consequências do abandono afetivo ou fuga à paternidade são visíveis, como o aumento considerável de mães solo (mães que cuidam dos filhos sem ajuda do pai), crianças sem registro, crianças sem o nome do pai no registro, crianças em situações de rua, crianças fora do sistema escolar e crianças que crescem sem o desenvolvimento integral (físico e emocional) por falta do acompanhamento do pai ou de outra figura familiar que possa suprir essa ausência.

Vejamos, em dez anos, o número de mães solo no Brasil saltou de 10,5 milhões para 11,6 milhões, de 2005 a 2015. Os dados são do censo feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Acrescenta-se, no Brasil, mais de 5 milhões de brasileiros não possuem o nome do pai na certidão de nascimento, pelo motivo do abandono paterno, haja vista que, no ano de 2021, segundo dados da Central Nacional de Informações do Registro Civil (CRC), 167.285 crianças foram registradas sem o nome do pai, no mesmo ano, no Maranhão, estado da região nordeste do Brasil, 10.112 não tiveram o nome do pai no registro, sendo que a região norte do Brasil concentra o maior número de crianças sem o nome do pai no documento. Outros dados a se destacar sobre o Central Nacional de Informações do Registro Civil, é que se aponta em 2022 já mais de 29 mil novas crianças sem o nome do pai no registro de nascimento. Certamente, são dados que mostram o avanço do fenômeno.

Ao falar da ação do estado brasileiro para combater essa problemática, é importante destacar que a Constituição Federal brasileira de 1988, em seu artigo 227, não apenas criminaliza o abandono paterno, mas também estabelece que é dever do estado cuidar da criança, do adolescente e do jovem. Isso inclui a criação de programas de assistência para crianças e adolescentes, o que significa que é responsabilidade do estado criar políticas públicas para proteger os direitos dos menores em situações de vulnerabilidade ou abandono paterno. Com a

necessidade de ter um órgão específico para cuidar juridicamente dos direitos da criança ou para dar maior robustez ao artigo 227 da Constituição de 1988, foi criado em 13 de julho de 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8, que instituiu, entre outros órgãos, os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente (CDCA). Esses conselhos são órgãos públicos com participação democrática e autonomia decisória, atuando nas esferas federal, estadual e municipal. Eles são espaços nos quais o governo e a sociedade civil devem discutir, formular e decidir, de forma compartilhada e corresponsável, as diretrizes para as políticas públicas de promoção e defesa dos direitos da infância e juventude.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece normas e diretrizes essenciais para garantir o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Em seus artigos 4 e 18, destaca-se a prioridade do Estado em criar políticas que garantam os direitos das crianças e adolescentes, além de protegê-los. O ECA é um guia fundamental, uma referência que orienta o dever do Estado, da sociedade e das famílias no cuidado da criança. É um instrumento poderoso para pressionar a criação de programas que valorizem o papel dos pais na educação e formação das crianças.

Ao trazer à tona a obrigatoriedade constitucional do Estado brasileiro em criar políticas públicas para atender às situações de vulnerabilidade de crianças e assegurar seus direitos, em resposta às perguntas anteriores sobre as políticas públicas criadas pelo governo federal brasileiro para ajudar crianças necessitadas ou vítimas de abandono paterno, gostaria de começar mencionando o Bolsa Família. Esse é um programa preferencialmente criado para mulheres com o objetivo de aliviar dificuldades financeiras de famílias mais vulneráveis. Vejamos, segundo Cunha (2018), a transferência de renda e o alcance dos mais pobres pelas finanças teve um impacto positivo na vida de muitos brasileiros, por meio do cadastro único. A autora, de forma elucidativa descreve tais programas ou políticas públicas, criadas em 2003, no mês de outubro, como: o Bolsa Família, o Bolsa Escola, o Bolsa Alimentação, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil e o Vale Gás. A autora destaca que a gestão do programa Bolsa Família é atribuída a três níveis: o Ministério do Desenvolvimento Social, a Caixa Econômica Federal e os municípios.

Ainda tratando sobre a ação do estado ou governo brasileiro sobre o abandono paterno, surge também a política pública “denominado projeto de lei”, do senado federal, criado direcionado para mães solo, podendo ter prioridade de atendimento tanto em políticas sociais como econômicas. Verdadeiramente, esta política pública prevê o pagamento em dobro de benefícios, além de prioridade em creches, cotas mínimas de contratação em empresas e acesso a crédito. Esta política tem a sua função na reparação da vulnerabilidade enfrentada pela mãe solo, cujo pai não arca com a sua responsabilidade em sustentar os filhos. Criou-se também

campanhas e projetos, tais como: campanhas para o reconhecimento da paternidade e campanha “Fortalecendo vínculos familiares” que atue dentro dos presídios do Estado e o projeto “Meu pai tem nome”. Políticas e ações como essas são grandes iniciativas para coibir o avanço do fenômeno e reparação do seu impacto na vida da criança abandonada e da mãe solo.

Quando se trata de políticas públicas em Angola para acudir os casos de fuga à paternidade ou abandono paterno, infelizmente há diferença abismal com a realidade do estado brasileiro. Lamentavelmente, o papel ou ação do estado angolano, por meio de criação de políticas públicas, para acudir crianças e mães solas vítimas desta problemática ainda é pouco impactante, em outras palavras, não se aponta políticas públicas para este fenômeno. O que se nota é o estado angolano trabalhando em colaboração com várias instituições (governamentais) que defendem os direitos das crianças, como apontado por Pedro (2014), tais como: MINFAMU (Ministério da Família e promoção das Mulheres); INAC (Instituto Nacional de Apoio à Criança); OMA (Organização da Mulher Angolana); TF (Tribunal da Família); LIMA (Liga da Mulher Angolana) e PNA (Polícia Nacional de Angola). Estas instituições criaram centros de aconselhamentos que têm como principais funções as mediações dos conflitos familiares ou violência doméstica.

É verdade que, quando se trata de vulnerabilidade social, segundo Spink e Burgos (2022) é necessário que as vítimas desta vulnerabilidade sejam reconhecidas, ou seja, se o estado não reconhecer os grupos vulneráveis não poderá intervir para resolução de determinado problema social. Afirmam os mesmos autores que a vulnerabilidade institucional começa quando o estado, o criador de políticas públicas, decide que problema deve resolver e não ignorar, de acordo a sua “boa vontade”, e não partindo do sofrimento ou necessidade do povo, ou dos grupos vulneráveis. Ora, vejamos, Da conceição (2022), citado por Spink e Burgos (2022), trata a vulnerabilidade institucional, gerada, em muitos casos, pela falta de olhar de simpatia/empatia pelos gestores públicos aos grupos socialmente vulneráveis. Ou seja, falta de compromisso em facilitar a vida da população necessitada. E, a pobreza em Angola gerada pela má gestão do partido no poder é também grande indicador das causas da fuga à paternidade.

Diferente do Brasil, que tem o ECA, que não só pressiona o estado no cumprimento do cuidado das crianças por meios de políticas públicas e fazer esses direitos serem salvaguardados, mas, também criou um espaço decisório que permite a divisão de responsabilidade com a sociedade civil, para decidir o que é essencial para cuidar das crianças em vulnerabilidade. Em Angola, o INAC, apesar dos esforços, quando se trata de pressão ao estado para a criação de políticas públicas, os efeitos não são impactantes para as vítimas. Batista e Domingos (2017) mostram como é fundamental a relação de causalidade entre a política pública implementada e o resultado social. A título de exemplo, segundo o portal de informação “Ver Angola”, registrou-se

em Angola uma média diária de 10 casos de fuga à paternidade durante o ano de 2021, totalizando 3723 casos entre janeiro e dezembro do ano de 2021, no universo de 7.041 denúncias de violência registradas, de acordo os dados oficiais do INAC. Esses dados mostram como o fenômeno cresceu consideravelmente em relação aos anos anteriores, e como o número é preocupante. Abaixo vamos apresentar um quadro comparativo entre Angola e Brasil, sobre a problemática, considerando: número de casos em 2021; Crianças sem o nome do pai no registro em 2022; políticas públicas implementadas pelos dois governos; as campanhas e os órgãos que defendem os direitos das crianças. Vejamos:

Dados dos dois países	Número de casos em 2021	Crianças sem o nome do pai no registro em 2022	Projetos/campanha	Órgãos que defendem os direitos das crianças	Políticas públicas
Angola	3.723	2.753	-Paternidade responsável -Pais pró-mudanças	-INAC -OMA -PNA MINFAMU -T F	
Brasil	167.285	29.000	-Localização paterna - Meu pai tem nome - Fortalecendo vínculos familiares	ECA CDCA Conselho Tutelar Tribunal da justiça	Bolsa família -Bolsa escola -Bolsa gás -Projeto lei

O quadro comparativo apresentado acima, mostra como o fenômeno da fuga à paternidade ou abandono afetivo carece de uma intervenção urgente dos governos dos dois países. Embora haja mais intervenção do governo brasileiro com criação de políticas públicas e campanhas para o exercício de uma paternidade saudável e redução do fenômeno, ainda se precisa mais esforço do governo brasileiro para o cumprimento do dever, plasmado na constituição brasileira. Como o quadro indica, respondendo à pergunta feita anteriormente sobre a fuga à paternidade em Angola e a ação do estado, não se verifica políticas públicas em Angola sobre este problema, nem para auxiliar as mães solo nem tão pouco cuidar das crianças abandonadas. Sem dúvida, esta realidade em Angola constitui um grande problema social. A pergunta que não se cala é a seguinte: quais razões levam o governo angolano não intervir ativamente para a redução deste fenômeno e apoio às crianças vítimas da fuga à paternidade?

Essa é uma questão que carece de um outro estudo rigoroso, pois, o presente artigo cinge-se no quadro comparativo entre Angola e Brasil, no que tange a existência ou não de políticas públicas implementadas pelos dois governos.

No entanto, De Carvalho (2018) argumenta que é necessário implementar mudanças não apenas na esfera das políticas sociais ou intervenção do Estado em relação ao fenômeno da paternidade, mas também na pesquisa, uma vez que muitas investigações sobre o tema são insuficientes e, quando existentes, em sua maioria apresentam uma visão conformista sobre a problemática do abandono paterno ou fuga à paternidade.

Considerações finais

Em linhas gerais, é fundamental reconhecer que, as políticas públicas de apoio a paternidade tornam-se um tema cada vez mais relevante em vários países. Depois de um estudo comparativo sobre a fuga à paternidade ou abandono paterno em Angola e Brasil, de modo a compreender como ambos governos posicionam-se com formulações e implementações de políticas públicas, de modo a reduzir este fenômeno, notou-se: ainda existe pouca literatura e autores que estudam a relação das políticas públicas com a fuga à paternidade ou abandono paterno, ou seja, o impacto das políticas públicas para reduzir o fenômeno em estudo, joga-se toda responsabilidade na figura paterna nos cuidados do filho/a, estando os estados escapando dos seus deveres no cuidado das crianças. Tanto a constituição angolana, quanto a brasileira reconhecem que o cuidado da criança (filho/a) é uma responsabilidade compartilhada pelo tripé estado, família e sociedade. O fenômeno em estudo tem crescido consideravelmente, e os dois governos criam poucas políticas para minimizar os seus estragos, entretanto, se reconhece que o governo brasileiro intervém mais.

Não se pode negar que as consequências do fenômeno são notáveis na vida da mãe e do filho/a: aumento de mães solas, novos arranjos familiares, crianças sem registro, crianças sem o nome do pai no registro, crianças fora do sistema escolar, crianças em situações de rua, crianças vulneráveis para o abuso do uso das drogas, para o abuso sexual e para o mundo da delinquência. Pois, é preciso reconhecer que o exercício de uma paternidade ativa, criativa e responsável está ligado ao estado, na qual compete, fortemente, criações de políticas públicas, para que os direitos das crianças sejam salvaguardados, e punir, em termos da lei, pais que não exercem a paternidade. É preciso reconhecer que o aumento do fenômeno mostra como as políticas públicas implementadas, principalmente pelo governo brasileiro, porque não se registrou políticas públicas em Angola, não causam efeitos esperados, nesta senda é preciso avaliação e reavaliação

destas políticas para reformulação de política que esteja altura do fenômeno e coibir o seu avanço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Mariana.; DOMINGOS, Amanda. Mais que boas intenções: técnicas quantitativas e qualitativas na avaliação de impacto de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 32, n. 94, p. 01 – 24, 2017.

CONCEICAO, Eliane Barbosa. O empobrecido país rico: uma análise histórica sobre a vulnerabilidade institucional em Angola. In: SPINK, Peter K.; BURGO, Fernando; ALVES, Mário Aquino. (Org.). **Vulnerabilidade(s) e ação pública [recurso eletrônico]: concepções, casos e desafios**. 1ed. São Paulo: Programa Gestão Pública e Cidadania, 2022, v. 1, p. 74-98.

CUNHA, Márcia Pereira. Silencioso e penetrante: o processo de financeirização a partir das instituições promotoras da inclusão financeira. **Contemporânea - Revista de sociologia da UFSCar**. v.8, n.2, p. 585-606, 2008.

DAHL, R. **Who Governs? Democracy and Power in an American City**. Yale University Press; Second edition, 2006

DE CARVALHO, Ana Barreiros. Paternidade, cidadania e políticas públicas. **XVI Semoc**, Salvador, 2013.

FERNANDES, I.F. Metodologia em Pesquisa Comparada: Passado e Presente. In: Fernandes, I. (Org.) **Desafios Metodológicos das Políticas Públicas Baseadas em Evidências**. Boa Vista: Editora IOLE, 2022, p. 222 – 265.

GASPAR, Joaquim Silva João; LYRA, Mariana Preta de Oliveira. **Democracia em Angola: o processo de democratização angolana (2002 – 2020)**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Humanidades) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB, Campus dos Malês, São Francisco do Conde 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de um Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

LEMOS, Maisa. **A cultura do abandono paterno**. 2021. Disponível em: <https://maisalemos.com.br/cultura-abandono-paterno/>

LENZI, Tié. **Políticas públicas** [S.N] Porto, 2019

LEVITSKY, Steven; ZIBLAT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018

LIMA, Márcia. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Quantitativo**. CEBRAP, São Paulo, 2016

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos Metodológicos na Construção do Conhecimento: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálisis**. Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 37- 45, 2007.

LÔBO, Paulo Luiz Netto. Paternidade socioafetiva e o retrocesso da súmula 301 do STJ. **Revista Jurídica**, Porto Alegre, ano 54, n. 339, jan. 2005.

MANUEL, Vieira Miguel, **Fuga à paternidade**, Luanda 2015.

PEDREIRA, Lia Câmara Figueiredo; SILVA JÚNIOR, Ademos Alves da. Os Conselhos de direitos da criança e do adolescente como meio de participação democrática e efetivação dos direitos infanto-juvenis. **Revista Jurídica Direito, Sociedade e Justiça/RJDSJ**, v. 6, n. 1, p.176-198, 2018.

PINTINHO, Marcelino Cariço André. **Efeito da fuga à paternidade na estrutura familiar**. Jundiaí: Paco editorial, 2015.

VITOR, Sandes Freitas; BIZZARRO NETO, Fernando. Qualitative Comparative Analysis (QCA): usos e aplicações do método. **Revista Política Hoje**, n. 24, p. 103-117, 2015.

DOCUMENTOS:

ANGOLA, **Constituição da república, Edição especial atualizada, Propriedade tribunal constitucional**, editora Lexdata - Sistemas e Edições Jurídicas, Lda. 1ª Edição Fevereiro 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988**. Diário Oficial [da] União, Poder Legislativo, Brasília, n. 191-A, 05 de out. 1988.

CÂMARA DOS DEPUTADOS, **PROJETO DE LEI N.º 3.212-A, DE 2015** (Do Senado Federal) PLS n.º 700/2007 Ofício n.º 1.468/2015. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1486751

Central Nacional de Informações do Registro Civil, **2022 já tem mais de 29 mil novas crianças sem o nome do pai no registro de nascimento**, 2022. Disponível em: <http://condege.org.br/arquivos/2568>

Central Nacional de Informações do Registro Civil. **Abandono paterno é regra no Brasil. DPE MA**, 2022. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/tvufma/noticias/abandono-paterno-e-a-regra-no-brasil>

Estatuto da Criança e Adolescente, Lei n 8.069, de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

OUTROS DOCUMENTOS:

Por África da África, Angola: **Personalidades apoiam campanha sobre paternidade responsável**, 2018. Disponível em: <https://www.pordentrodaafrica.com/cultura/angola-personalidades-apoiam-campanha-sobre-paternidade-responsavelAngola>:

Ver Angola. **Angola registrou uma média diária de 10 casos de fuga à paternidade durante 2021**. Disponível em: <https://www.verangola.net/va/pt/032022/Sociedade/29960/Pa%C3%ADs-registou-10-casos-di%C3%A1rios-de-fuga-%C3%A0-paternidade-durante-2021.htm>

Recebido em: 17/01/2022

Aprovado em: 22/05/2022



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 03 | N°. 5 | Ano 2022

A RELAÇÃO ENTRE O OFÍCIO TRADICIONAL DE FERREIRO-DOMA (NUMU EM BAMBARA) E A MITOLOGIA IORUBANA DA DIVINDADE OGUM

**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE TRADITIONAL
CRAFT OF BLACKSMITHING (NUMU IN BAMBARA) AND
THE YORUBA MYTHOLOGY OF THE DEITY OGUN**

RESUMO: Este estudo analisa possíveis relações entre as culturas africanas dos povos Marka e iorubá por meio da análise do ofício tradicional de ferreiro-doma iniciado e a mitologia do panteão iorubano, Ogum. A investigação toma como principais fontes a obra de Hampaté Bâ, *A Tradição Viva* (2010), sobre os tradicionalistas/conhecedores, e Oríkis e Itans sobre a divindade Ogum. A reflexão parte do entrelaçamento epistêmico entre mitologia e história e se desenvolve por meio da metodologia histórica-comparativa interna. O estudo busca compreender a memória, a oralidade, a palavra, mitos e cosmopercepção na tradição da África antiga e problematizar as relações entre as culturas e mitos/mitologias bambara e iorubá, assim como as aproximações e distanciamentos entre os conhecedores do ofício de ferreiro e a divindade mitológica-espiritual de Ogum.

Heverton Luis Barros Reis

PALAVRAS-CHAVE: Mito Bambara; Mitologia Iorubana de Ogum; Oralidade; Saberes Africanos.

ABSTRACT: This study aims to find possible connections between the cultures of the Marka people, specifically the Nyamakala caste who are known as blacksmiths, and the Yoruba culture by examining the traditional craft of blacksmithing and the mythology of Ogum, the Yoruba god of iron, weapons, and fire. The investigation uses a combination of mythology and history and looks at the works of Hampaté Bâ, *A Tradição Viva* (2010), on traditionalists/knowledge holders, and Oríkis and Itans about the divinity Ogum. The paper explores potential links between the Bambara and Yoruba cultures and examines the similarities and differences between the knowledge holders of blacksmithing and the mythological-spiritual deity of Ogum. Ultimately, the study discusses various aspects of ancient African traditions such as memory, oral tradition, language, myths, and cosmoperception.

Site/Contato

Editores

Rodrigo Castro Rezende
rodcastrorez@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

KEY WORDS: Bambara Myth; Yoruba Mythology of Ogum; Orality; African Knowledge.

A RELAÇÃO ENTRE O OFÍCIO TRADICIONAL DE FERREIRO-DOMA (NUMU EM BAMBARA) E A MITOLOGIA IORUBANA DA DIVINDADE OGUM

Heverton Luis Barros Reis ¹

INTRODUÇÃO O FORJADOR DO FERRO, DA PALAVRA E DA MEMÓRIA.

Para os povos tradicionais de África, o conhecimento não está separado da vida como todo, de maneira linear e disciplinar, colocado em caixas isoladas, em simultâneo. Um especialista nunca detém um saber único de uma área. Logo, o conhecimento e a educação estão situados no cotidiano dos indivíduos. Sendo assim, o saber é muito valorizado para esses povos, sobretudo porque ao falarmos dos tradicionalistas-*doma* / genealogistas (*Guessere* em Marka), ou conhecedores, esse saber é construído de forma oral, por meio da memória que é a palavra viva (BÂ, 2010).

Aqui, falaremos dos tradicionalistas ferreiros por meio do olhar do povo Marka e refletiremos sobre as aproximações com a mitologia iorubana da divindade Ogum. Contudo, vale situar o leitor no espaço e tempo, bem como explicar conceitos e sentidos de palavras caras para entendermos a discussão proposta. Vale, ainda, mensurar que, embora, em alguns momentos, recorra a fontes historiográficas, a análise está longe de produzir uma pesquisa que toma unicamente acontecimentos históricos, pois, leva-se em conta os mitos de um povo e suas práticas de sociabilidade, ao tempo que se produz um olhar reflexivo e não conclusivo, a vista que seria impossível analisar a cultura de um povo de fora, sem vivenciá-la e tomando como base a leitura e o olhar de outros pesquisadores.

Como dito, aqui estamos falando do povo Marka, da etnia mande, da casta, ou em língua originária *Nyamakala*, de ferreiro, chamado *Numu* em Babara ou de *Baylo* em Fulfute. O povo mande, que tem seu centro na região do Mali, está localizado no território do antigo Bafur, ou seja, na parte da antiga África ocidental. Isto é, na mesma região onde vive os povos iorubanos (yorùbá) atualmente. Essa relação levou-me aos primeiros questionamentos: a) será que existe relação entre as histórias contadas pelos mais velhos e as mitologias dos deuses iorubanos? E mais, b) é possível pensar em aproximações entre os mitos do povo mande, suas práticas de iniciação para torna-se um *Naymakala*, e a mitologia iorubana da divindade Ogum? De início, indico que não será fácil pensar tal relação, sobretudo através da análise cartesiana da História, mas, também, lhes digo ser interessante pensarmos as aproximações dos mitos entre povos

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), junto ao programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, na linha de pesquisa de Educação, Estudos Sócio-históricos e Filosóficos. Tendo como apoio financeiro a CNPQ, bolsa CAPES. Mestre em Estudos Étnicos e Africanos (UFBA) e Licenciado em História (UNEB). heverton.reis.022@ufrn.edu.br

antigos e, conseqüentemente, entendendo mais sobre nós, nessa eterna busca do mito de origem através da ancestralidade.²

Quando se coloca em questão os tradicionalistas, figuras normalmente associadas a ofícios tradicionais, como o ferreiro, o artesão, caçador, entre outros, não estamos falando de qualquer um, ou de todos, mas sim, do *doma*, aqueles cuja marca é a verdade que brota de sua língua; possuidores da mais autêntica transmissão do saber e onde a verdade está sempre em primeiro lugar, o contrário disso, significa, para esses povos, a desonra, e, uma vez, pegos na mentira, jamais retomaram seu posto de transmissor do conhecimento e da autenticidade.

Historicamente esse ofício e prática de vida, foi perseguido pelo poder colonial local à medida que entendiam a importância do conhecimento oral, e da manutenção, por meio da memória, das culturas e tradições desses povos. E como de costume dos colonizadores, qualquer demonstração de resistência a assimilação e reprodução da cultura dominante, era vista como um problema a ser combatido e coibido, nesse caso, até mesmo o colonizador sabia da importância da memória e da palavra que busca educar e transmitir saberes. Boubacar Barry, em seu livro “Senegâmbia: o desafio da História Regional” (2000), tratou da história da região localizada na África Ocidental, destacando a importância do conhecimento oral para a compreensão da história e da cultura da região. O autor também discutiu os desafios enfrentados pelos povos da região durante o período colonial, incluindo a perseguição ao conhecimento oral e às tradições culturais:

Agora podemos compreender melhor em que contexto mágico-religioso e social se situa o respeito pela palavra nas sociedades de tradição oral, especialmente quando se trata de transmitir as palavras herdadas de ancestrais ou de pessoas idosas. O que a África tradicional mais preza é a herança ancestral. O apego religioso ao patrimônio transmitido exprime-se em frases como: “Aprendi com meu mestre, aprendi com meu pai (BÂ, 2010, p. 174).

Ao refletir como o conhecimento não se dava separado, podemos também mensurar a simbiose entre os mundos físico e espiritual. Na África antiga o valor da comunidade imperava diante do individualismo, assim como as manifestações artísticas, sociais, religiosas e o entendimento de mundo, dos mitos e histórias se conectavam no todo. Nesse percurso, é interessante apontar a importância da oralidade e da memória presente nos tradicionalistas. Segundo Amadou Bâ (2010, p. 174), “Os grandes depositários da herança oral são [a] Memória viva da África, eles são suas melhores testemunhas”. Os conhecedores ou fazedores do conhecimento estão ligados aos iniciados, que podem ser ferreiros, tecelões e sapateiros. Vale

² Esse tema pode ser relacionado ao texto “*Cultural Zones in the Era of the Slave Trade: Exploring the Yoruba connection with the Anlo-Ewe*” de Sandra E. Greene, que explora as conexões culturais entre diferentes povos africanos durante a era do comércio de escravizados. A autora menciona a região onde vivem os povos mande e iorubano e como suas histórias e mitologias podem ter se conectado ao longo do tempo.

salientar que os griots, outra categoria, não são, normalmente, iniciados; esses não têm o compromisso com o fato narrado de maneira séria como os iniciados. Tais iniciados são os mestres contadores de histórias, enquanto os griots é uma classe que transita entre o real e o lúdico, e pode narrar um fato de maneira criativa/adaptada.

Como já dito, não existe uma separação tão linear como colocada aqui, nem mesmo entre os iniciados, portanto, o conhecedor nem sempre será um especialista, podendo ser um generalista, ao tempo que um generalista pode ser chamado de historiador. Esses transmissores de saberes, os quais estão apegados a verdade no dizer, sem enfeite, narrando apenas o que os mais velhos lhes ensinaram, costumam, diante do seu público ouvinte, reafirmar sua postura através da ancestralidade, recorrendo aos que vieram antes para guardar na verdade a língua para que assim possam transmitir aos outros o saber. Vejamos aí como existe no ofício de conhecedor a relação entre memória, palavra e ancestralidade. Valores que estão presentes na mitologia da divindade Ogum, onde iremos falar mais à frente.

Antes de finalizar a introdução, é interessante apontar que a ideia de mito discutido aqui deve ser lida fora da lógica ocidental, logo, nesse caso, não se trata de uma forma literária da história antiga, ou ainda, não deve ser vista numa perspectiva cartesiana da ciência, pois nesse caso seria:

Os mitos são histórias fantasmagóricas de deuses e demônios, seres humanos desconhecidos, animais incríveis, lugares irrealistas e uma sucessão inacreditável de acontecimentos fortuitos. A ciência moderna garante que os mitos são falsos: mesmo à velocidade da luz, poderíamos viajar 3,5 milhões de anos e nunca chegar ao paraíso dos deuses ou no inferno dos demônios, porque continuaremos no universo conhecido (FORD, 1999. p. 32).

Contudo, aqui será visto como histórias contadas oralmente e perpetuadas pelos mais velhos para os mais novos, sobre o que viveram no passado e como interpretam o mundo. Nesse sentido, o mito é a interpretação da realidade no mundo físico. Os mitos para os povos antigos africanos são o princípio que rege a sociedade, que guia os caminhos para a prosperidade e sabedoria (PRANDI, 2001). Ou seja, o mito é uma forma para conectar o passado ao presente e também ao futuro, numa linha tênue e entrelaçada de maneira espiralar do tempo. O fim é o começo e o começo é o fim, logo, não existe começo e fim separados, sendo o tempo a continuidade.

É interessante pensar também que “os mitos, os contos e as lendas “oferecem a compreensão da alma das sociedades que os gerou. Nas suas vidas ou pelas narrativas a respeito deles, encontramos a história interpretada, os valores transmitidos e as aspirações moldadas” (FORD, 1999, p. 60). De forma semelhante é a ideia de oralidade e da memória, pois, o que é dito é entendido na cadeia do que foi aprendido pelos mais antigos e passado de pai para filho e

será transmitido como manutenção de sua cultura para os filhos dos seus filhos, para que assim, haja a continuidade ancestral de sua existência.

Em um primeiro momento, podemos pensar que nada tem ligação entre os povos bambaras e iorubás, entre mito, religião e sociedade, e, ainda, por muito tempo, pensou-se que nenhuma conexão existia entre passado e presente, entre real e imaginado, entre o mundo físico e o mundo não materializado, entre o que se vive e a memória. Contudo, na cosmopercepção de algumas sociedades e povos de África, a ancestralidade é o tudo, não apenas a manutenção ou lembrança do que passou, porém, muito mais, ancestralidade “se manifesta como fundamento ético que interliga diferentes expressões da existência” (RUFINO; SIMAS, 2020, p. 06), isto é, ancestralidade posta como vida e morte, do espaço-tempo, do cotidiano e do que está em desenvolvimento, pois não é findada.

PARTE I: MITO DE ORIGEM E MITOLOGIA ENTRE OS BAMBARAS E IORUBANOS

De todas as “Histórias”, a maior e mais significativa é a do próprio Homem, simbiose de todas as “Histórias”, uma vez que, segundo o mito, foi feito com uma parcela de tudo o que existiu antes dele. Todos os reinos da vida (mineral, vegetal e animal) encontram-se nele, conjugados a forças múltiplas e a faculdades superiores (BÂ, 2010, p. 184).

Em iorubá, poderíamos traduzir a citação acima em *ibiti enya cosi cosi imale*, ou seja, sem humano, não há divindade. Para existir o mítico é necessário que o homem exista. Da mesma forma, entendemos a palavra e/ou a fala (*haala*) que de maneira mítica, e até poética, pode ser lida como o sopro do criador, mas que na ação do corpo do homem, é a força motriz que cria, ou destrói, o mundo. Nas palavras de Amadou Bâ (2010, p. 172), “A tradição africana concebe a fala como um dom de Deus. Ela é em simultâneo, divina no sentido descendente e sagrada no sentido ascendente”. De maneira mitológica, podemos entender o homem como detentor da fala e da palavra, que tem sua origem sagrada, como herança e/ou presente do Deus supremo, criador dos mundos. A mitologia de criação do mundo vai variar de acordo com cada povo, contudo, os mitos fundadores têm em comum a ordem divinatória. Podemos pegar aqui dois exemplos. O primeiro, que nos foi apresentado por Amadou Bâ (2010), da tradição bambara do *Komo*, e o segundo, dos povos iorubanos.

O mito da criação do universo e tudo que nele há, transmitido pelos mestres iniciados, os ferreiros, diz existir um Deus de nome *Maa Ngala*. Após criar o ovo (*Fan*) cósmico e às nove dimensões, sentiu a necessidade de transmitir seu saber, logo, resolve criar o primeiro homem, do qual o chamou *Maa*, que recebeu o dom de pensar e de falar. Esse ser poderia transmitir para

outros seres humanos tudo o que o Deus primordial desejava. Essa narrativa nos coloca a possibilidade de pensarmos na origem da transmissão oral, da palavra e da memória, inicialmente por todos os homens, depois, pelos homens sábios e leais a verdade. Nesse ponto, temos algumas questões: a) a importância da oralidade para esses povos; b) o valor da palavra e da verdade para na sua transmissão com o que ouviu; c) a passagem do conhecimento, direito de todos, para a criação, dentro de uma sociedade, de castas que detém valores. Além de algumas perguntas necessárias: a) quem garante que existe uma verdade única?; b) onde fica a subjetividade entre o que fala e o que ouve e transmite?; c) podemos pensar na possibilidade de o poder da palavra e da legitimidade em ser utilizada como arma de controle e troca de status e poder social?; d) talvez essas perguntas não seriam muito eurocêntricas a partir da leitura de um sujeito colonizado, formado por uma biblioteca colonial que não conhece, no mundo moderno e capitalista, a força e peso real da palavra?

Como disse, trago outro exemplo de mito da criação pelo olhar do povo iorubano, através do olhar do povo Ketu. A criação acontece a partir do Deus Olorum (Olódùmarè, senhor supremo, criador de tudo, dos céus e da terra). Olorum viu que o Orum (o tempo-espaço, o cosmo, o universo) estava pronto para receber novas formas, e, um dia, resolve criar o primeiro Orixá, Oxalá; (criador da vida terrena).³

O Deus Olorum pede para que Oxalá crie o Aiyê (mundo terreno, planeta terra), contudo, Oxalá não faz a oferenda necessária e acaba tendo muita dificuldade em sua caminhada. Tendo sido o mundo terreno criado pela essência feminina, a Odudua (Oduduwa / Odùduwà é entendida, ao lado de Olorum, como o casal da criação, Obatalá). Oxalá ficou muito desamparado e o Deus primordial para o consolar, pede para ele ficar responsável pela criação dos seres que irão viver no Aiyê (terra, mundo físico). Diante dessa missão, Oxalá começa a criação da mistura entre água e lama, com o apoio de Nanã, e cria os animais, as plantas e os humanos. Os humanos dotados de inteligências, mais tarde, começaram a reconhecer seus criadores e passam a adorar os Deuses, sabendo de sua importância e proteção. Na mitologia iorubana temos mais detalhes sobre as etapas, isso inclui a criação de divindades, antes da criação do próprio homem. Todavia, em ambas, notamos a presença de um ser supremo que vem antes de tudo. Esse não é criado, ele simplesmente é tudo, e tudo que existe e parte dele, como é o tempo, seja na cultura bambara como iorubá.

Na mitologia bambara, fala-se em dimensão, enquanto na iorubá, pensa-se divindades que carregam os elementos que compõem as dimensões. No mito bambara, aponta-se para a

³ Vale lembrar ainda que as tradições iorubanas no Brasil, denominadas de candomblecistas, variam enormemente. Não há um único mito de criação. Alguns autores que já trataram do povo Ketu e de sua cosmologia incluem: Pierre Verger, em obras como “Orixás: Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo” (2020) e “Lendas Africanas dos Orixás” (1985a), e Reginaldo Prandi, em “Mitologia dos Orixás” (2020).

presença de um ovo cósmico, que pode representar o próprio espaço-tempo, como pode ser lido como a cabeça, a parte central de tudo, onde tudo existe. No mito Ketu, temos a presença de um Orixá que representa um ovo, sendo a cabeça, o Orixá Orí. Em outras narrativas aponta-se que o orí tinha a forma de um ovo e somente após ser quebrado os outros seres passaram a ter a forma humana que conhecemos.

O que notamos é que em ambos os mitos existem: a) o criador e criatura; b) as intermediações e a conexão entre os mundos; c) a valorização da palavra; d) o poder da palavra tanto para salvar como para matar; e) a cabeça pensante e a transmissão do saber; e) ligação entre os mundos físicos e espiritual; f) processos de iniciação e sacralidade no pensar e agir. Tal fator nos leva a analisar o ofício de ferreiro para os povos tradicionais, cujo saber é marcado pela tradição, processo iniciático, transmissão do saber e respeito, tanto, aos que vieram antes, como com o aprendiz do ofício. De maneira similar, podemos analisar a tradição e reverência ao Orixá Ogum, como senhor do ferro e da verdade, cujos filhos têm um guia de cabeça onde lhes aconselha como um intermediário entre os mundos e entre o Deus criador maior e as necessidades do homem na terra.

A mitologia está, comumente, envolta por ordem sobrenatural ou divinatória, onde existe a história do vivido no passado, ou seja, lendas passadas oralmente de geração em geração. Ou ainda, podem e devem ser lidas como explicação filosófica do sujeito pensante, ou, também, como metáfora que explica a vida, o cotidiano, portanto, as práticas culturais daquele povo, isto em outras palavras nos diz que “o mito não funciona como fatos, mas como metafísica. E não como física, mas como metafísica” (FORD, 1999, p. 32). Quanto às figuras mitológicas proeminentes das religiões, devemos analisar sua dupla dimensão. Ao tempo que explica o início de tudo e o poder que transcende o mundo físico, o qual o homem teve um criador, é também a força que guia o homem para compreensão de algo maior, que transcende o plano físico.

No campo religioso, a mitologia pode ainda ser refletida por dois eixos: a) ordem, controle e opressão; b) livre-arbítrio, condução no plano terreno e proteção sobrenatural. É instigante também voltar a temática da mitologia como metáfora para explicar a vida e/ou de histórias vividas no passado e transmitidas oralmente dos antigos para o presente de maneira subsequente para sempre lembrar sua origem (ancestralidade) e sentido na vida terrena. É importante salientar, em concordância com Ford (1999, p. 50), que o campo religioso do mito não descarta o olhar histórico e a análise explicativa do objeto.

Se pensarmos o mito como metáfora, sempre precisaremos retornar a origem cultural daquele povo para entender fatos históricos e sociais, ou ainda, podemos refletir a partir de dados que temos sobre a cultura e produzir possíveis interpretações. Vejamos, se pensarmos o ovo (*Fan*) na cultura bambara, como metáfora, podemos refletir que: a) o ovo simboliza o mundo

material, que possuiu uma casca, e existem dentro dimensões que compõem a própria vida e existência humana, isso é, o corpo físico, o corpo etéreo, o corpo alma, o corpo mente e o corpo essência; b) o ovo representa o tudo que existe, o que é visto e não visto, o que mesmo não pensado, existe. Outra maneira metafórica de pensar a mitologia, no caso iorubá, é: a) o orixá é a condensação das dimensões que pensa, entende e transita entre lá e cá; b) o orí como cabeça contém tudo primordial para a existência, a boca, por onde a palavra é dita, os olhos por onde se enxerga e observa o mundo, o nariz que recebe o sopro divino para viver, os ouvidos para ouvir e depois poder transmitir e a mente que organiza a ideia e sente o que deve ser transmitido.

Na ordem metafórica, em ambos os casos, podemos analisar no campo da existência como, com aproximação cultural, analisar fatos históricos. No contexto histórico, para trazer um exemplo, já que mencionei no campo filosófico, podemos pensar que a importância da fala e da memória se desenvolve como escolha de comunicação de uma sociedade, não escrita, e também como maneira mais eficaz de transmitir o conhecimento, pois mesmo que o historiador narre no plano físico, seus descendentes permaneceram contando aquela narrativa para tantos outros; ao tempo que justifica a maneira, ou melhor, metodologia, de educar, tendo em vista que o conhecedor pode partir de um simples buraco de formiga para ensinar aos mais jovens os diversos assuntos da vida, seja no campo da botânica, filosófico ou religioso.

Em todos os casos citados, conhecimento é poder e pode tanto servir para gerar paz como criar guerras, por isso para os povos da África antiga, seja bambara ou iorubá, existe a responsabilidade e compromisso com a palavra, para que a sociedade do futuro seja reflexo dos seus ancestrais. Abre-se um adendo aqui para mencionar a relação mito e ideologia por meio dos questionamentos feitos no início da parte I. Sobre as aproximações entre mitos e ideologias a partir dos estudos de Ben Halpern (1961), ao olhar de Martins (2012), podemos dizer que o mito e a ideologias são:

As concretizações da acumulação simbólica da cultura de um povo por gerações. A ideologia, nesse sentido, toma de empréstimo aspectos dos mitos e das Ciências para aproximar os indivíduos de uma realidade subjetivada, construída a partir de valores cumulativos (mitos) e de provas empíricas (Ciência). Ambos, mitos e Ciências, são projeções balizadas e impulsionados pelo uso da ideologia, estando, a princípio, em polos opostos e antagônicos. Enquanto mito aparece como saber fantasioso, a Ciência é a ilustração da verdade a partir do método. Conquanto isso seja um aspecto basilar do autor, o mito ganha seu aspecto de verdade a partir do momento em que sofre influência da ideologia. Para Halpern seriam aspectos ideológicos, sobre o auspício da Ciência a fazer o mito. Algo incrível (HALPERN, 1961, 130-133). Em resumo, os mitos narrados pelas “oralidades das práticas e dos saberes” expressam a intenção de atingir o mundo simbólico dos ouvintes contemporâneos (REZENDE, 2022).

Essa possível interpretação não deve ser descartada, contudo, podemos olharmos por meio do aspecto cultural, isto é, a partir de como essa memória/mitos, por vezes, pode ser forjada visando resgatar suas origens e tradições e não meramente como controle de poder. Quando questionado se as histórias não poderiam ser adaptadas para controle, não estava descartando a possibilidade de serem reinterpretadas para fazer sentido para os mais novos, todavia, isso também não deixaria de ser o uso ideológico dos mitos.

PARTE II: O TRADICIONALISTA (*DOMA* EM BAMBARA)

É sabido que o ofício de conhecedor, chamado *doma* ou *soma*, está ligado aos sábios das ciências dos pastores, tecelões e, o que nos interessa aqui, ferreiros. Esses são considerados, segundo Bâ (2010, p. 175), como os “guardiões do segredo da gênese”, dotados de excelentes memórias. Na tradição *doma* os conhecedores eram respeitados e venerados. Os *domas* tradicionalistas são submetidos a processos iniciativos, por isso são considerados os grandes guardiões da palavra e da verdade, sendo os representantes diretos do primeiro homem, *Maa*, a parte divina no homem. Percebamos que para os povos antigos da África é necessário o equilíbrio das forças e do qual se busca a harmonia entre os mundos, percebidos dentro de um sistema mágico-religioso.

Quando se trata de questões religiosas e sagradas, os grandes mestres tradicionais não temem a opinião desfavorável das massas e, se acaso cometem um engano, admitem o erro publicamente, sem desculpas calculadas ou evasivas. Para eles, reconhecer quaisquer faltas que tenham cometido é uma obrigação, pois significa purificar-se da profanação (BÂ, 2010, p. 178).

Nesse contexto podemos notar a importância da educação, equilíbrio e a força real da palavra e da verdade para os povos antigos africanos. Quando questionei se a verdade era possível e fiz a autocrítica de ser um sujeito ocidentalizado, em um país de formação colonial e ter e estar embriagado de leituras da biblioteca colonial, ao conhecer um pouco mais sobre os tradicionalistas-*doma*, percebe-se que a questão não é a relatividade e a subjetividade presente em quem vivencia um fato e/ou narra uma história contada pelos mais velhos, mas do compromisso em buscar ser fiel aos princípios e a tradição, em outras palavras, fidelidade a sua ancestralidade.

O tradicionalista-*doma* parece muito com um historiador. O sujeito que busca um fato ocorrido, entendendo que a verdade absoluta não existe, mas que com ética, ao juntar fatos, documentos e narrativas, consegue produzir um estudo, desvendando acontecimentos do homem vivido em sociedade e em meio a poeira do tempo. Sendo assim, o conhecedor na África antiga

narra as histórias contadas e ensina com base na experiência humana e social, mas também busca amparo no campo mítico-religioso. Se o historiador recorre à ética e o compromisso em apresentar os fatos sem tentar alterar as fontes, o *doma* se inspira no Deus criador para fugir da mentira e da alteração dos fatos.

Ainda assim, a função do conhecedor não é só contar histórias. Ao contar essas histórias está ensinando e o ensinamento aos mais jovens deve seguir não somente a ideia de falar a verdade, por existir um poder divinatório que conhece a verdade e sabe sobre o caminho da mentira, mas por princípios do homem que carrega consigo o peso da palavra e da importância de falar pouco para falar o necessário, pois as palavras não podem ser jogadas ao vento, porém devem ser apreciadas e guardadas consigo, sem desvios, sem enfeites:

Por outro lado, o ensinamento não é sistemático, mas ligado às circunstâncias da vida. Este modo de proceder pode parecer caótico, mas, em verdade, é prático e muito vivo. A lição dada na ocasião de certo acontecimento ou experiência fica profundamente gravada na memória da criança (BÂ, 2010, p. 184).

Ainda segundo o autor, na África tudo é história e tudo, de alguma forma, está conectado. Para o povo bambara a vida é dividida em três classes de seres: a) parte inferior: os seres inanimados; b) na parte média: animados imóveis; c) terceiro grau: animados móveis. Onde tudo que existe no universo está em uma dessas classes. Veja como não existe a ideia de “objetos”, tudo é energia e tudo tem vida, mesmo o que não pensa e se move. Contudo, nessa cultura observa-se a valorização do homem, sendo a criação desse ser pensante a formação de toda a história e de tudo que está no universo. Pensando no universo iorubano, o homem também tem um lugar de destaque, dado não somente pelo criador maior, mas pelos próprios Orixás que pensam, como já dito, em sua filosofia, que sem homem não há divindade, isto é, só se pensa sobre o poder divino porque o homem existe.

Essa valorização, em ambas as culturas, do homem, sobretudo, por ser um ser que reconhece o poder divino, ganha destaque e/ou é visto como a criação maior do Deus supremo, nos levando a questionamentos como: a) o homem então foi criado para satisfazer o ego do criador, ou, b) o homem foi criado para representar a consciência cósmica do divino no plano físico? Em ambos os casos a questão se desenvolve na ordem religiosa-mística e/ou até filosófica, mas no quesito histórico-social, vale-se não do porquê disso, mas como isso impacta a cultura de um povo e como isso desenvolve modos de vida baseado na não separação de tudo que existe no plano terreno e dos próprios planos físicos e espirituais. Nos fazendo entender a ideia de África não separar os aspectos da vida, mas entender que tudo gira simultaneamente de maneira cíclica e espiralada.

PARTE III: O OFÍCIO DE FERREIRO

Os ofícios artesanais tradicionais têm grande relevância na cultura oral e na manutenção do conhecimento. Para esses fazedores do ofício não existem somente o caráter humano e fundamental para a existência e produção humana, mas está carregado de significados mítico-sagrado, sobretudo as práticas sobre as matérias e suas transformações, (BÂ, 2010), como é o caso do ofício de ferreiro:

Toda função artesanal estava ligada a um conhecimento esotérico transmitido de geração a geração e que tinha sua origem em uma revelação inicial. A obra do artesão era sagrada porque “imitava” a obra de *Maa Ngala* e completava sua criação. A tradição bambara ensina, de fato, que a criação ainda não está acabada e que *Maa Ngala*, ao criar nossa terra, deixou as coisas inacabadas para que *Maa*, seu interlocutor, as completasse ou modificasse, visando conduzir a natureza à perfeição. A atividade artesanal, em sua operação, deveria “repetir” o mistério da criação. Portanto, ela “focalizava” uma força oculta da qual não se podia aproximar sem respeitar certas condições rituais (BÂ, 2010, p. 185).

Os rituais acontecem com o apoio de cânticos e tudo tem um significado sagrado, desde as palavras rítmicas até os gestos e movimentos produzidos. Quanto aos ferreiros, que é considerado o depositário do segredo, é visto como o mestre do fogo, chamado na cultura bambara de “primeiro filho da terra” (BÂ, 2010, p. 186), o ferreiro, então, é a representação do homem primordial, o *Maa*, o forjador.

No processo de criação, o ferreiro, ainda embebido do processo ritualístico, precisa ser purificado através de um banho de ervas. Em seguida, se veste da maneira específica e só assim pode entrar na forja. Quanto a forja, passa também por processos de limpeza e purificação com ervas. Tudo tem um sentido, sendo a forja chamada *Fan* (ovo cósmico), os foles redondos representam o testículo masculino (martelo), o ar a substância da vida, o tubo representa o falo (bigorna), órgão feminino e a fomalha representa o fogo transformador. No processo, o ferreiro evoca os elementos primordiais da natureza, tendo a presença dos elementos água, ar, terra e fogo no espaço da forja (BÂ, 2010).

Sendo assim, o ferreiro reverenciado o criador primordial, *Maa Ngala*, procura criar com respeito, entendendo que tudo tem vida e que a transformação das coisas é uma ação divina e merece ser vista não pelo valor puramente econômico, mas sagrado. Muito da cultura bambara e do ofício de ferreiro tradicional nos faz lembrar os processos presentes nos povos iorubas e da espiritualidade dos Orixás, como: a) a presença da música. Nos cultos aos Orixás os oríkis são importantes para evocar o Orixá para a gira; b) a purificação do espaço; c) a preocupação com a roupa e a simbologia das cores; d) o uso de ervas e folhas; e) o valor da criação das coisas.

De maneira ainda mais específica, pensando o forjador-ferreiro e o Orixá Ogum percebemos as aproximações por meio de: a) Ogum é considerado na mitologia iorubá como o pai do ferro e do fogo, criador das armas; b) a representação dos elementos primordiais da natureza, base da mitologia iorubana, estando Ogum ligado ao elemento ar e fogo, o ar da vida e o fogo da existência. Na perspectiva histórica, ao aproximar a cultura bambara e iorubana, notamos como a dimensão mística, mítico-poética e religiosa-sagrada estão presentes, e mais uma vez nos levando ao entendimento da cosmopercepção de mundo que passa não somente pelo ver, mas pelo sentir, isto em outras palavras é, também, o ver do mundo físico e o sentir do mundo não materializado.

Se resignificarmos os nomes divinatórios, temos da cultura bambara o criador *Maa Ngala*, e na cultura iorubá o Obatalá. O ovo cósmico *Fan*, bambara, e o Orum e Ayê e (terra e céu) iorubano. Ou ainda, *Maa*, primeiro homem bambara, sendo na cultura iorubá o Orixá que veio primeiro que o homem. Seria então: I) o ofício de ferreiro um ensinamento de Ogum para os homens por isso sua dimensão mítica-religiosa? II) Teria o preparo no ofício de artesão o interligar com a divindade Ogum? Sabemos que Deus tem muitos nomes, em muitas culturas e línguas, mas em todas ela é o supremo e criador do universo. Logo, se nos depreendermos dos nomes (línguas) poderemos notar muitas semelhanças entre essas culturas e suas práticas culturais, ou seja, desde a transmissão do conhecimento até suas religiões e mitos fundadores.

PARTE IV: RELAÇÃO ENTRE O OFÍCIO DE FERREIRO DO POVO BAMBARA E O DEUS DO FERRO, OGUM, IORUBANO

Na tradição oral e dos grandes conhecedores, os artesões (sujeitos que trabalha e criam com e a partir das mãos/ do trabalho manual) temos cinco categorias e três subcategorias para cada atividade: a) ferreiros (mina, forja preciosidades); b) tecelões (Lã, cobertores, comum); c) marceneiros/lenhadores (almofarizes, utensilistas, pirogas; d) courista (sapateiros, rédeas/arreios, correeiros/seleiros; e) animadores de público (griots músicos, embaixadores, genealogista).

O ofício de ferreiro é entendido a partir de três grupos (subcategorias). I) os de alto-forno (ferreiro de mina) cuja missão é extrair os minérios e fundir metal, sendo que os iniciados podem também exercer atividade na forja; II) os forjadores (ferreiro do ferro negro) que trabalham unicamente na forja; III) os joalheiros (ferreiro dos metais preciosos) que ocupam lugares externos e/ou públicos, como pátios de palácios de chefes nobres, esses ferreiros normalmente são cortesões. No campo do conhecimento e do mítico, os ferreiros são responsáveis pela palavra, pois, “o ferreiro forja a palavra” (BÂ, 2010, p.185).

Como observamos, o ofício de ferreiro é tomado pela presença do metal, sendo, sobretudo, o da forja um iniciado que passa por todo um processo de preparação, não vivenciando o trabalho artesanal de ferreiro de maneira somente material e econômica, mas também espiritual. Nesse sentido novas questões surgem: a) Será que os tradicionalistas-ferreiros em algum momento tinham a referência de um deus do ferro, da divindade iorubana Ogum, já que os tradicionalistas possuem práticas ritualísticas de iniciação e contavam história que se tornará mitológica?; b) como pensar possíveis relações entre a mitologia religiosa de uma divindade, a profissão e prática tradicional dos povos antigos da África, tomando como exemplo o caso bambara?; c) seria possível manter diálogos entre mitologias e costumes antigos?; d) até que ponto a história contada dos mais antigos para os mais novos não se tornou um mito fundador ou mito de tradição?

Para aprofundar algumas dessas problemáticas seriam necessários anos de pesquisa e investigação documental / arquivística e a prática através de investigação de campo, contudo, outros pontos são interessantes e podemos refletir com base na análise subjetiva e histórico-comparativa diante dos rastros e leituras, principalmente, de Hampaté Bâ (2010) em *A Tradição Viva* e Rodrigo Rezende (2022) no Minicurso *Os Mitos entre Epistemologias* sobre a cultura bambara e da presença cultural, mítica, religiosa da divindade Ogum no Brasil e seus muitos escritos sobre a perspectiva histórica africana, transatlântica, mitológica e da sacralidade afro-brasileira.

Respondendo, então, as questões colocadas nos parágrafos anteriores, podemos pensar através da comparação que: Ponto a) entendendo que a cultura bambara estava calcada na dimensão mito-religiosa, resultante da cosmopercepção de mundo dos povos das Áfricas antigas e de suas tradições e transmissões de conhecimento por meio da oralidade e de narrativas míticas, poéticas, filosóficas, assim como da reverência e referência às ancestralidades e da palavra como poder, e, mesmo que, utilizando de metáforas e parábolas, estavam recontando e perpetuando suas culturas, não seria estranho que tais culturas possuíssem histórias próximas.

Logo, é possível projetar que sendo as culturas iorubanas, como são chamados nas diásporas, o encontro e aproximação de vários grupos étnicos conectados pela dimensão geofísica, (região do sudoeste da Nigéria e do sul do Benin) e, sendo, segundo historiadores, fortes influenciadores, por muito tempo, econômica e cultural, podemos supor que os bambaras poderiam ter aproximação em sua cosmologia e cosmogonia.

Sabemos que a prática iniciática não era exclusiva dos ferreiros, mas de muitos conhecedores que fossem trabalhar com as mãos e a transformação de matérias, ou com a palavra, transmissão e educação dos mais jovens. Contudo, no processo específico do ferreiro a dimensão sagrada se faz muito presente e com etapas muito próximas da cultura iorubana, nos

fazendo pensar que essa prática da purificação, do respeito pelo que existe na natureza, da referência aos elementos primordiais, não podem ser coincidências por muitas pistas que encontramos ao nos debruçarmos sobre as etapas iniciadoras do ferreiro tradicional / iniciado, e sua transmissão aos mais novos, e a mitologia de Ogum, bem como a cerimônia para o Orixá em casas de axé.

Ponto b) não é distante pensar aproximações entre o ofício de ferreiro e a divindade Ogum por outro motivo bem importante: estamos falando de culturas das Áfricas, que estavam e viveram com aproximações físicas/geográficas/territoriais, isso sem falar que em ambas as culturas existem a leitura de mundo não fragmentada, ou seja, cosmopercepção. Mundos físico e espiritual conectado, conhecimento oral passado por viajantes tradicionalistas, entendimento que o trabalho não deve ser o labor do homem somente para sua existência material, mas aprendizado e ensinamento para a expansão espiritual. Nesse caso seria: o porque não pensar a relação entre essas culturas e entre o artesão ferreiro e a divindade criadora do ferro, que em sua mitologia já foi um homem, e tendo uma postura honrada, é um ancestral referenciado, pois, se acredita ser um interlocutor entre o Deus divino criador e seus descendentes na terra.

Ponto c) a mitologia e os costumes antigos são muito próximos. Seria o mesmo que narrar um fato acontecido, real de maneira fabular para servir de exemplo para todos em suas variadas atividades e práticas do dia a dia. Ou ainda mais, se a tradição africana antiga tomou em sua cosmopercepção, no início de tudo, através do criador primordial, o olhar e sentir e atribuí-lhes sentido para o homem, sobretudo ao que não tinha explicação física, podemos entender que esse costume, leia-se, cultura, valoriza a mitologia. Lembrando que a mitologia para esses povos deve ser lida muito mais como narrativas transmitidas oralmente dos mais velhos, do que viveu, para os mais novos, e não uma forma literária.

Ponto d) o mito para esses povos é exatamente esse lugar de contar histórias do passado para servir de exemplo aos mais novos, ao tempo que fortalece o pertencimento desses sujeitos através de suas ancestralidades. O mito fundador não deve ser visto como um problema para a cultura tradicional. Podemos problematizar em que ponto o mito ainda faz sentido para os mais novos, mas não em buscar validar como verdade ou mentira (DIOP, 1974).

Portanto, após esse breve passeio, podemos vislumbrar algumas semelhanças entre o ferreiro divino iorubano e o ofício dos bambaras. No entanto, para promover uma comparação mais aprofundada, podemos analisar itans e oríkìs sobre Ogum e perceber as semelhanças no processo sagrado do artesão bambara. Deixando uma última pergunta/reflexão: seria Ogum o primeiro ferreiro africano que ensinou, a pedido do Deus criador, ao primeiro homem a profissão e o respeito ao metal?

PARTE V: ELE, O PRIMEIRO A SE LANÇAR, O SENHOR DONO DO FERRO

Ogum tem em suas características mitológica e cosmogônica o ferro e o fogo, sendo o senhor da guerra, dos metais, do fogo e da tecnologia. Entre seus itans mais conhecidos temos o: I) o desejo em tornar-se humano; II) a paixão por Oyá; III) a ligação com a morte, Iku. Ogum, como sujeito histórico, aos olhos de Verger (2018), foi primogênito do Rei Odúduá (era comum o monarca ser lido como o representante das forças espirituais na terra, por isso poderia trocar/ou era escolhido de acordo com conselho, seu nome pelo nome de uma divindade). Odúduá foi o fundador de Ifé, sendo considerado um grande guerreiro temível por toda região. Em muitas batalhas que seu reino se lançou, era comum a prática de trazer elementos de outras culturas derrotadas e muitos homens escravizados.

Pensando na relação entre Ogum e os ferreiros bambaras, e considerando o contexto histórico de uma época em que era comum a integração de objetos e pessoas de diferentes culturas, é possível que esses povos tenham influenciado e trocado entre si. É inevitável que o contato entre culturas diferentes leve à transformação, até mesmo da cultura dominante ao longo do tempo. Isso nos leva a uma outra questão: em que medida a cultura bambara poderia ter influenciado a cultura iorubana, numa via de mão dupla?

Ainda sobre a narrativa histórica de Ogum, sabe-se que após seu pai derrotar o império Ire, colocou-lhes como “Rei de Ire”. Por motivos desconhecidos, “Ogum nunca teve direito de usar uma coroa (*adé*) [...]. Foi autorizado a usar um simples diadema, (*àkòró*), e isso lhe valeu ser saudado. [...], tanto no Brasil como em Cuba, pelos descendentes dos iorubas trazidos para esses lugares (VERGER, 2018, p. 44). A narrativa histórica sobre Ogum no Brasil aparece em Prandi (2019), desde o tráfico negreiro e os primeiros navios, ou tumbeiros, como chama o autor. Ao chegarem nas Américas para apontar a sobrevivência das culturas negras e suas ressignificações ao longo dos tempos:

Ogum é visto, por um lado, como um orixá guerreiro, sanguinário, cruel, instável, dominador e impaciente. Por outro, é aquele que abre os caminhos, mostra novas oportunidades, propicia a força necessária nas disputas e dificuldades do dia a dia. É aquele que nos dá os instrumentos materiais necessários à nossa sobrevivência, que garante a nossa segurança e vence por nós as nossas guerras. Ogum é também protagonista de mitos que falam de amores e paixões carnis – e chega ao ponto de ir à guerra por amor (PRANDI, 2019, p. 08).

Vejamos, então, como aponta Prandi (2019), dois lados do sujeito Deus-homem, o aspecto guerreiro e o lado facilitador, duas formas presentes na prática do ofício de ferreiro-

bambara. Porém, mais que isso, podemos observar mais aproximações através de seus oríkìs e Itans.

É necessário abrir um parêntese para argumentar sobre os oríkìs. Dentre os principais estudiosos do assunto podemos perceber os muitos usos do termo, seja como literatura, memórias e itans dos povos antigos; conectando a dimensão religiosa para a exaltação dos Orixás. Para Salami (1991), compreende-se como poema mítico e/ou evocação, ou ainda, como diz, em outras palavras, Sant'anna Sobrinho (2015), poemas míticos feitos pelas mãos das mães ancestrais. Já para o Poli (2019) é o louvor em exaltação iorubano.

No sentido religioso, oríkì é uma reza ofertada por frases feita com entonação específica objetivando convocar as ancestralidades míticas, ou ainda, a própria referência ao Orixá Orí. Na dimensão histórica, os oríkìs precisam ser visitados a partir da região da atual Nigéria, em torno da cidade de Ifé (Ilé Ifè) pelos povos da iorubalândia, pois, cada família possui seu oríkì. No campo semântico linguístico, para além da literatura, os oríkìs se fazem presentes nos nomes familiares que carrega um conjunto de significados particulares. Para além dos oríkìs no campo poético e sensível – embora não devamos tentar separar em categorias – podemos compreender como forma de pensar, de ser, escolhas que bebe da ancestralidade seja mítica, poética ou filosófica.

É, ainda, valioso reescrever a importância dos oríkìs como saberes ancestrais negros que embasa os sujeitos do presente seja em suas práticas religiosas e/ou artística para propor decolonialidade do ser (escravidão) e do saber (conhecimento) e evidenciar o que não deveria ter sido negado pela colonização e racismo sobre os povos africanos. Busca, portanto, compreender o gênero em todo o seu entorno cultural, onde a palavra e a oralidade possuem poder e valor real e simbólico, servindo para educar, contar histórias e transmitir tradições aos mais jovens, assim como assimilar as manifestações existenciais, religiosas e artísticas negras. Nesse contexto, é principalmente útil para conhecermos mais sobre a divindade Ogum e apontar aproximações com a prática do ferreiro.

Como já mencionado um dos itans sobre Ogum é sua posse como Rei de Ire, que após anos no trono resolve voltar para Ifé, contudo chega em meio a festividade em que os moradores da cidade resolvem fazer voto de silêncio. Sem saber do ocorrido e acreditando que as pessoas não o reconheciam, e com fome e sede, acaba ficando irritado e assim começou a quebrar tudo que via pela frente e a cortar os cabelos das pessoas. Após perceber o erro que cometeu e sentiu-se culpado, Ogum se torna Orixá visando ajudar a humanidade e ser intermediário entre os mundos.

Outra narrativa mítica conta que Ogum tinha o desejo de ser homem e solicitou sua passagem para o plano físico, contudo não foi aceite, mas sendo teimoso resolve se aventurar

sem autorização. Vive muitas experiências, torna-se o criador do ferro e do fogo para ajudar a humanidade. Essa narrativa dialoga diretamente com a mitologia de um primeiro homem que ensinou os outros sobre coisas da terra. Mostrando como é possível pensar através dos mitos de Ogum e da prática do ferreiro um caminho inverso. Sendo Ogum o primeiro que ensinou o homem sobre o fogo e a forja, por isso é um processo iniciativo e de respeito religioso cosmogônico.

Outro itan conta também que em algum momento Ogum se arrependeu de ensinar a forja e mostrar o material primordial do ferro ao homem, devido ao uso para a guerra, para ferir. Por outro lado, podemos pensar no mito bambara que alerta para o cuidado da palavra e do conhecimento que o homem possui, sendo que, serve para o crescimento como para a destruição. No caso de Ogum, ao ensinar sobre a criação de instrumentos para facilitar a vida do homem, foi alertado para o cuidado e das escolhas para o uso. De forma semelhante acontece na ação do forjador ferreiro bambara, onde se tem o cuidado com a transformação do material da natureza. Devendo, inclusive, servir não somente como forma econômica, mas também espiritual, nos fazendo pensar na possibilidade de conexão entre Ogum e os forjadores bambara.

Poderíamos aqui apontar os muitos oríkìs e itans sobre Ogum, seja de sua trajetória como homem, como divindade, seja sua função de comunicador, ou ainda, do criador do ferro e fogo, e, mais, como seus oríkìs-canções revelam a própria dinâmica dos iniciados ferreiros bambara. Como no exemplo da canção-oração/ponto de Ogum sete espadas presente, sobretudo, nos rituais para Ogum na Umbanda brasileira, pois:

Essa mesma forma de pensamento poderia ser endereçada aos vários povos do continente africano. Os mitos são expressões de formas de pensamentos e não uma busca por uma verdade contundente e precisa. Mesmo que aos olhos de muitos povos fora do continente africano, em especial os do ocidente, os mitos sejam relacionados à fantasia, é possível que os pensamentos dos grupos que fomentam tais corpus míticos sejam utilizados como formas alegóricas da noção de se viver em sociedade. Portanto, a parte ficcional dos mitos expressam atitudes diante de uma vida comunal que ligam os indivíduos. Assim das práticas e do continente africano (BÂ, 2010, p.167-168). Não porque estão imunes às influências externas, mas por tratarem de perspectivas diferentes das fontes manuscritas (REZENDE, 2019, p.16–20).

Ficou-se mais que evidenciado que é plausível as aproximações que podemos fazer entre a divindade Ogum e a prática do ofício de ferreiro bambara. Não nos restando dúvidas que temos possibilidades de reflexão e investigação por meio dos povos das Áfricas negras, suas práticas e costumes, seja no campo mítico, religioso, histórico e/ou poético, sobretudo porque nas Áfricas antigas os saberes não estão deslocados entre o passado e presente, entre o físico e espiritual, entre a memória e a palavra, entre o homem e os poderes divinatórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: MEMÓRIA VIVA?

Promovemos aqui muitas perguntas e reflexões. Respondendo algumas questões e deixando a possibilidade de aprofundamento de tantas outras. Ainda, sobre a última interrogação deixada, podemos pensar que, pelo olhar bambara é possível imaginar que quando o *Maa Ngaala* resolveu criar o interlocutor pensante, o *Maa*, tenha tido ajuda de toda sua essência fragmentada nas dimensões para passar todo o conhecimento em todas as áreas. Ou seja, se olharmos pelo povo iorubano, seria *Olorum* pedindo ajuda dos Orixás para fazer a cabeça do primeiro homem. Em ambas culturas o poder divino é parte de tudo que existe, em outras palavras, tudo que existe é o criador primordial em ação. E pela perspectiva da ancestralidade e do tempo espiralar somos os nossos antepassados e nossos ancestrais somos nós, e sendo tudo que existe fragmento de uma única coisa, somos todos uma única coisa que se dividiu, somos o primeiro homem, o primeiro ferreiro e tudo tem conexão e continuação cíclica.

Neste texto, foram apresentadas possibilidades de investigação a partir dos mitos e mitologias dos povos das Áfricas antigas, buscando entender suas continuidades no presente e produzir epistemologias diferentes. No entanto, é preciso ter cautela ao analisar culturas alheias e reconhecer que nossas interpretações não são verdades absolutas. É interessante observar como temas subjetivos, antes negligenciados pela historiografia, podem reconstruir memórias e preservar culturas orais em meio à colonização, racismo e eurocentrismo. É importante lembrar o apelo de Amadou Hampâté Bâ sobre a necessidade de preservar os conhecimentos das culturas orais, que contêm a história e memória de um povo, e tomar medidas urgentes para salvá-los.

Neste ponto de vista, é possível explorar abordagens descoloniais e pós-coloniais através da investigação dos mitos e mitologias dos povos africanos antigos, levando em conta as suas continuidades no presente para produzir epistemologias alternativas. No entanto, é importante salientar que, embora os mitos possam ser um terreno fértil para a pesquisa das referências culturais de qualquer sociedade, é necessário empenhar-se no seu entendimento e compreender o que pode ser retirado deles. Precisamos estar cientes e refletir sobre a nossa tendência em analisar culturas alheias a partir de nossas próprias experiências, mesmo que sintamos que fazemos parte daquela narrativa. É importante manter uma vigilância redobrada para não cair nessa armadilha e ter consciência de que nossas interpretações são apenas possibilidades.

O mais interessante aqui foi notar como é possível perceber aproximações e promover o diálogo e reflexão a partir de uma história que por muito tempo foi vista sem valor, de povos vendidos, na prática, e nas narrativas históricas, como sem cultura. Ou ainda, perceber como temas subjetivos e que antes pareciam não interessar a historiografia, podem aparecer para

reconstruir memórias e contribuir para que as culturas orais não se percam em nome da colonização, racismo e do eurocentrismo.

O mesmo apelo deixado por Amadou Hampâté Bâ até a sua passagem em 1991 sobre a necessidade de olharmos as culturas orais e, principalmente, da África procurar meios de não deixar que a poeira do tempo leva esses conhecimentos, o faço aqui. Bâ, menciona em *A Tradição Viva*, que os últimos sobreviventes conhecedores estariam desaparecendo até o final dos anos de 1990, talvez no tempo atual de fato já tenha ocorrido, contudo, ainda é possível, pelo menos em parte, salvar esses relatos, mesmo que dos seus descendentes, tendendo que ali está contido a história e memória de povo, e para podermos estudar com maior profundidade no futuro serão necessárias medidas urgentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In. KI-ZERBO, Joseph (org). **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. – Brasília: UNESCO., 2010, p.167-212.

BARRY, Boubacar. **Senegâmbia: o desafio da História Regional**. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes/ Centro de Estudos Afro Asiáticos, 2000.

DIOP, Cheikh Anta. **A Origem africana da civilização: Mito ou Realidade**. Westport: Lawrence Hill, 1974. [Tradução: Mercer Cook.]

FORD, Clyde W. **O herói com rosto africano: mitos da África**. São Paulo: Summus, 1999.

GREENE, Sandra E. Cultural Zones in the Era of the Slave Trade: Exploring the Yoruba connection with the Anlo-Ewe. In: LOVEJOY, Paul E. (Ed). **Identity in the Shadow of Slavery**. Londres: Continuum, 2000, p.86-101.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. **Representações da África no Brasil: novas interpretações**. Recife: Bagaço, 2018.

MARTINS, Nwankwo Uchenna. **The Position of Oral Tradition (Myths, Mythology and Legends) in Historical Records**. International Conference on Humanity, History and Society IPEDR vol.34 (2012) 159-161 p.

MUDIMBE, Valentin Yves. **A ideia de África**. Mangualde (Portugal), Luanda: Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2013.

MUDIMBE, Valentin Yves. **A invenção de África: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento**. Mangualde (Portugal), Luanda: Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2019.

POLI, Ivan. **Antropologia dos orixás: a civilização iorubá a partir de seus mitos, seus orikis e sua diáspora** I Ivan Poli. - [2. ed.]. -Rio de Janeiro: Palias. 2019.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

PRANDI, Reginaldo. **Ogum: caçador, agricultor, ferreiro, trabalhador, guerreiro e rei**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2020.

REZENDE, Rodrigo castro. Crioulização e Gênero em Perspectiva Comparada: Os Casos de Analja e de Lueji nas Mitologias Soninquês e Lundas. **Revista de História Comparada**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 44-78, 2019.

REZENDE, Rodrigo Castro. **Mito, História e Ideologia: questões metodológicas contemporâneas na construção de um passado idealizado, 2022** (No prelo).

RUFINO, Luiz e SIMAS, Luiz Antonio. **Encantamento: sobre política de vida**. 1º ed- Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020.

SALAMI, Sikiru. **Poemas de Ifá e Valores de Conduta Social entre os Yorubá na Nigéria (África do Oeste)**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, USP, São Paulo, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANT'ANNA SOBRINHO, José. **Terreiros de egúngún: um culto ancestral afro-brasileiro**. 1. Ed. – Salvador: EDUFBA, 2015.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Lendas africanas dos orixás**. Salvador: Corrupio, 1985.

VERGER, Pierre Fatumbi. **ORIXÁS: Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo**. Salvador: Fundação Pierre Verger, 2018.

OUTRAS FONTES E DOCUMENTOS

REZENDE, Rodrigo Castro. MINICURSO. **Os mitos entre epistemologias: os usos dos mitos dos povos soninquês, fulas e dogons na investigação do conceito de “povo africano”** PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ÉTNICOS E AFRICANOS –PÓS-AFRO. 40h. virtual. 2022.

Recebido em: 08/03/2022

Aprovado em: 19/10/2022



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 03 | N°. 5 | Ano 2022

ENTRE RUANDA E AS ESTEREOTIPIAS: AS NARRATIVAS DE HOLLYWOOD

BETWEEN RWANDA AND STEREOTYPES: HOLLYWOOD NARRATIVES

RESUMO: Este artigo analisa os filmes *Tiros em Ruanda* (2005) e *Hotel Ruanda* (2004) como representações do conflito entre tutsis e hutus em Ruanda em 1994, discutindo a visão apresentada sobre o país e os africanos nos filmes. Além disso, a relação entre ficção e tecnologia na produção cinematográfica é examinada para entender como a narrativa é percebida pelo público. Há também discussões sobre o mercado consumidor e como certas visões reducionistas podem afetar a percepção das pessoas sobre o conflito e o continente africano. Por fim, o artigo busca refletir sobre como esses filmes podem ajudar a entender as tensões no continente africano e promove uma abordagem crítica e reflexiva na análise de obras cinematográficas para uma compreensão mais profunda e sensível dos cenários de África.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema; Estereótipos; Ruanda

Thaise Alves da Silva

ABSTRACT: This article analyzes the films *Shooting Dogs* (2005) and *Hotel Rwanda* (2004) as representations of the conflict between Tutsis and Hutus in Rwanda in 1994, discussing the vision presented about the country and Africans in the films. In addition, the relationship between fiction and technology in cinematographic production is examined to understand how the narrative is perceived by the public. There are also discussions about the consumer market and how certain reductionist views can affect people's perception of the conflict and the African continent. Finally, the article seeks to reflect on how these films can help understand the tensions in Africa and promotes a critical and reflexive approach in analyzing cinematographic works for a deeper and more sensitive understanding of African scenarios.

Site/Contato

Editores

Rodrigo Castro Rezende
rodcastrorez@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

KEY WORDS: Cinema; Stereotypes; Rwanda

ENTRE RUANDA E AS ESTEREOTIPIAS: AS NARRATIVAS DE HOLLYWOOD

Thaise Alves da Silva ¹

INTRODUÇÃO

Como abordar as relações entre História e Cinema sem considerar as diversas possibilidades que existem entre esses dois campos do conhecimento? E quando somos professores de História, o que podemos fazer com os filmes? Você já se perguntou sobre isto? Embora este artigo não seja capaz de responder a essas questões e nem pretender esgotá-las, convido você, prezado leitor e estimada leitora, a refletir sobre elas.

A inclusão do cinema como recurso metodológico a ser explorado ainda é tema de discussão da sala de aula. Há uma distância considerável entre a prática da exposição cinematográfica e a realidade escolar brasileira. Escolas e professores, em sua maioria, não estão suficientemente dispostos, nem se sentem preparados para lidar com esse tipo de linguagem. Por parte do professor, por exemplo, predomina com força o ensino tradicional, baseado tão somente em aulas expositivas e no livro didático como referencial para apoiar e não para discutir e construir o conhecimento histórico (NASCIMENTO, 2008).

O filme é ao mesmo tempo fonte e objeto. Por isso mesmo, não deve ser enquadrado na ideia de “verdade absoluta”, mas como pistas que podem contribuir para entender os processos de construção de representações sobre variados fatos. O filme por si só é uma narrativa, seja enquanto obra de ficção ou documentário. Mas, e os filmes que são “baseados em fatos reais”, não podem ser enquadrados na ideia de verdade? Não são dotados de certa seriedade, suficientes para que o historiador/a os utilize? Caminhos tortuosos estes... Não aconselho o amigo leitor a enveredar por eles, pois, toda e qualquer narrativa traz consigo as marcas e representações de quem as produziu.

Os gêneros fílmicos não podem ser hierarquizados. Em outras palavras, o expectador não deve acreditar que um documentário é crível, em detrimento de um filme de ficção. Podemos nos basear nas discussões de Napolitano (2006), Barros (2008) e Kornis (2008), os quais me permitem asseverar que todo gênero dispõe de variadas possibilidades para entender determinadas questões. Jamais esqueça o leitor/a que o filme não deve ser visto como expressão da realidade. Isso é o que indica Bernadet (2010) e Metz (2010). Estes, na verdadeira acepção do termo, devem ser vistos como representações, levando em conta as marcas deixadas por seus

¹ Licenciada em História pela Universidade do Estado da Bahia- Campus XIII. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Santa Cruz da Bahia- Polo de Itaberaba-Ba. Email: a_thaise@yahoo.com.br

diretores, roteiristas e autores. Enfim, até os maquiadores participam de alguma maneira deste filme, com seus valores, crenças e ideologias. Os filmes, de forma sub-reptícia, nos fazem acreditar que estes se constituem na transposição do real para a tela, e que é por meio disto que ele ganha a sua legitimidade. É a força que opera em nosso inconsciente, e que nos leva a crer, por vezes sem questionar, naquilo que estamos assistindo. A frase: “BASEADO EM FATOS REAIS”, por sua natureza, aumenta em muito a legitimidade da narrativa.

É claro que a utilização do cinema como fonte histórica se constitui numa extraordinária ferramenta na contemporaneidade para as questões relacionadas com o ensino, notadamente nas dimensões do âmbito da aprendizagem. A isto também devemos atentar para as questões condizentes com a pesquisa. Contudo, se não houver a preparação do profissional, seu uso não servirá para além de ilustração sem grandes relevâncias. O educador precisa se transformar e acompanhar os avanços tecnológicos e midiáticos. Os filmes são uma ilustração de momentos consagrados na história, mas não podem ser tomados como outra forma que não seja a “**re(a)apresentação**” das verdades do fato histórico propriamente dito. Nesse sentido, cabe ao professor/pesquisador uma averiguação meticulosa da história que está sendo contada, de modo que seja possível extrair os discursos presentes na ficção, muitas vezes impostas pelo mercado. Resumindo, cinema não deve ser visto simplesmente como fonte, assim como ficção não deve significar inverdade, bem como documentários ou filmes baseados em fatos reais devam ser tomados como demonstração da verdade (ROSENSTONE, 2010).

Não se pode descartar a ideia de que todo e qualquer filme reflete sobre algo que aconteceu, ou que é passível de acontecer. Mas, no fim das contas todo filme é uma versão de um fato ou ponto de vista, não podendo ser utilizado isoladamente para explicar esta ou aquela questão/ acontecimento. O belo é que isto não invalida o filme como uma fonte histórica, fazendo desta algo por demais interessante! Não estou aqui defendendo a ideia de Ferro (2010), quando o mesmo aponta que os filmes revelam a verdade, por mais que o diretor, governo, ou quem quer que seja tente ocultar. Não se trata de buscar a verdade ou mentira nos filmes, mas sim, entendê-los na condição de frutos de uma sociedade, repletos de clichês, estereotípias e representações, como toda e qualquer sociedade.

Tendo levantado estes pontos, proponho questões para pensar a Guerra Civil de Ruanda. Lembro ao leitor e a leitora que os filmes aqui analisados (*História de um Massacre*, 2007; *Hotel Ruanda*, 2004 e *Tiros em Ruanda*, 2005) trazem em seu roteiro a mesma temática “o conflito em Ruanda”, justificado por uma suposta etnicidade, naturalizada nos roteiros dos filmes. Não usarei o conceito de “guerra étnica” por acreditar que nenhum conflito ou guerra acontece somente pelo fator da diferença étnica dos grupos (MUNANGA, 2004; LIMA, 2014). Guerras acontecem por disputas de riquezas, poder, territórios, comida e água. Entretanto, conceber que as diferenças

culturais suscitam ou influenciam guerras é achar que a “inviabilidade” do continente africano ocorre devido a sua diversidade. Isso para não falar no exemplo da Somália, que tem mais de noventa e sete por cento de sua população formada pelos somalis. Ora, se a diversidade constituísse um problema, o seu oposto seria então a situação ideal, mas, o leitor há de concordar que a Somália não é nenhuma superpotência ou exemplo de país organizado. Importante afirmar para esta questão, que os grandes reinos sahelianos, discutidos a sua exaustão em diferentes trabalhos, a exemplo do Gana, Mali e Songhay, foram constituídos e assentados sob as diferenças e pluralidades de povos, culturas e línguas (SILVA, 2002; 2006; FASI; HRBEK, 2010; NIANE, 2010; OGOT, 2010). Nesse sentido, há no continente africano experiências que me permitem assegurar o fato de que a diferença não se estabelece como responsável por grandes problemas para a África.

O continente africano, de forma alguma, pode ser entendido sem que se discutam as representações que lhe determinam como “lugar” de “negros e primitivos”, além de “selvagens”, imersos em “guerras tribais” sem fim. Por vezes, esquecemos que entender o continente africano a partir da conceituação racial, que está enraizado na categoria “negro”, não irá contribuir a contento para que o leitor compreenda as heterogeneidades da África (LIMA, 2011b; 2016). O cinema é um instrumento poderoso quando se trata da propagação de ideias (NAPOLITANO, 2006), sobretudo pelo fato de construir representações e transmitir opiniões. O cinema é capaz de convencer, sem que o receptor perceba ou critique verdades, discursos e representações, além de transmitirem certa neutralidade ou inocência nas apresentações dos fatos. Os filmes constroem representações, abrem caminhos para pensar, ser e agir, além de impor modos e performances às pessoas, e por isto não devem ser tratados como simples objetos de entretenimento (SILVA, 2001).

Ainda hoje quantas pessoas não se deixam influenciar pela moda que é apresentada nos filmes ou novelas? Apenas por este ponto persisto em assegurar que o cinema, assim como o filme, deve ser visto como algo além da pura e simples diversão. O cinema é uma fonte que se diferencia do texto escrito (ROSENSTONE, 2010) e que deve ser valorizado como uma possibilidade que ajuda a entender as maneiras que as representações são entendidas e praticadas. Mas, não devemos esquecer que o entendimento do cinema enquanto fonte só foi possível com o alargamento da compreensão destas, proporcionado pela terceira geração dos Annales (FONTANA, 1998; REIS, 2004; 2006; 2008; AROSTEGUI, 2006). A aproximação da história com outras ciências sociais, tornou-se possível a partir do aperfeiçoamento do estudo da cultura e ações das pessoas por meio da linguagem, e de novas maneiras de compreender as sociedades.

A Nova História proporcionou aos historiadores outros caminhos por percorrer, além dos textos escritos e oficiais. Para esta questão, Kornis (1992) explica que:

A Nova História ampliou também o conteúdo do termo documento - "há que tomar a palavra "documento" no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem ou de qualquer outra maneira" – e, sobretudo destacou a necessidade da crítica do documento (KORNIS, 1992, p.2).

Todavia, não podemos dar os créditos somente à Nova História, esquecendo outras contribuições para a mudança no fazer historiográfico. OBENGA (2010) mostrou como os historiadores africanos fizeram uso de outras ciências e formas de conhecimento para entender e apreender o passado de regiões aonde o texto escrito praticamente não existe ou é insuficiente. Assim, a Nova História e os historiadores do continente africano contribuíram significativamente para que este capítulo pudesse ser pensado, dando legitimidade ao uso do cinema como fonte.

O leitor e a leitora não podem esquecer que todo filme é uma mercadoria, um produto cheio de representações, análises e interpretações. São estas representações que nos permitem construir e entender o mundo ao nosso redor (CHARTIER, 1990), sem elas não lemos ou interpretamos o mundo real. O continente africano é alvo de representações alicerçadas nas estereotípias, mesmo quando os filmes são “baseados em fatos reais”. Trazem em seu âmago ideias comprometidas com as excentricidades. Sobre esta questão, Napolitano (2004) indicou que as imagens, mesmo quando na condição de ficção, propiciam sentidos e possibilidades para diferentes representações. Nesse sentido, os autores questionam o porquê das adaptações, omissões e falsificações que são apresentadas nos filmes através do conteúdo narrativo das obras, deixando em segundo plano a denúncia do erro histórico. Estas, por assim dizer, se constituem em algo comum nas críticas e análises feitas pelos historiadores.

Os filmes são responsáveis por construir representações sobre diversas questões, incluindo a perpetuação de estereótipos que denunciam quem os produziu. Quando pensamos no cinema hollywoodiano e suas representações do continente africano, é notável como temas exóticos e inferiores são frequentemente retratados como centrais na trama (OLIVA, 2007). Mulheres e homens representados como seres primitivos e incivilizados; facilmente dominados, acostumados a morar em selvas, juntamente com animais selvagens, descalços e trajando algo tapando somente os órgãos sexuais, mídias e narrativas que nos fazem lembrar *Tarzan* (1999), *Fantasma* e *Soldado Desconhecido* (LIMA, 2013; SOUZA, 2013). A natureza é apresentada sob duas extremidades: a deserta e sem vida, e a selvagem e impenetrável (DIARRA, 2010).

Muitos filmes tiveram o continente africano como cenário. Como exemplo, temos alguns já citados neste artigo, além de *Abril Sangrento* (2005), *Diamante de Sangue* (2006) e *Jardineiro Fiel* (2005), dentre outros. O aspecto em comum destes filmes reside nas características atribuídas ao continente africano, seus estereótipos balizados na fome, guerras, miséria,

desertificação ou selvageria, corrupção e doenças. Esta lista de balizas das representações é extensa, e estas tornam nossa discussão complexa, se formos pensar nos temas mais predominantes nas narrativas filmicas sobre este continente. O desafio que posso lançar ao amigo leitor é encontrar algum filme hollywoodiano com o continente africano como cenário, e que não disponha destas representações. Certamente o leitor irá se surpreender com a falta destes na indústria cinematográfica hollywoodiana. Parece inadmissível atribuir ao continente africano fatores positivos e enriquecedores.

Difícilmente iremos encontrar um filme com o continente africano como cenário, onde irão ser apresentados aspectos simples como o nome da cidade, ou o país onde foram gravadas as cenas, bem como idioma falado, cultura, religião... *O Espírito da Selva* (2007), discutido por Assis (2015), ilustra bem este cenário aqui apresentado. Sobre este aspecto, Lima (2014) contribui nesta discussão defendendo que:

No geral prevalecem [nos filmes] as versões e os clichês que mostram a África como o lugar da guerra, fome, miséria, caos e desordem. Estes filmes nos transmitem representações e ideologias que trazem, seja de modo subjacente, seja na forma explícita, a ideia de que a África é inviável e dotada de uma crônica incapacidade de autogestão. Os povos que vivem neste continente necessitam ser “governados e civilizados”, devido à ausência da capacidade de constituição de governo próprio. Esta é uma das muitas conclusões a que chegamos após assistirmos qualquer um dos filmes acima citados (LIMA, 2014, p. 97).

Um continente não deve ser descrito sob a forma de um lugar! Os diretores dos filmes estão, em sua maioria, presos naquilo que vendem, no caso, a homogeneização e representações estereotipadas do continente africano. Ao que parece, o contrário não vende, logo, não gera lucro. Adichie (2009) apresenta o quanto há de prisões em nossas formas de pensar e representar o continente africano, e Ruanda foi uma vítima dessa única história.

Lembremos dos filmes que serão objetos desta análise: *Tiros em Ruanda* e *Hotel Ruanda*. Eles têm como foco o conflito entre os tutsis e hutus em 1994. Esses filmes apresentam uma narrativa em que o cristianismo é confundido com a salvação da África, e a ONU, com sua missão de cultivar a paz, é considerada a solução para os problemas de Ruanda. Essas narrativas supervalorizam a violência, selvageria e desordem de pessoas que são retratadas como incapazes de manter um diálogo e desprovidas de autonomia, além de serem representadas como habitantes de um "lugar". A África ainda é vista sob uma visão eurocêntrica, apresentada como um "lugar ruim para viver". A maioria dos filmes hollywoodianos demonstra a inferioridade do continente africano, divulgando-o de forma grotesca e colocando-o na posição de "lugar", como se a grande África fosse apenas um país "povoado por africanos famintos e miseráveis". Portanto, mesmo que a narrativa filmica esteja retratando uma história dita real, as regras da ficção e todo o

aparato tecnológico estão presentes na produção cinematográfica, contribuindo para que o resultado final seja aceitável para o mercado consumidor.

As imagens preconcebidas do continente africano, infectadas de estereótipos preconceituosos, em grande medida, se tornaram imprescindíveis nas produções filmicas hollywoodianas, pois mesmo sendo alvo de inúmeras críticas, ainda permanecem presentes nos filmes recém-produzidos. Estes três filmes, quando devidamente analisados, mostram a deficiência em apresentar ao receptor dados suficientes para que o mesmo entenda o contexto da guerra. A sensação que fica é que tudo ocorreu conforme foi apresentado, sem motivos, “mais uma guerra étnica na África que o mundo não deveria se importar!” O que o cinema nos permite em termos de aprendizado e conhecimento sobre questões da guerra ocorrida em Ruanda no ano de 1994?

Fonseca (2011) apresenta, ao discutir sobre as repercussões da guerra, o quanto os filmes contribuíram para afastar dos ruandeses a condição de protagonistas sobre sua história e destino. A guerra de Ruanda, para além das questões relacionadas com as mortes, não deve ser pensada sob a visão do bem ou do mal, ou mesmo sob o aspecto do certo ou do errado, pois, se houve assassinatos cometidos pelas milícias hutus, também ocorreram aquelas que foram praticadas pelos tutsis. As maiores “vítimas” do caráter manipulador do cinema são os povos do continente africano. Interessa-nos perceber que anterior ao genocídio de 1994, Ruanda não existia para as mídias ou mesmo para Hollywood, e muito menos para o ocidente. O país, como já foi apresentado anteriormente, convivía em constantes conflitos, no entanto, nenhuma atenção ou intervenção foi dada aos banyarwandas, mas a partir do momento que o país entra em colapso, torna-se cenário de diversos filmes. Sendo assim, em se tratando das produções cinematográficas do cinema Hollywoodiano reproduzindo uma história dita real no interior do continente africano, cautela, desconfiança e análise crítica jamais podem faltar no trato e análise.

As produções filmicas aqui analisadas, que tem como ponto de partida o genocídio de 1994, mostraram o nível de violência vivenciado pelos ruandeses, e evidenciaram a causa do conflito pelas questões étnicas. Sabemos que todo filme tem um tempo para exibição e que esse não poderia ser suficiente para apresentar todo contexto que levou Ruanda ao conflito. No entanto, as legendas explicativas do início e fim dos filmes trouxeram as estereotípias características das produções cinematográficas ocidentais, típicas quando se trata de África. As três produções apresentam o conflito, balizadas em uma perspectiva de que este foi o resultado de diferenças naturais, no caso, étnicas. Foram estes os aspectos que causaram a desordem, permitindo aos telespectadores o conhecimento de uma Ruanda selvagem, esquecendo de apresentar a França, Bélgica e os Estados Unidos como partes fundamentais do conflito em

questão. Apresentam sim, os países como mediadores na luta por um fim da guerra, e que pouco puderam fazer, posto que aqueles povos, tutsis e hutus, fossem afeitos à violência.

A visibilidade dada ao genocídio de Ruanda de 1994, além da mídia cinematográfica que se apropriou do caso ruandês, propiciou o surgimento de muitos trabalhos científicos, porém estes não abrangem o público que o cinema é capaz de alcançar. Desta forma é que se torna inquietante a maneira que os povos do continente africano são representados pelo cinema. Os filmes podem e devem ser manejados como forma de entender as sociedades que criaram estas representações, além de fonte histórica sobre o evento que representaram. Além do mais, deve ser usado como um recurso didático nas mãos do professor que se propõe entender suas curvaturas políticas, econômicas e sociais que ocasionou o conflito.

A partir do momento que o cinema virou arte, conseguiu intervir na história de múltiplas formas (FERRO, 2010). Por isto mesmo, o cinema, quando usado como fonte histórica, não pode ser desligado do contexto histórico, até mesmo porque a invenção, a ficção e a omissão são regras da indústria cinematográfica que sempre vão estar contidas nos filmes, sendo ele baseado em fatos reais ou não. As narrativas fílmicas não precisam seguir a história literalmente, logo, cabe ao historiador entender as representações que foram construídas, para assim entender que história e cinema devem se desviar das relações baseadas na verdade ou mentira dos fatos. Segundo Ferro (2010), na ficção histórica o começo da organização é dramático e estético. A história tal qual ela foi vivida, ou como ela se finaliza, não obedece a uma regra, tampouco às leis dos dramas ou tragédias. Imaginar que vemos a história ser apresentada ao vivo nas telinhas ou telões é, em sua maioria, uma fantasia, uma ilusão.

A forma como o cinema e a história se relaciona ainda é um tema em que muitos historiadores se propuseram a discutir, porém a sua adesão enquanto importante recurso didático para o ensino de história cresceu muito nos últimos anos. O cinema se tornou o meio de comunicação que mais despertou o interesse dos professores e alunos na sala de aula, na maioria das vezes por esta rede ser atrativa aos jovens alunos que cada vez tem mais acesso aos filmes por meio das redes sociais, Youtube ou até mesmo canais pagos como Netflix. Além disso, há também as políticas públicas que incentivam o uso das novas tecnologias na sala de aula por meio do fornecimento de aparelhos retroprojetores, computadores, implantação de laboratórios, televisões.

Não podemos esquecer que as novas relações de saber, impostas pela cibercultura (LEVY, 1999), exigem do professor mais atenção, maior preparação para lidar com seus discentes que vivem na era da informação, uma vez que os filmes são facilmente encontrados pelos alunos, fator que não deve ser esquecido pelo docente. O cinema se tornou uma ferramenta importante na educação, exigindo preparo, prudência e criticidade para ser utilizado, não

correndo o risco de cair no erro do uso ilustrativo dos filmes que narram a história com as regras que o mercado consumidor estabelece. Nesse sentido, é necessário um debate historiográfico que dialogue com a temática do filme, principalmente quando o tema é o continente africano, e mais ainda quando se discute sobre um “certo” genocídio. Vejamos agora um pouco destes filmes...

Tiros em Ruanda (Shooting Dogs)

Este filme foi lançado em 2005, sob a direção de Michael Caton Jones. Tem como cenário uma escola técnica localizada em Kigali, e denominada “Ecole Technique Officiele”. Esta escola serviu de base para as tropas da ONU e posteriormente se transformou em um campo de refugiados. A clara intenção do filme em evidenciar o protagonismo europeu, por meio do padre Christopher, um missionário inglês, e seu ajudante Joe, não inviabiliza a importância desta narrativa para entendermos o episódio de 1994, nem o grau de violência que as pessoas foram submetidas. Contudo, é necessário que o leitor sempre lembre que o filme, mesmo mostrando os fatos de forma simplista, é uma importante representação de um evento, e traz consigo as marcas da sociedade que o produziu. É também um documento histórico, para junto com a historiografia sobre a Guerra Civil Ruandesa, entender este complexo evento dotado de sutilezas diversas.

Na maior parte do enredo do filme é mostrado o interesse do padre Christopher e do seu ajudante Joe, para salvar aquelas inúmeras vidas que confiaram na proteção da Unamir. Mas, é necessário lembrar que este aspecto também foi objeto no filme *Hotel Ruanda*, e que nesta narrativa não é diferente: a inação da ONU e o silêncio do mundo contribuíram para que a chacina não fosse interrompida de forma imediata. Mediante este quadro, os direitos fundamentais dos indivíduos foram violados. Aqui também são apresentados a todo tempo, a França, evacuando todos os estrangeiros que estavam em Ruanda e deixando os ruandeses a própria sorte, assim como a RTLM incitando ao ódio e matança dos tutsis e hutus contrários ao regime que se instalara.

O que há de novo nesta narrativa? O que a diferencia dos filmes anteriores? Neste é evidenciada a atuação da igreja católica frente ao genocídio, na pessoa do padre Christopher, fato que fica difícil de acreditar quando lemos os diversos trabalhos sobre o episódio de 1994, fazendo pesadas críticas a uma possível cumplicidade da igreja católica com o genocídio do ano em questão. Acrescente-se a isto também o pedido de perdão do Papa Francisco aos ruandeses, no último dia 20 de março de 2017 (IANDOLI, 2017). A igreja católica foi denunciada como cúmplice não somente das matanças de 1994, mas também de conflitos anteriores a ele. Juntamente com os Belgas, fizeram de Ruanda um país onde a raça definia a existência dos ruandeses, aspecto que o filme *Abril Sangrento* (2005) irá discorrer com maior ênfase. Além

disso, foram vários massacres em grandes proporções, ocorridos em igrejas onde os fiéis buscaram proteção dos “bem-aventurados homens de Deus”.

Após 23 anos do episódio de 1994, o Papa Francisco pediu perdão pelo papel da igreja Católica no genocídio. O pronunciamento do pontífice diante do atual presidente do país, Paul Kagame, não anula por completo a versão da narrativa fílmica aqui analisada. A intenção é que o leitor reflita sobre o papel da igreja neste contexto em que alguns “homens de Deus” não protegeram seus fiéis. Até então, a Igreja Católica condenava o que a mesma chamou de “atos individuais” de alguns membros. Contudo, ao pedir perdão pelos “pecados e faltas”, o líder da Santa Sé admitiu, mesmo que de forma implícita, que a instituição participou dos massacres.

A maior parte dos padres e outros representantes da Igreja católica de Ruanda era do grupo dos hutus, conforme indica Hatzfield (2005). O autor explica que foram poucos aqueles que se manifestaram contra a escalada da morte, perpetrada tanto aos tutsis quanto aos hutus moderados. Assim como também foram poucos os membros da igreja católica que tentaram minimizar seus efeitos nos momentos posteriores. Diferente do protagonismo do padre Christopher, apresentado em *Tiros em Ruanda*, a participação dos membros da Igreja não ficou apenas na omissão. Os tutsis e hutus moderados, fugindo da perseguição hutu, procuravam espaços como ginásios, escolas e igrejas para se esconder, julgando encontrar proteção. Entretanto, não esperavam que padres e responsáveis por algumas paróquias admitissem que as milícias Interamwe, entrassem nos santuários e exterminassem todos os que estavam ali refugiados. Em muitos momentos, na abordagem de Hatzfield (2005), as igrejas foram apresentadas como os locais em que mais ocorreram mortes. Sobre tal questão, Fructuozo (2009c) aponta que:

Uma chacina “famosa” ocorreu em uma igreja católica, na montanha de Nyarubuye, onde centenas de pessoas foram mortas a facões e tiros de fuzil. Homens, mulheres, crianças, velhos. Nessa igreja, nem mesmo as estátuas ficaram intactas. Elas foram decapitadas, assim como os tutsis, um a um. E o curioso desse episódio é que os corpos e restos mortais da igreja de Nyarubuye nunca foram enterrados. Permaneceram da mesma forma e disposição com que foram mortos, para que servisse de lembrança, um verdadeiro memorial (FRUCTUOZO, 2009c, p. 46).

As vítimas incluíam idosos, mulheres e crianças, sem esquecer que muitas delas foram estupradas antes de serem assassinadas. Lembremos também que alguns padres foram acusados como coautores. Algumas igrejas foram queimadas com os refugiados trancados, outras vezes padres e freiras também permitiram a entrada dos assassinos.

A igreja da Sagrada Família, localizada em Kigali, também foi alvo de ataques frequentes. No dia 15 de abril de 1994, aproximadamente 150 homens foram mortos mediante

escolha. “Os assassinos tinham listas, e muitos deles eram vizinhos das vítimas e podiam reconhecê-las ao primeiro olhar” (GOUREVITCH, 2006, p. 122). Bonaventure Nyibizi, um sobrevivente, relata como conseguiu escapar com sua família naquele dia:

Entrei numa pequena sala com minha família, e assim que fechei a porta a Sagrada Família se encheu de soldados, milicianos e polícias. Começaram a perguntar por mim, mas por sorte não arrombaram a porta do lugar onde eu estava. Fiquei lá com minha mulher e as crianças. Havia umas vinte pessoas ao todo naquele cômodo minúsculo. Bonaventure tinha com ele uma filha de três meses. Mantê-la em silêncio foi o mais difícil (GOUREVITCH, 2006, p. 123).

E quando questionado quanto à postura do padre, responde:

Um deles era bom, mas ele próprio foi ameaçado, então se escondeu em 13 de abril, e o outro padre responsável estava muito à vontade com a milícia. Era o famoso padre Wenceslas Munyeshyaka. Era muito ligado ao exército e à milícia, e andava com eles para lá e para cá. Em princípio não chegou a denunciar ninguém, mas não fez nada pelas pessoas (GOUREVITCH, 2006, p. 123).

Até então, quatro padres foram indiciados e condenados no Tribunal Penal da ONU, acusados de participarem no genocídio. O padre Athanase Seromba foi condenado a 15 anos de prisão por participar da morte de aproximadamente 2.000 pessoas. Wenceslas Munyeshyaka foi condenado à prisão perpétua. Contudo, a Igreja Católica na França o mantém protegido em uma paróquia na Normandia. Alguns membros da African Rights, organização de direitos humanos, defendem que o número dos acusados é extremamente menor do que a quantidade real dos membros da igreja que participaram do genocídio. “A omissão da Igreja deturpou o seu rosto” (Papa Francisco, 20 de março de 2017). Os pedidos de desculpas do Papa Francisco e da Igreja Católica em Ruanda, não eliminam o fato da mesma ainda proteger e abrigar, em paróquias na Europa, padres e outros membros da mesma, acusados de participar direta ou indiretamente do genocídio de 1994 no País das Mil Colinas.

Retomando a questão dos estupros, nenhuma das três narrativas aqui analisadas apresenta este aspecto. É possível encontrar relatos dos estupros ocorridos na guerra, sobretudo nas representações dos filmes intitulados *Abril Sangrento* (2005) e *Tensão em Ruanda* (2006). Embora os números não sejam precisos, a grande maioria das mulheres tutsis foram estupradas antes de serem mortas. Tal prática constituía algo feito sem remorso, de forma naturalizada, posto que a maior parte das vítimas não apresentasse nenhuma resistência. Ora, se aquelas mulheres deveriam ser mortas de qualquer jeito, por que não se divertir com elas, declarou um dos milicianos do Poder Hutu.

ADALBERT MUNZIGURA: Havia duas categorias de estupradores. Os que pegavam as garotas e as usavam como mulheres até o fim, às vezes até na fuga para o Congo. Aproveitavam-se dessa situação para dormir com umas tutsis bonitas, mas em troca demonstravam um pinguinho de consideração. E os que as agarravam para fazer sexo só para se divertir enquanto bebiam. Violentavam-nas por um tempinho e logo depois as entregavam para ser mortas. Não havia nenhuma recomendação das autoridades, as duas categorias tinham liberdade de fazer o que quisessem (HATZFELD, 2005, p. 112).

A consequência ainda mais triste é que dessas mulheres estupradas, aproximadamente 65% contraiu AIDS, assim como houve um grande número de crianças infectadas e abandonadas por terem sido fruto dessas violências. Ruanda foi apresentada para o mundo com a imagem de um dos maiores genocídios da história mundial, onde todos permaneceram de costas quando o país implorava por socorro. Os ruandeses certamente não tiveram importância para os ocidentais, porque se para outras sociedades o socorro chegou com maior brevidade, o mesmo não aconteceu para aqueles que fugiram da morte pelo simples fato de terem sido nomeados como tutsis. Considere-se também, a incapacidade do filme em questão em contemplar todo o contexto histórico de Ruanda, como já destacado anteriormente. O papel desempenhado pela FPR, no fim do conflito, deve ser destacado. Mesmo que a narrativa de *Tiros em Ruanda* não o tenha feito de forma tão eficaz quanto *Hotel Ruanda*. Nesse sentido, importa afirmar que o genocídio não se encerra quando a FPR toma Kigali, salvando os sobreviventes tutsis como mostra o filme.

A FPR toma conta do conflito e faz com que os milicianos hutus recuem, mas esta cena não é mostrada em *Tiros em Ruanda*. Essa observação é importante devido ao fato de o filme ser finalizado com a imagem dos mortos que estavam refugiados na escola técnica. Quase um milhão de mortos, conforme alguns trabalhos. Todos ruandeses! Por mais que a maior parte dos assassinados tenham sido tutsis. Para muitos sobreviventes, aquela nação foi abandonada. Até mesmo Élie, um dos assassinos, teve a impressão do mundo ter-lhes virado as costas: “Todos os grandes personagens viraram as costas [...] Os boinas-azuis, os belgas, os diretores brancos, os presidentes negros, as pessoas humanitárias e os cinegrafistas internacionais, os bispos e os padres, e finalmente até Deus (HATZFELD, 2005, p. 164-165).”

Hotel Ruanda (Hotel Rwanda)

A narrativa fílmica *Hotel Ruanda* é um longa-metragem lançado em 2004, dirigido por Terry George e co-produzido pela Itália, Reino Unido e África do Sul. O autor principal do filme é Paul Rusesabagina, um hutu moderado que consegue salvar mais de 1.200 pessoas refugiadas no Hôtel Des Mille Colines. Foi neste hotel em que ocorreu a maior parte das cenas e também

onde poderemos perceber as representações superficiais que o filme apresenta para que entendamos o conflito de 1994.

Gourevitch (2006) aponta que o Hôtel Des Mille Collines era de propriedade da rede aérea belga Sabena. Este grupo também possuía outro hotel na capital ruandesa, o Diplomates. Neste estabelecimento se encontravam hospedados os oficiais das Forças armadas ruandesas e da Unamir. Para este hotel acorreram centenas de cidadãos locais em busca de asilo e proteção. Eram, em sua maioria, pessoas de bom posicionamento social e/ou bem relacionadas socialmente. Tutsis e hutus opositores, que com suas famílias estavam oficialmente marcadas para morrer. Acreditavam no fato de que a presença da ONU fosse suficiente para oferecer garantias de vida. Infelizmente este órgão agiu de forma contrária e negligente.

O primeiro sinal do enfoque étnico da trama está logo no início da narrativa:

[...] Se alguém me pergunta, caros ouvintes, por que eu odeio os tutsis, eu digo: 'Leia nossa história'. Os tutsis se aliaram aos colonos belgas. Roubaram as nossas terras hutus e nos açoiaram. Agora, esses rebeldes tutsis voltaram. São baratas. São assassinos. Ruanda é terra dos hutus. Somos a maioria. Eles são uma minoria de traidores e invasores. Acabaremos com os rebeldes da Frente Patriótica de Ruanda. Esta é a RTLM, a rádio do poder hutu. Fique alerta. Vigie seus vizinhos.

A ideia desta narrativa é apresentar ao telespectador uma justificativa para o que estava acontecendo em Ruanda. O locutor da rádio apresenta a versão da história em que o mito hamítico é a baliza. Os tutsis, nesta versão, são apontados como estrangeiros e ao mesmo tempo invasores. Esta divisão, consagrada pelos alemães e belgas, é a base para entender a narrativa esboçada pelo locutor da rádio, apresentado no início do filme. A divisão de direitos e a classificação de um mesmo povo em superiores e inferiores, além da implantação das carteiras de identidade étnicas, foram alguns dos resultados desta versão mítica. O filme, mesmo discorrendo sobre o mito hamítico, não consegue fazer a apresentação da complexa conjuntura em que o país se encontrava. E ainda assim, o faz em meio à verdadeira riqueza de estereótipos. O filme mostra, mesmo que em um breve diálogo, a artificialização da suposta diferenciação étnica ruandesa. Através de um diálogo envolvendo o recém-chegado repórter e o gerente do hotel, Paul, o filme propicia ao espectador que a distinção entre hutus e tutsis foi decorrente do processo de racialização a que os ruandeses foram submetidos, ainda no período colonial em que os belgas ocupavam o lugar de colonizadores. Este diálogo, entretanto, constitui-se numa breve menção ao aspecto principal.

O filme foi considerado, por razões óbvias, como a versão africana de *A Lista de Schindler* (1993), de Steven Spielberg. A comparação se consubstancia na possibilidade de analisar o genocídio ruandês e o holocausto. Pensar a História da África, neste aspecto, é se indagar sobre os motivos que justificam o uso dos conceitos de etnia e de tribo para os povos do

continente africano. Por que razão estes não são atribuídos também aos povos da Europa? Ainda sobre a comparação entre os dois eventos, tanto o filme *Hotel Ruanda* como *A Lista de Schindler* se constituem em representações romanceadas. Os dois filmes privilegiam o retrato maligno dos nazistas e rebeldes hutus extremistas, os Interahamwe. Assim como *A lista de Schindler* não apresenta o nazismo em suas configurações políticas sintonizadas com o capitalismo, simplificando-o à sua doutrina racista, *Hotel Ruanda* incorre mais ou menos no mesmo problema. O maniqueísmo, subjacente nas duas narrativas, propicia uma oposição extrema entre as partes envolvidas no conflito, e que não contribui para que o espectador disponha de maiores elementos para compreender os contextos e as circunstâncias específicas. Além disso, ambas narrativas nos levam a acreditar que um sentimento humano ou um estado de alteração psíquica seja a causa de uma guerra, ignorando as razões políticas, econômicas e sociais envolvidas.

Outro aspecto importante é a presença da rádio na disseminação do ódio e o uso dos meios de comunicação para a "caça aos inimigos". A RTLM incitava o extermínio dos tutsis, mas deixava claro que os cidadãos americanos presentes no país deveriam ser poupados. Essa rádio foi uma ferramenta crucial de manipulação social durante o genocídio de Ruanda. Diariamente, ela transmitia propagandas que incentivavam os hutus a assassinar os tutsis, incitando vizinhos a matarem uns aos outros, médicos a assassinar seus pacientes, padres a denunciarem cristãos escondidos e professores a exterminarem seus próprios alunos. Os pronunciamentos também incentivavam os hutus a não perderem a oportunidade de estuprar mulheres tutsis, numa perspectiva de limpeza étnica, conforme aponta Alves (2011). Os aspectos relacionados aos estupro cometidos pelos milicianos hutus contra as tutsis mostram questões relacionadas à ideia de substituição de cargas genéticas, associadas ao que se percebeu em outros contextos de conflitos corrompidos por discursos etnicizantes.

Os assassinatos e estupro cometidos contra os tutsis foram baseados na prática do ódio, mascarado por discursos étnicos, mas, balizados por interesses políticos, econômicos e sociais. O ódio "étnico" poderia ser facilmente substituído pelo interesse no poder. A indiferença da Organização das Nações Unidas para com os ruandeses também foi evidenciada neste filme. Em algumas cenas eram apresentadas recusas de pedidos de socorro que os refugiados faziam para pessoas em outros países. O gerente do hotel também se decepciona com a saída dos soldados da ONU, bem como com a evacuação dos estrangeiros. Conforme o filme, os ruandeses foram relegados ao descaso. A omissão da ONU também é possível de ser percebida no diálogo travado entre o gerente do hotel e o coronel do exército ruandês:

[...] Coronel: Devia cuspir na minha cara! São lixos, achamos que são lixos,
Paul.
Paul: Quem acha isso?

Coronel: O ocidente, as superpotências, tudo aquilo que você acredita acham que são lixos, esterco. Que não valem nada.

Paul: Eu não estou entendendo o que o senhor está falando, senhor!

Coronel: Ah! Não me venha com essa, Paul. É o homem mais inteligente daqui. Todos fazem o que você quer, podia ser o dono deste hotel, exceto por uma coisa, você é negro! Não é nenhum crioulo americano, você é africano. Eles não vão ficar Paul. Não vão deter essa matança.

A Organização das Nações Unidas não só foi omissa, como também conivente com o massacre. Este aspecto também foi mostrado de forma sutil, com a França e a Bélgica como participantes do projeto genocida. Diante disso, importante pensar em quais foram os Direitos Humanos violados em Ruanda. Kant (1964) discorre sobre o fundamento da dignidade da pessoa humana, que reside na autonomia da vontade, característica encontrada apenas nos seres racionais. Assim, a pessoa deve ser considerada como um fim, e não como meio, e que “No reino dos fins tudo tem um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode pôr-se em vez dela qualquer outra como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo preço, e, portanto, não permite equivalente, então ela tem dignidade (KANT, 1964, p.140)”.

É indiscutível que a dignidade é uma qualidade intrínseca do ser humano, que não pode ser alienada ou renunciada, existente em todos os seres humanos de forma inerente e independente de circunstâncias concretas. Quando fica evidente nas três narrativas fílmicas atos que descartam a dignidade do ser humano, tanto pela ONU, quanto pelas potências internacionais, é necessário lembrar que a dignidade é preexistente ao direito. O papel do Direito perante a dignidade do ser humano será de mero protetor e promotor. Esta pressupõe a existência de direitos fundamentais, cujas proporções ensejam a proteção, garantia e a defesa dos referidos direitos. Numa compreensão multiforme, os direitos humanos asseguram o amparo e garantias individuais (direitos civis e políticos), garantem a prestação de condições mínimas de vida do ser humano (direitos econômicos, sociais e culturais) e a proteção de grupos. Trata-se, portanto, da consagração dos ideais da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

A primeira dimensão dos direitos humanos, os direitos individuais, que surgiu com as revoluções burguesas dos séculos XVI e XVIII, foi a que mais sofreu violações conforme demonstrado no filme em questão. O objetivo destes direitos é assegurar a liberdade, a segurança e a integridade física, psíquica e moral da pessoa, garantindo também a participação na vida pública, caso seja da vontade do indivíduo. Por seu caráter, estes direitos são exercidos até mesmo contra o Estado e seus agentes, que tem obrigação de proteger a pessoa contra os abusos de outra pessoa ou do próprio poder político. O filme mostra diversas cenas de torturas de mulheres, consideradas “prostitutas tutsis”, além de crianças e da população civil. O filme também mostra cenas enfatizando a união entre o exército de Ruanda e a milícia Interhamwe para a prática dos crimes, além de soldados das forças armadas invadindo as casas de cidadãos

tutsis para eliminá-los, sob o argumento de que seriam espões da Frente Patriótica Ruandesa. Mostra também as violações ao direito de proteção humanitária, no momento em que aborda a agente da Cruz Vermelha declarando para Paul que fora obrigada pela milícia Interhamwe a assistir o assassinato de dez crianças órfãs tutsis. A ação da Cruz Vermelha é destinada a proteção, em caso de guerra ou de catástrofes ambientais, de militares fora de combate (feridos, doentes, náufragos, prisioneiros) e populações civis.

No episódio do genocídio em Ruanda, retratado pelo filme “Hotel Ruanda”, verificamos a clara violação dos direitos de liberdade, segurança e integridade física, psíquica e moral da pessoa. Fato que a internacionalização dos Direitos Humanos, bem como os sistemas de proteção destes direitos, além dos Pactos e Convenções não terem sido colocados em prática. Ao leitor, cabe a reflexão sobre o “Porquê da não intervenção humanitária”, uma vez que haviam tantos meios para que a mesma acontecesse. Todas as cláusulas estabelecidas nos documentos que evidenciam a obrigatoriedade da intervenção humanitária, quando o direito do indivíduo é violado, foram objeto de descumprimento por parte do Estado Ruandês durante o sinistro episódio da guerra civil de 1994. Não obstante, a maior perplexidade ainda está no fato do Estado ruandês e a milícia Interhamwe não terem respeitado sequer os cidadãos comuns, desvinculados de milícias e de grupos rebeldes. A intervenção humanitária da ONU, em um contexto de claras violações aos direitos humanos, era visível e extremamente necessária.

O Conselho de Segurança deliberou pela não intervenção, ou, nas palavras de Paul, ao ver a retirada somente dos estrangeiros do país: “Não haverá intervenção. Temos de nos salvar a nós mesmos”. Em suma, é inegável o protagonismo do Gerente do Hotel, Paul Rusesabagina, na matança que ocorria em Ruanda em 1994. Ele, um hutu moderado, mesmo correndo o risco de perder sua vida, fez o que a ONU e as potências mundiais se mostraram incapazes de fazer. Salvou vidas se utilizando de um discurso apelativo com pessoas de grande influência em Ruanda, e por meio de trocas e pagamentos de propina para ganhar tempo até que qualquer intervenção os tirasse dali e os depositassem no campo de refugiados. Importa destacar ainda, o realce que o filme dá à intervenção da Frente Patriótica Ruandesa para o final do conflito, indicando que o término do evento não se deu com o extermínio total de tutsis, mas com uma ofensiva das tropas da FPR, que libertou os refugiados do Hotel, dando fim à guerra em julho de 1994. A FPR, que avançava cada vez mais país adentro, conseguiu capturar milhares de líderes hutus, mantendo-os prisioneiros em um estádio. Com isso conseguiram pouco a pouco negociar “trocas” com o Poder Hutu. A UNAMIR ajudou no acordo e forneceu transportes. E assim foram evacuando os “prisioneiros” pouco a pouco, caminhão a caminhão, em comboios.

Os tutsis que se refugiaram em hotéis e igrejas foram salvos graças às mediações da Frente Patriótica Ruandesa. Eles eram levados em comboios para as zonas dominadas por ela. É

o que mostra o filme “Hotel Ruanda” (2004), quando vários comboios de pessoas foram sendo retiradas do hotel. Alguns desses comboios sofreram ataques pela interahamwe, que bloqueava as estradas, uma vez que as partidas dos caminhões eram divulgadas pelo rádio. No dia 18 de junho partiu o último comboio da ONU para os locais dominados pela FPR, levando Paul e sua família, que conseguiram salvar 1.268 tutsis e hutus moderados. A cidade estava dividida ao longo de seu vale central: a leste, onde Orbinski estava baseado, a FPR detinha o controle; a oeste, a cidade pertencia ao governo. A Unamir e os poucos funcionários de emergência, como Orbinski, gastavam horas em negociação a cada dia, tentando viabilizar trocas de prisioneiros, refugiados e feridos entre os dois lados da linha de frente. Sua eficácia era extremamente limitada (GOUREVITCH, 2006, p. 131).

O resultado final do filme acaba por ser negativo por dois motivos. O primeiro deles é o de que o filme retrata o genocídio de 1994 enquanto fato isolado de um processo. Não podemos compreendê-lo, de forma alguma, se não entendermos que Ruanda tem uma longa história anterior. O filme não permite que o espectador situe o genocídio em meio a um contexto maior, fruto de um processo histórico anterior. Parece existir um grande tabu no cinema sobre o colonialismo. O segundo motivo decorre do primeiro, uma vez que a ausência de um processo histórico nos leva a considerar os conflitos e problemas da África como atávicos. A informação, no cinema, como em qualquer outra mídia, apresenta sempre um problema adicional: o da não-informação, do não dito ou não mostrado. Esse é o sentido ideológico do filme, embora sutil, e é assim que ele compartilha dos mesmos problemas que as demais produções sobre o continente. Emerge, dessa forma, um sentimento de “barbaridade” quanto ao episódio ocorrido em Ruanda: “deixem que se matem, depois os julgamos”. Ora, parece que as intervenções humanitárias apenas existem quando estão presentes poderosos interesses políticos e econômicos. Finalmente, ressalta-se a importância do plano da eficácia e da prática dos Direitos Humanos. As vítimas deste contexto certamente desejaram a proteção e o cumprimento das regras do direito internacional, que infelizmente foram relegados ao descaso.

A história de Ruanda é de fato complexa e precisa ser escrita e reescrita constantemente. Os filmes que aqui foram analisados, não são suficientes para entender a extrema complexidade dos contextos existentes neste país da região dos lagos. O episódio ocorrido em Ruanda, em 1994, deve servir como objeto de análise e reflexão para que o direito internacional não passe por tão severo descumprimento. Avisos e ameaças foram emitidos desde muito antes; a matança foi cuidadosamente preparada; a ONU e a comunidade internacional nada fez para intervir; a Igreja católica foi, em muitos momentos conivente e omissa diante das mortes; aproximadamente um milhão de pessoas perderam suas vidas e as que sobreviveram lutam até hoje para reconstruí-las.

O ano de 1994 foi destacado por sua alta quantidade de assassinatos, quando foi colocado em prática um plano de governo que transformava Ruanda em um enorme campo de batalha. Contudo, este foi visto tanto pela ONU quanto pelo mundo como mais um evento dentro da normalidade quando se refere aos países africanos. Estes são dados, numa perspectiva naturalizante, à selvageria e a guerra. Conceituar o ocorrido em Ruanda, no ano de 1994 por genocídio, tratando este enquadramento de maneira a eliminar todo contexto histórico anterior a este ano, é retirar a culpa dos países colonizadores, da França e também da ONU. O conflito de 1994 não ocorreu de forma isolada, não foi fruto de um ato passageiro de loucura. Contudo, isto não nos autoriza a não usar a categoria “genocídio”, por mais contraditória que seja esta afirmativa, pois, se tomarmos os eventos por si, claramente percebermos que houve, de forma deliberada, a situação para a morte. Assim, perceber o evento a partir dos dois conceitos combinados pode nos permitir o entendimento do mesmo sob diferentes acepções. Sim, houve um genocídio, cometido dentro de um longo contexto de guerra civil. Confesso que tal formulação só foi possível devido ao meu então orientador de TCC, o Prof. Ivaldo Marciano. Para ele, usar o conceito de genocídio da forma como parte da bibliografia produzida sobre este evento faz, é propiciar a invisibilidade para outros tantos massacres ocorridos na história de Ruanda, ou mesmo do Burundi. O uso de um conceito não elimina o outro. O genocídio, ocorrido no ano de 1994, se deu em meio a um contexto mais amplo, de uma guerra iniciada no processo de independência do país, e que teve suas balizas ainda no tempo colonial, permeado de momentos de paz e trégua.

Ruanda ainda é um país que poucos já ouviram falar, esquecido, sem muita importância, encantador em suas riquezas naturais, mas que nos trouxe uma grande lição de como o homem tem o poder e a capacidade de destruir e não conhecer limites, não respeitar o próximo e nem a si mesmo. Ruanda é uma lição para não esquecer, uma lição para ser revista diariamente e seu estudo pode ser a solução para muitos problemas que ainda poderemos encontrar na busca pelo mundo de paz e harmonia, na busca pelo mundo dos iguais, na busca pelo mundo dos justos. Pode também servir para mostrar que a essencialização das diferenças está longe de responder problemas voltados para a desigualdade construída sob pressupostos culturais.

Entender os tutsis e hutus como grupos étnicos é um equívoco, ainda mais pelo fato de que se trata de um mesmo povo, os banyarwandas. Não há línguas distintas, nem algo que aponte as diferenças entre os mesmos. Vivem no mesmo território, partilhando mitos, práticas, costumes e uma só religião. Hutus e tutsis foram categorias criadas e recriadas ao longo do tempo, e suas fronteiras foram objeto de essencializações injustificadas e de difícil comprovação. Tendo como perspectiva a diminuição de conflitos e tensões sociais no país, seria preferível que os rótulos de hutu, tutsi e twa fossem substituídos apenas pela nacionalidade ruandesa. Por todos os fatos

históricos demonstrados neste artigo, verificou-se que o país reúne, desde muito cedo, as condições necessárias para que a identidade nacional prevaleça sobre qualquer outra, dita “étnica” ou “racial”. Esse traço, inerente à situação de Ruanda, expõe a não-aderência dos conceitos de raça e etnia ao caso em pauta e revela a artificialidade dessas ideias, além de seu caráter extremamente perigoso.

A mídia ruandesa atuou no episódio sob os estigmas do ódio, incitando parte da população para a prática do genocídio. A atuação de dirigentes de veículos midiáticos foi objeto de julgamento temático – *media trial* – do Tribunal de Arusha. Utilizando-se de aspectos atrativos e performáticos, o jornal Kangura e a RTLM conseguiram influenciar os hutus de que seus vizinhos e familiares eram inimigos e que deveriam ser mortos. Os objetos da mídia ruandesa, consubstanciados em discursos voltados contra os tutsis, constituíram a base para o encaminhamento do genocídio perpetrado contra os tutsis ao longo de pouco mais de cem dias. Essa propaganda foi incisiva, agressiva e explícita, mas obteve resposta tardia de condenação pela comunidade internacional.

Enfim, as distâncias entre a África de meus encantos, ainda está distante das telinhas do cinema. Os filmes e as mídias lhe evitam, pois não é a imagem que a indústria cinematográfica deseja vender. Há distâncias enormes entre os filmes que tematizaram a guerra de Ruanda e a parca bibliografia que discute a questão. Este trabalho contém lacunas e silêncios, mas espero que o mesmo contribua para que os ruandeses tenham o direito a diferença. Rogo também para que deixem de jogar o continente africano nas mazelas do lugar-comum, coberto por estereótipos e “viseiras” discriminadoras. Meus sinceros agradecimentos a você, prezado leitor e leitora, que me acompanhou até o fim destas desafiadoras linhas. Seria muito bom saber que lhe ajudei a abrir novos horizontes! Até breve!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Periódicos

ASSIS, Mércia Cristina da Silva. “O Espírito da Selva”: representações e estereótipos no cinema. **Revista África (s)**, v. 2, n. 4, p. 83 - 96, 2015.

FONSECA, Danilo Ferreira da. As Concepções Etnocêntricas do Genocídio de Ruanda: A negação do Sujeito Histórico Ruandês. Sankofa. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, Vol. IV, nº 7, p. 29 – 44, 2011.

FRUCTUOZO, Ligia Maria Lario; AMARAL, Sérgio Tibiriçá. **RUANDA: Memórias de um genocídio**. [S.l.: s.n.], 2009. (a)

FRUCTUOZO, Ligia Maria Lario; AMARAL, Sérgio Tibiriçá. **África, o despertar de um continente**, 2009. (b)

LIMA, Ivaldo Marciano de França. Por uma história a partir dos conceitos: África, cultura negra e lei 10639/2003. Reflexões para desconstruir certezas. **A Cor das Letras, Dossiê Literatura, cultura e memória negra**. Feira de Santana, V. 12, p. 125 – 152. 2011.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. Só tem guerras, fome e tribos primitivas: a África através das histórias em quadrinhos do Fantasma, Tintim e Soldado Desconhecido. **Anais eletrônicos do XXVI Simpósio Nacional de História da ANPUH**. Natal, RN, 2013.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. História da África, História da cultura negra brasileira: questões, encontros e desencontros. In: **X Encontro Estadual de História da ANPUH\PE**, 2014, Petrolina PE. Anais do X Encontro Estadual de História da ANPUH PE, 2014.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. Uma experiência docente: reflexões sobre História da África e razões para desracializar o que nunca deveria ter sido racializado. **Revista África(s)**, v. 3, n. 6, jul/dez, p. 11 – 28, 2016. (b).

NASCIMENTO, Jairo Carvalho. Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**. Abril/ Maio/ Junho de 2008 Vol. 5, Ano V nº 2.

SOUZA, Patrícia de Santana. Tarzan (1932-1999): As representações de África no cinema norte-americano. **Anais Eletrônicos- VI Encontro Estadual de História da ANPUH\BA-2013**.

Dissertações e Monografias

ALVES, Fernanda Barreto. **Do corpo político a política do corpo: a violência sexual como prática de exclusão da diferença no genocídio ruandês de 1994**. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais). Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica – PUC, 2011.

FRUCTUOZO, Ligia Maria Lario. **O Genocídio de Ruanda e alguns aspectos da jurisdição Internacional**. (Monografia) - Faculdades Integradas “Antônio Eufrásio de Toledo” -Faculdade de Direito de Presidente Prudente. Presidente Prudente\ SP. 2009.

OLIVA, Anderson Oliveira. **Diálogos entre as representações de africanos no imaginário ocidental e o ensino de História da África no mundo atlântico (1990- 2005)**. Tese de doutorado defendida no programa de pós-graduação em História da Universidade de Brasília. Brasília: UNB. 2007,

Livros

BARROS, José D'Assunção (orgs). **Cinema - História: teoria e representações sociais no cinema**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008, pp. 43 - 83, 2ª edição.

BERNARDET, Jean Claude. **O que é cinema?** São Paulo: Brasiliense, 2010.

CHARTIER, Roger. **A História cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

DIARRA, S. Geografia histórica: aspectos físicos. In: KI-ZERBO, Joseph (org). **História Geral da África, Vol. I – Metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO/ MEC, 2010, p. 345 - 366.

- FAZI, El Mohammed; HRBEK, Ivan (Org.). **História Geral da África, Vol. III - África do século VII ao XI**. Brasília: UNESCO/ MEC, 2010.
- FERRO, Marc. **Cinema e História**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- FONTANA, Josep. **História: análise do passado e projeto social**. Bauru: Edusc, 1998.
- GOUREVITCH, Philip. **Gostaríamos de informá-lo de que amanhã seremos mortos com nossas famílias**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2006.
- HATZFELD, Jean. **Uma Temporada de Facões. Relatos do genocídio em Ruanda**. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.
- KANT, Immanuel. **Fundação da metafísica dos costumes**. Tradução: Antônio Pinto de Carvalho. Lisboa: Companhia Editora Nacional, 1964.
- KORNIS, Almeida Mônica. **Cinema, televisão e história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- LIMA, Ivaldo Marciano de França. Por uma história a partir dos conceitos: África, cultura negra e lei 10639/2003. Reflexões para desconstruir certezas. In: SILVA, Lucas Victor; GUIMARÃES, Janaína; ARAÚJO, Bruno. (Org.). **História e contemporaneidade: articulando espaços, produzindo conhecimentos**. Recife: Editora da UFPE, 2016, v. 01, p. 334 – 371 (a).
- METZ, Christian. **A significação no cinema**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- NIANE, D. T. (Coord.). **História Geral da África, vol. IV – A África do século XII ao século XVI**. Brasília: UNESCO/ MEC, 2010.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2004.
- NAPOLITANO, Marcos. A História depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi, et all. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 235 - 289.
- OBENGA, T. Fontes e técnicas específicas da História da África Panorama Geral. In: KIZERBO, Joseph (org). **História Geral da África, Vol. I – Metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO/ MEC, 2010, p. 59 – 76.
- OGOT, B. A. (Org.). **História Geral da África, Vol. V – África do século XVI ao XVIII**. Brasília: UNESCO/ MEC, 2010.
- REIS, José Carlos. **História & teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- REIS, José Carlos. **Nouvelle histoire e o tempo histórico: a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel**. 2ª edição. São Paulo: Annablume, 2008.
- ROSENSTONE, Robert. **A história nos filmes. Os filmes na história**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- SILVA, Alberto da Costa e. **A manilha e o libambo. A África e a escravidão, de 1500 a 1700**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2002.

SILVA, Alberto da Costa e. **A enxada e a lança. A África antes dos portugueses.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SITBON, Michel. Ruanda. **Um genocídio na consciência.** Lisboa: Edições Dinossauro, 2000.

Filmes

A LISTA DE SCHINDLER. Direção: Steven Spielberg. Roteiro: Branko Lustig, Kathleen Kennedy, Gerald R. Molen, Lew Rvwin, Steven Spielberg. Universal Pictures, 1993.

ABRIL SANGRENTO. Direção: Raoul Peck; Produção: Kisha Imani Cameron, Daniel Delume, Raoul Peck, Joel Stillerman. 2005. Filme (DVD, Blu-Ray, etc.).

DIAMANTE DE SANGUE. Direção: Edward Zwick; Produção: Edward Zwick, Graham King, Paula Weinstein, Gillian Gorfil, Marshall Herskovitz. 2006. Filme (DVD, Blu-Ray, etc.).

HOTEL RUANDA. Direção e produção: Terry George. Produção: A. Kitman Ho, Terry George. [S.l.]: Lions Gate Films, 2004. 1 DVD (121 min), son., color.

O ESPÍRITO DA SELVA. Direção: Gray Hofmeyer. Produção: Anant Singh. [S.l.]: Videovision Entertainment, 2007. 1 DVD (90 min), son., color.

O JARDINEIRO FIEL. Direção: Fernando Meirelles. Produção: Simon Channing Williams. [S.l.]: Focus Features, 2005. 1 DVD (129 min), son., color.

TARZAN. Direção: Chris Buck, Kevin Lima. Produção: Bonnie Arnold. [S.l.]: Walt Disney Pictures, 1999. 1 DVD (88 min), son., color.

TENSÃO EM RUANDA. Direção: Robert Favreau. Produção: Gil Courtemanche, Robert Favreau. [S.l.]: TVA Films, 2006. 1 DVD (117 min), son., color.

TIROS EM RUANDA. Direção: Michael Caton-Jones. Produção: Ruth Caleb, Pippa Cross, David M. Thompson. [S.l.]: United International Pictures, 2005. 1 DVD (118 min), son., color.

Sites

ADICHIE, CHIMAMANDA. **Os perigos de uma única história.** 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br Acesso em: 17 abril. 2017.

IANDOLI, Rafael. Por que o papa pediu perdão pelo genocídio de Ruanda. **Nexo Jornal**, São Paulo, 21 mar. 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/03/21/Por-que-o-papa-pediu-perd%C3%A3o-pelo-genoc%C3%ADdio-de-Ruanda>. Acesso em: 21 mar. 2017.

Recebido em: 17/04/2022

Aprovado em: 21/09/2022



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 03 | N°. 5 | Ano 2022

APROXIMAÇÕES ENTRE O BIMPHADI E O ARKHÉTYPOS: UMA “PEDAGOGIA TEATRAL SEM MÃO”

**APPROACHES BETWEEN BIMPHADI AND ARCHETYPES:
IMMERSING INTO RITUAL THEATER**

RESUMO: O texto relata o encontro artístico-acadêmico entre dois grupos de teatro, o Bimphadi e o Arkhétypos, angolano e brasileiro, respectivamente, realizado em Luanda, Angola. Foram realizados cinco encontros de prática, onde cada grupo trabalhou a partir de sua metodologia. Ambos os grupos responderam à pergunta sobre como fazer um teatro que respeite a singularidade de cada indivíduo e coletividade. O diferencial e pontos de interseção no trabalho dos dois grupos incluem a "pedagogia teatral sem mão" e o respeito à corporeidade materna de cada participante. Além de relatar o evento, a reflexão é baseada em textos teóricos gerados pela prática do Arkhétypos em seus 12 anos de existência.

Paulino T. Bimba Lunono

PALAVRAS-CHAVE: Bimphadi; Arkhétypos; Otyoto; Internacional do Bimphadi; Teatro Ritual.

ABSTRACT: The text reports on the artistic-academic meeting between two theater groups, Bimphadi and Arkhétypos, held in Luanda, Angola. Five practice meetings were held, where each group worked based on its methodology. Both groups answered the question of how to create theater that respects the singularity of each individual and community. The differential and points of intersection in the work of the two groups include "handless theatrical pedagogy" and respect for the maternal corporeality of each participant. In addition to reporting on the event, the reflection is based on theoretical texts generated by Arkhétypos' 12-year practice.

Site/Contato

Editores

Rodrigo Castro Rezende
rodcastrorez@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

KEY WORDS: Bimphadi; Arkhétypos; Otyoto; International of Bimphadi; Ritual Theatre.

APROXIMAÇÕES ENTRE O BIMPHADI E O ARKHÉTYPOS: UMA “PEDAGOGIA TEATRAL SEM MÃO”

Paulino Tchiloia Bimba Lunono ¹

INTRODUÇÃO

O Bimphadi é um Núcleo de Pesquisa em Artes da Cena que existe desde o início de 2020, criado por antigos estudantes de teatro da primeira turma (2015-2019) do antigo Instituto Superior de Artes (ISART), atual Faculdade de Artes da Universidade de Luanda. O grupo não tem vínculo formal com a Faculdade de Artes, mas surgiu como uma iniciativa independente que visa pesquisar outras possibilidades criativas e pedagógicas. Atualmente, faço parte do núcleo como ator-pesquisador, embora trabalhemos de forma bastante horizontal. Por exemplo, o primeiro espetáculo do grupo teve a orientação de Manuel da Costa, enquanto o segundo foi orientado por Mbandu Luvumbo Nsingui. Para o próximo espetáculo, temos cogitado a possibilidade de outra pessoa orientar o processo.

Embora nunca fôssemos capazes de colocar objetivamente a questão, hoje vejo que há uma inquietação que nos acompanha: Como podemos fazer um teatro que não nos anule? Um teatro cuja metodologia considere a nossa diversidade, visto que dentro do próprio Bimphadi nós somos de diferentes origens étnicas. Também tomo esta pergunta como ponto de partida para o presente texto.

O Bimphadi surgiu como uma necessidade de confrontar na prática algumas contradições e negações de nós mesmos/as vividas durante a nossa licenciatura em teatro no então ISART. O tipo de ensino do ISART era/é baseado em teorias do pedagogo e diretor teatral russo Constantin Stanislavski, mal lidas ou mesmo não lidas, diga-se, importadas de Cuba.² Até hoje existe uma espécie de proteção a Stanislavski. Sem dúvida, Stanislavski é uma figura muito importante para a história da arte do espetáculo teatro na Europa e influenciou artistas de outros cantos do mundo. Só não devemos é esquecer que o que ele propôs como modo de abordar as emoções e sentimentos do ator/atriz foi pensado tendo em conta uma das culturas russas, do lugar preciso

¹ Licenciado em Teatro (Atuação) pelo Instituto Superior de Artes (ISART), atual Faculdade de Artes da Universidade de Luanda/Angola. Mestrando em Artes Cênicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil. É ator-pesquisador do Bimphadi (Núcleo de Pesquisa em Artes da Cena) e professor de Teatro no Complexo das Escolas de Arte (CEARTE), instituto politécnico público de artes de Luanda. tchiloialunono@gmail.com

² Uma relação de cooperação entre os partidos-Estados angolano e cubano, respetivamente, foi estabelecida desde o envolvimento militar de Cuba na disputa de poder entre os três movimentos guerrilheiros independentistas angolanos. Mais tarde, depois da conquista do poder por meio da guerra, a cooperação entre os dois partidos (MPLA e PCC) transcendeu o âmbito militar passando a abranger outras áreas como ensino/educação e saúde, sobretudo.

em que se encontrava a laborar. A introdução do livro *A Construção da Personagem* de sua autoria é uma história de dois estudantes norte-americanos que visitam o seu teatro em 1931.

Os dois estudantes estadunidenses ante o pedagogo russo revelaram pretender reproduzir o Teatro Arte de Moscovo nos Estados Unidos da América. Stanislavski pareceu decepcionado e parte para um “sermão”: “Nosso método nos serve porque somos russos, porque somos este determinado grupo de russos aqui. Aprendemos por experiências, mudanças, tomando qualquer conceito de realidade gasto e substituindo-o por alguma coisa nova, algo cada vez mais próximo da verdade. Vocês devem fazer o mesmo. Mas ao seu modo e não ao nosso” (STANISLAVSKI, 2001, p. 16).

Apesar de ser uma parte ignorada do livro, este testemunho de um aluno estadunidense à época nos faz perceber como o próprio Stanislavski estava ciente das diferenças culturais, inclusive dentro da própria Rússia como vemos na passagem citada. Nas escolas de artes de Angola, tanto na Faculdade de Artes quanto na escola média de artes, no curso de teatro, são ensinados conteúdos sem qualquer fundamentação teórica em nome de Stanislavski, como é o caso do que se chama de “silêncio orgânico”, ensinado no primeiro ano das duas escolas. Este consiste em uma atuação sem justificativa que prescinde do uso da voz. Dessa forma, pressupõe-se que a organicidade é sinônimo de ausência da voz. Os programas de ensino da disciplina de Atuação, concebidos pelos cubanos e utilizados nessas escolas, não oferecem uma base teórica do que é o “silêncio orgânico”, apesar de ser uma unidade temática que ocupa um ano de ensino.

Uma reprodução do gênero não leva à criatividade e talvez a palavra “reprodução” não sirva para qualificar uma atitude dessas, como já posto, apesar de toda esta proteção, paradoxalmente os escritos de Stanislavski não são de fato estudados. Falo de textos, visto que são o único meio de nos aproximarmos cognitivamente das suas propostas, tendo em conta as distâncias geográfico-cultural e de tempo que nos separam. No diálogo com os estudantes americanos o pedagogo teatral russo, como últimas palavras, teceu as seguintes considerações:

Os artistas têm de aprender a pensar e sentir por si mesmos e a descobrir novas formas. Nunca devem contentar-se com o que um outro já fez. Vocês são americanos, têm um sistema econômico diferente; trabalham em horas diferentes; comem comida diferente e uma música diferente agrada aos seus ouvidos. Vocês têm ritmos diferentes em sua fala e sua dança. E se quiserem criar um grande teatro terão de considerar todas essas coisas (STANISLAVSKI, 2001, p. 17).

Muitas vezes, aqueles que colocam os artistas europeus - no plural, pois o que é feito com Stanislavski também é feito com tantos outros artistas europeus - em um pedestal, não estão exaltando os próprios artistas, mas sim se acomodando com o que eles propuseram. Não é por acaso que esta história de estudantes estadunidenses com Stanislavski, presente no livro *A*

Construção da Personagem, raramente é referenciada. Embora as reflexões de Stanislavski possam ser instigantes para artistas ou professores de teatro fora da Europa, elas não podem ser impostas como regra. Ele e qualquer outro artista europeu que se apresente como universal só servem quando não nos anulam, quando consideram todas as nossas singularidades, como afirma o pedagogo russo na citação acima. Ao notar que não podíamos ser *stanislavskianos* mais que Stanislavski tivemos a necessidade de busca de novas possibilidades, aliás, a palavra *possibilidades*, no plural, tornou-se mágica nos nossos diálogos, inicialmente fomentados pelas leituras de textos que a internet nos dava acesso via Brasil.

Conhecemos os textos de atrizes e atores do Lume, grupo brasileiro de pesquisa em teatro afeito à Universidade de Campinas, o impacto que os escritos de profissionais do Lume criaram em nós fez com que começássemos a segui-los e segui-las na rede social Facebook. Em meados de 2020, num dos posts do ator-pesquisador Renato Ferracini o Manuel da Costa conheceu Robson Haderchpek,³ fundador e diretor do Arkhétypos Grupo de Teatro.⁴ Desde então, a relação com o Robson cresceu e ainda mais depois de termos ingressado em 2021, no mestrado em Artes Cênicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN),⁵ Brasil, tendo inclusive se estendido para outros/as professores/as do programa.

No momento em que entramos para o mestrado o mundo ainda estava assolado pela Covid-19, por conseguinte, as universidades brasileiras estavam encerradas para o ensino presencial, a parte letiva do mestrado foi inteiramente feita online. Pelo mesmo meio o Bimphadi mantinha contato com o Robson e, de alguma maneira, com outros/as professores/as da UFRN, chegamos a experimentar um pouco a metodologia do Arkhétypos na prática orientada online.

Em outubro de 2022 para a nossa qualificação (pré-defesa) de dissertação de mestrado Robson e mais dois outros professores do programa, nomeadamente Karyne Dias Coutinho⁶ e

³ Professor associado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Departamento de Artes, ator e diretor fundador do Arkhétypos, grupo de pesquisa e extensão da UFRN. Fez o Mestrado e o Doutorado em Artes Cênicas na Universidade de Campinas (UNICAMP). É Pós-Doutorado em Artes Cênicas nas Universidade de Música e Artes Cênicas de Viena (Áustria) e Universidade Federal da Bahia. Foi presidente da ABRACE (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas) na gestão 2017-2018. Ao longo do texto também o trato simplesmente por Robson.

⁴ O grupo foi criado em 2010. Conforme o histórico disponível em <https://arkhetyposgrupodet.wixsite.com/arkhetypos/o-grupo>.

⁵ Para além de mim, três outros atores-pesquisadores do Bimphadi, nomeadamente Manuel da Costa, Nelson Máquina e Mbandu Luvumbo Nsingui são mestrandos em Artes Cênicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

⁶ Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pós-Doutorada em Artes pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Coordena o grupo de Pesquisa Poéticas do Aprender, vinculado à linha de Pesquisa Práticas Investigativas da Cena: Poéticas, Estéticas e Pedagógicas. A profissional também colabora com o Arkhétypos, grupo de pesquisa e extensão de teatro da UFRN. Em certos momentos no texto apenas refiro-me a ela como Karyne. Aproveito esta nota para agradecer à Karyne pela orientação na escrita do presente texto.

Leônidas de Oliveira Neto⁷ se deslocaram a Luanda. Além da qualificação, o evento que designamos *Otyoto Internacional do Bimphadi: Encontro de Sensibilidades* serviu para organizar workshops, mesas redondas e uma residência artística, conforme mostra o cartaz:



Figura 1. Cartaz: Judson de Andrade.

Fonte:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2049005261973913&set=pb.100005933761338.-2207520000.&type=3>

O modo como o evento foi se delineando na prática chegou a ser uma residência artística do primeiro ao último dia da permanência dos/as três professores/as, contrariando assim aquilo que era o nosso desenho inicial que previa apenas dois dias de residência entre o Bimphadi e o Arkhétypos. O resto das atividades foi programado para interagir com os corpos estudantil e docente da Faculdade de Artes na cidade do Kilamba, Luanda. Karyne orientou conversas sobre pedagogia e pesquisa das/em artes [cênicas]. Este último tópico seria ministrado por Robson, porém, não conseguiu embarcar nos dias previstos. Leônidas, que chegou dois dias depois do arranque do evento, também participou em algumas conversas sobre pesquisa em artes e orientou uma curta sessão prática de *teatro ritual* desenvolvido pelo Arkhétypos.

O que estava programado era para o Robson dar workshops de *teatro ritual* no segundo e terceiro dia do evento, precisamente terça e quarta-feira, abertos para a Faculdade de Artes, grupos de teatro e o anfitrião Bimphadi; entretanto, não conseguiu embarcar nesses dias, como já dito. O Bimphadi viu-se forçado a cobrir os dois dias de teatro ritual trabalhando a partir da sua metodologia. A chegada de Robson foi apenas na sexta-feira, tendo orientado as suas práticas

⁷ Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutor em Saúde Coletiva, Mestre em Educação Física, Especialização em Neuroreabilitação, Bacharel em Educação Física e Bacharel em Fisioterapia.

no sábado e domingo daquela primeira semana do *Otyoto Internacional do Bimphadi: Encontro de Sensibilidades*. Aqui começa o que realmente pretendo contar e sobre o qual refletir no presente texto. Portanto, são dois momentos que tomo em consideração, o primeiro diz respeito à prática ministrada pelo Bimphadi com Manuel da Costa à frente e o segundo momento é o encontro de *teatro ritual* do Arkhétypos orientado por Robson.

A prática teatral do Bimphadi

O Bimphadi tem como base para suas práticas as culturas populares de Angola, que estão incorporadas pelos atores e atrizes presentes na sala de prática, mesmo sem ter feito pesquisas fora do laboratório. Em cerca de três anos de existência, uma cultura de trabalho tem se formalizado e já há um modo quase consolidado de orientar os processos de preparação e criação. O grupo valoriza ritmos de percussão, canções e danças tradicionais, que são sugeridos e ensinados por alguns dos membros do núcleo. Esses ritmos, canções e danças são recriados e transformados em peças de teatro como foi o caso da primeira obra, sem título, estreada em novembro de 2021.⁸ Quando começamos a trabalhar estávamos a esquematizar uma sequência de exercícios que serviriam como treinamento para todos/as. No entanto, acabamos por perceber que aquilo não era tão sincero e vivo. Optamos por um aquecimento individual, mobilizando o corpo do interior, sem seguir um esquema prévio, eliminando assim uma intervenção direta da pessoa que orienta o processo.

Temos procurado sistematizar uma metodologia de trabalho que até aqui basicamente consiste em dois momentos, o primeiro diz respeito à preparação do corpo que inicia interiorizando um “corpo-feto” no ventre que livremente move em função de uma música interior. É um ser em busca de mobilidade que mais tarde rompe o ventre, é uma criança que brinca, vai à escola, brinca com os/as seus/suas colegas, etc. Essa imagem de criança vai subsumindo, dando lugar a um ritmo de palmas e às palmas sucede a percussão de objetos, incluindo batoque. Portanto, esse momento da percussão é a parte mais exaustiva, visto que também é feito junto com as canções, ou seja, alguém toca e o resto do grupo canta e dança.

Temos cantado cantos da cultura kongo, canções nyaneka e umbundu, resultante da representação étnica das pessoas que falam as línguas angolanas de origem africana no grupo. O canto é por via de regra inserido num momento de extrema exaustão, ao dizer exaustão isso pode ser confundido com canseira, não há fadiga, a percepção de canseira nesse instante não existe, há um *transe* coletivo. Entenda-se por transe coletivo uma ligação interdependente das ações dos/as

Também colabora com o Arkhétypos. Tratá-lo-ei, também, como Leônidas apenas.

⁸ Extrato da peça disponível em: <<<https://youtu.be/OuxTdUun0U4>>>.

participantes de uma prática laboratorial executadas no mais alto grau de energia desprendida pelos corpos. No primeiro dos dois dias orientados pelo Costa, com uma participação de mais de duas dezenas de pessoas, entre os/as quais os/as atores/atrizes do Bimphadi, estudantes de teatro da Faculdade de Artes e algumas poucas atrizes de grupos de teatro da cidade de Luanda, o trabalho seguiu os passos que descrevi acima, porém, nesse dia primeiro não fizemos uso do batuque. O Mbandu⁹ limitou-se a percutir numa carteira com duas garrafas plásticas de água mineral.

Karyne foi a única pessoa dos três brasileiros que participou desses dois dias *conduzidos* pelo Bimphadi e para mim era extremamente curioso ver como aqueles ritmos de percussão e cantos faziam mover aquele corpo que não tem uma relação direta com tais vibrações. A minha curiosidade com relação àquele corpo “estranho” a tudo aquilo prende-se com o que venho teorizando, tenho pensado na existência de uma corporeidade materna. O que chamo corporeidade materna são as experiências fundadoras de um corpo-indivíduo, claro, impregnado de uma coletividade (LUNONO, 2022). A corporeidade materna não é determinista, tampouco indicia a existência de uma ancestralidade única, porém, considera as experiências primeiras do indivíduo independentemente de tais experiências terem se formado num lugar culturalmente híbrido ou mais singular. Dedico a minha dissertação de mestrado a este assunto.

Ao idealizarmos o evento tínhamos bem clara uma coisa, envolver os/as professores/as da Faculdade de Artes nas práticas, visto que existe uma cultura que coloca o/a professor/a no pedestal, o/a professor/a é visto como uma autoridade que não pode conviver, se abraçar com os/as estudantes, tampouco fazer uma aula com os/as alunos/as, não pode descalçar... Confesso, não conseguimos colocar nenhum/a professor/a nas sessões práticas. Enfim, a crítica que fazemos a essa cultura verticalizada, que segue cristalizada na faculdade, pretende funcionar como um embate sensível, já que propomos atividades no sentido de imbuir a instituição daquilo em que acreditamos como modos mais interessantes de ser e estar naquele lugar.

No decurso do encontro algumas pessoas que estavam fora do salão-auditório da faculdade em que nos encontrávamos a trabalhar foram atraídas pelas canções e ritmos de percussão, era algo estranho para aquele ambiente. Já contei que os conteúdos ensinados na Faculdade de Artes no curso de Teatro, especialidade Atuação – na música ensina-se o canto lírico, mais em italiano –, são importados de Cuba cujo o principal teórico, para não dizer o único, é Stanislavski.

O segundo dia de prática seguiu a mesma ordem, mas enfatizando a parte da percussão, dessa com batuque, e canto. Nesse dia houve choros de prazer, houve um transe coletivo, um dos participantes desse dia falou em ter atingido orgasmo, é uma descrição que faz todo sentido.

⁹ Mbandu Luvumbo Nsingui, para além de ator-pesquisador no Bimphadi, é percussionista.



Figura 2. Segundo dia de prática orientada pelo Bimphadi. Foto: José Luamba. Acervo pessoal.

Os resultados do encontro prático foram surpreendentes para nós do Bimphadi, pois que fazia mais de um ano que não nos abríamos, muitas canções que usamos como estímulo nunca tinham sido partilhadas com um grupo superior a dez pessoas que é o número de membros do Bimphadi. Fazer uma prática com dez pessoas é uma experiência completamente diferente da presença de quinze ou vinte. Há uma potência inegável que uma ação coletiva possui. Esses dias geraram uma pergunta para mim: o que aquelas canções e ritmos tinham de tão estimulante ao ponto de criarem um estado extático? Já participei em muitos workshops e alguns com um número maior de participantes, mas algo tão vibrante como o ocorrido nessas vivências nunca tinha presenciado. A atriz-pesquisadora do Arkhétypos Ananda Krishna Bezerra de Moura coloca que:

Basicamente todos os rituais religiosos têm a música como forte aliada. Nos ancestrais ritos africanos, chineses, hindus, árabes, entre tantos, o toque de instrumentos de pele (tambores), de metal, de barro, de madeira, o próprio som das vozes em seus mantras serviam para “acessar” diferentes estados de consciência, diferentes qualidades energéticas, diferentes divindades. E o segredo de todo este poder chama-se “frequências vibratórias” (MOURA, 2017, p. 53 *apud* HADERCHPEK, 2021, p. 69).

Embora aqui não se trate de um ritual “puro”, ou seja, em que o grupo de participantes do encontro esteja mobilizado por um mito como ocorre nos rituais tradicionais, as canções acompanhadas de palmas e/ou batuque, trazidas para aquele espaço, ainda que de algum modo já restauradas, possuem fortes vibrações, mobilizam o corpo e o aparelho fonador de um modo singular, diria mesmo nunca experimentado por algumas pessoas que só possuem uma experiência de vida urbana. Muitas dessas canções são um texto (conjunto de palavras) curto que como mantra se repete até ao transe, um transe que nessas circunstâncias não é uma perda de consciência de si total; mas não se afasta a probabilidade disso ocorrer.

Robson Haderchpek (2021, p. 63) fala em estados alterados de consciência dizendo que “[...] ao longo da nossa vida, nós experimentamos diferentes *estados alterados de consciência*. Alguns deles ocorrem com bastante frequência no nosso dia a dia, outros são mais esporádicos, mas todos eles nos levam a um patamar diferenciado de percepção de nós mesmos”. Esta mudança na percepção de si e seu entorno não ocorre propriamente pela fadiga, ainda que a mesma contribua, os ritmos das canções e percussão afetam a nossa respiração, suas vibrações fazem estremecer todas as partículas que compõem o nosso corpo, vulnerabilizam o corpo – talvez seja por isso que pessoas que se entendam intelectualizadas não são abertas ou mesmo não se sujeitam a práticas do gênero –, portanto, a alteração da percepção de nós mesmos/as decorre grandemente da força sensível da frequência vibratória desses ritmos. Nesse momento de estado alterado de consciência de todos/as os/as participantes, a percepção espaço-temporal muda, os papéis sociais são suspensos, todos/as são ninguém e podem ser tudo no jogo/dança com o/a outro/a ou outros/as.

Uma outra pergunta surgiu, um espetáculo nos proporciona um momento tão prazeroso, que escava camadas tão profundas na percepção de si, como aquele experimentado nesses dois encontros? Um espetáculo, por mais inovadora que seja a sua dramaturgia, sempre fragmenta as pessoas que se encontram em dois blocos, aqueles/as que têm algo a oferecer (o que pode não ser verdade) e o grupo de pessoas que com humores de toda a sorte observa, regra geral, esses/as últimos/as não se envolvem na totalidade no ato compartilhado pelos/as primeiros/as. Desde então, tenho julgado que esta, o trabalho com o canto, pode ser uma das possibilidades de fazer “teatro” que o Bimphadi devia explorar e não seria o primeiro a enveredar por tal caminho. Apesar de recriar essas canções para integrá-las em peças de teatro, penso que ainda não percebemos a força sensível das mesmas.

Na conversa aberta no fim do primeiro dia, houve um comentário marcante, um participante disse que quando chegou na prática pensou que alguém estaria a dirigi-lo em como fazer as coisas; isso não aconteceu, não foi necessária uma mão me pegar para fazer as coisas, complementa. É, em termos pedagógicos, esta, entendo, uma proposta metodológica inovadora, optar por uma “pedagogia teatral sem mão”, que obrigue a fazer, uma mão que aponta o caminho ou mesmo que açoita. A mão! Algo tão simbólico para representar a violência praticada por métodos de ensino coloniais como a mão não há. É, por exemplo, com uma pedagogia do açoite que a minha geração rural dos anos 1990 e anteriores aprenderam o português.

Retorno à esta questão que inspira o título deste artigo depois de contar o vivido no *teatro ritual*. Adianto que este é o ponto que vislumbro mais similar entre o Bimphadi e o Arkhétypos.

Um mergulho no teatro ritual do Arkhétypos

O Arkhétypos já tem um caminho consolidado, diria mesmo uma vida feita, existe há doze anos. Uma vida de doze anos não se resume numa experiência de dois dias; todavia, um encontro quando acontece com maiores abertura e sinceridade possíveis pode gerar acontecimentos extraordinários. Penso que foi o que sucedeu no contato do seu diretor com o Bimphadi. É como no contato de dois humanos, ou mais, abramos as possibilidades, apaixonados, no nosso caso, dois grupos movidos pelo mesmo ideal, um teatro que valoriza a pessoa e a sua corporeidade materna, uma pessoa com os pés aderidos ao chão ainda que voe para outros territórios, um teatro que considera o espaço no qual é feito. Uma descolonização do imaginário também, digamos.

O trabalho do Arkhétypos que experimentamos no primeiro dia consistiu numa escolha de imagem com a qual se tem uma relação íntima, um/a parente, um lugar, um objeto, etc. A partir da incorporação dessa imagem o/a participante se move, inicialmente os movimentos são mais medidos, mas isso vai progredindo até que se chegue numa entrega corporal total. Por Robson, assim também foi na curta sessão orientada por Leônidas, “[...] são reiteradas durante o processo frases como: *Lembre da imagem que você trouxe, Coloque para fora os movimentos que essa imagem/figura te fazem lembrar*” (NETO; HADERCHPEK, 2021, p. 16).

Quando todo mundo já tem uma ligação com a sua imagem, abre-se um momento de jogo com o/a outro/a, isso no Arkhétypos se designa *jogo ritual*. O jogo ritual gera estados alterados de consciência – o texto do qual foi extraída a citação acima é um artigo sobre o jogo ritual cuja reflexão é fundamentada em conhecimentos neurocientíficos coescrito por Leônidas e Robson (2021). Vale lermos a concepção de jogo ritual do próprio Robson Haderchpek (2021, p. 36): “[...] não trabalhamos com a reprodução das formas, dos desenhos, da geometria dos corpos dispostos na imagem, trabalhamos a partir de uma percepção subjetiva da imagem”. Trata-se de uma simbolização dessa imagem, mas, conforme prossegue Robson Haderchpek, “[...] a reprodução mimética pode acontecer dentro do processo, pois o performer tem liberdade para abordar a imagem da forma que mais lhe convier, contudo, não direcionamos o trabalho para uma codificação sistemática da imagem, trabalhamos a partir da intuição, e propomos uma codificação associativa, sensível e subjetiva, algo que não seja delineado pelo viés racional” (HADERCHPEK, 2021, p. 36).

No segundo dia, as associações de *poética dos elementos* terra, ar, água e fogo foram somadas ao jogo com imagens, e a música tocada no *playback* serviu como estímulo externo.

Apesar do risco de saber a habitual justificação de práticas alternativas com teóricos europeus, no masculino mesmo, podemos fazer uma correlação da prática do Arkhétypos com o trabalho do diretor polaco Jerzy Grotowski. Nesse teatro, escreve o seu colaborador Ludwik

Flaszen (GROSTOWSKI; POLASTRELLI; FLASZEN, 2007, p. 117), “o ator não interpreta, não imita, não finge. É ele mesmo, cumpre um ato de confissão pública; o seu processo interior é um processo real, não é a obra da habilidade do malabarista”. O ator e a atriz de Grotowski não representava uma situação, não é o “se mágico” stanislavskiano onde o ator ou a atriz procura estabelecer empatia com a situação da personagem, nesse teatro a ação do ator ou da atriz é um ato real como no ritual. Conforme ainda coloca Flaszen (GROSTOWSKI; POLASTRELLI; FLASZEN, 2007, p. 111), “o ritual não representa uma história que sucedeu em certo tempo, mas que sucede sempre, *hic et nunc*”. Bem, deixemos o ritual acadêmico de citações de lado por agora, voltemos ao vivido, quero contar algo que de tão real sinto-me a vazar uma situação íntima, um momento gerado no primeiro dia de mergulho no *teatro ritual*. Manter em anonimato a pessoa tranquiliza-me, em certa medida.

Para esse primeiro dia de *teatro ritual* éramos perto de duas dezenas de pessoas, uma manhã de sábado, bastante entusiasmados/as, pelo menos nós os atores e atrizes do Bimphadi. Era um grupo composto, para além do Bimphadi, por alguns/algumas estudantes e atrizes de grupos de teatro da cidade de Luanda. Havia uma senhora de aproximadamente cinquenta anos de idade, vestida de calças *jeans*, que acompanhara a sua filha para a prática. A mulher não é atriz. Começamos com uma roda de conversa para nos apresentarmos, a senhora estava fora da roda alegando que só vinha acompanhar a filha e que só estava ali para observar; gentilmente Robson convidou-a para integrar a roda de conversa, todos/as sentados/as no chão. Pela idade, compreenda-se, ela já é uma “autoridade”, ainda mais ao lado da filha. Apesar de todos os usos abusivos desta condição, ser mais velho/a no contexto angolano/a, no geral africano, tem um enorme peso simbólico, e não tenho nada contra. Em Angola, nas filas de serviços públicos, pessoas sexagenárias têm prioridade, penso que é um bom costume, temos de o manter, apesar de todos os usos abusivos como se verifica até na falta de argumentos por parte de pessoas dessa idade.

Mas, a senhora a partir do instante que se fez à roda de conversa, antes do início da prática, abriu-se para o momento e penso que isso foi fundamental para o que lhe ocorreu. No jogo com a imagem, como já colocado, tem o momento em que se estabelece contato com o/a(s) outro/a(s), tal contato não é combinado, ninguém sabe com que imagem o/a outro/a está a jogar. Leônidas e Robson contaram que neste contato é comum que pessoas que estejam a jogar com a mesma “imagem-situação” se conectem. Esta conexão é designada dramaturgia dos encontros.

[...] o primeiro “encontro” que acontece é o encontro do ator consigo mesmo, com o seu universo interior, com a sua história e com os aspectos arquetípicos que serão acionados dentro do respectivo processo. Este encontro acontece após a definição do tema da pesquisa e a imersão numa prática laboratorial de criação.

O encontro com o outro é a segunda etapa do processo e muitas vezes ele acontece paralelamente ou concomitantemente com a primeira, pois é comum também que o ator encontre no outro, na substância do outro a resposta complementar da sua busca, da sua construção cênica. [HADERCHPEK, 2019, n.p.].

O caso da senhora foi um pouco diferente do que contaram Leônidas e Robson, mas coaduna com a descrição de Robson Haderchpek que acabo de citar; não houve coincidência nas imagens escolhidas, entretanto, aquela mulher conseguiu estabelecer uma forte conexão com um jovem ator, uma ligação que de tão radiante todo mundo chegou a notar. No fim da prática voltamos a sentar para conversar um pouco sobre o que experimentáramos, não tive uma boa experiência, sou um pouco racional, penso que a pessoa que jogou comigo o é também. Todavia, a questão de não envolvimento em completude no jogo pode dever-se também ao medo, um medo, como observam Coutinho e Haderchpek (2019), que não é das pessoas, mas sim um medo de si diante das pessoas, um “si” com que lidamos a vida inteira de uma maneira não direta e intensa; portanto, o medo é com o que se pode vir a ser. Deixar-se vulnerável nesse tipo de trabalho é a base. Algumas pessoas igualmente tiveram experiências muito vivas, contudo, há que ter uma reserva com certas manifestações de afetação que emergem, pois, seguramente nem todas são sinceras. Enfim, na roda final todo mundo contou sobre o que viveu.

A senhora de *jeans* não quis falar, mas depois ganhou coragem e contou o que acabava de viver. Em pranto, contou que vira no jovem com quem se conectara o seu filho de vinte e seis anos com quem havia rompido relação por ter batido nela. Não sei o que fazer com ele, dizia ela. Alguém sugeriu que pensasse na possibilidade de o perdoar, aliás, ela mesma partindo daquela lembrança já estava a turbinar esta saída. E foi, decisão feita!, saiu daquele espaço determinada a falar com o filho. Pode-se perguntar sobre o fim deste processo em termos criativos. Certamente uma situação daquelas pode não servir para uma montagem de espetáculo, mas nos mostra que o teatro pode não ser feito apenas com a finalidade de conceber espetáculos, ele pode ser uma arte que (trans)forma, uma arte que acolhe – independentemente da idade, profissão ou da condição física –, uma arte que confronta, uma confrontação conosco mesmo, em primeiro lugar, e com o/a outro/a também. Aquela mulher foi recolocada ante uma situação que provavelmente a todo custo punha debaixo do tapete da sua consciência. A questão de o espetáculo não ser o fim em si, é algo que é claro para o próprio Arkhétypos:

[...] o processo de criação desse tipo de teatro ritual pode resultar em um espetáculo a ser apresentado ao público, o que acaba acontecendo, mas essa não é a sua culminância. O final do processo, a estreia, não é o ponto do teatro ritual, é apenas um de seus resultados. A culminância do trabalho é o que acontece no meio, o que passa em paralelo à construção dramaturgica, o que não está tão evidente, o que não se coloca como meta; o apogeu deste trabalho é aquilo que, a despeito de escapar de nossas mãos, tem o poder de nos

transformar; é aquilo que, como na vida, passa sempre ao lado... (COUTINHO, HADERCHPEK, 2019, p. 17).

Para se chegar àquela viva conexão não foi preciso um corpo marcar passos de como o grupo de participantes daquele encontro devia movimentar com a imagem que cada um/a escolhera, não foi necessário a mão da pessoa que estava à frente do processo tocar em jeito de orientação no corpo de ninguém. Robson, como se estivesse a retomar a fala do participante dos encontros orientados pelo Bimphadi, mais ou menos nestas palavras, comentou que nunca teve necessidade de pegar na mão de um ator ou atriz, tudo parte dele/a mesmo/a, assim é mais sincero.

Coutinho e Haderchpek (2019, p. 15) afirmam que no teatro ritual “O diretor não conduz ninguém, não dirige ninguém, a não ser a si mesmo. A pedagogia de si do teatro ritual é um exercício de condução de si, é uma possibilidade aberta que os envolvidos têm de experimentar a aventura de conduzir a si mesmos na relação com os outros.” É evidente que a pessoa responsável por orientar o processo de jogo ou criação possui um certo nível de intervenção. No entanto, neste contexto, essa pessoa não pretende colocar as pessoas participantes num mesmo compasso. Não existem passos a seguir, cada corpo-indivíduo está em seu próprio tempo e forma de "ser" (não alienado de sua corporeidade materna), e é na sua diferença que se combina/encontra com os outros seres. É a este modo de conduzir processos cênicos que chamo de "pedagogia teatral sem mão". Esta abordagem permite abrir-se para a pluriversidade presente num grupo de pessoas, mesmo que pertençam à mesma cultura. Cada indivíduo é uma infinidade de possibilidades de ser, e isso deve ser respeitado. Em jeito de finalização, não procurei discutir teorias da pedagogia [teatral], teorias postas a priori, senão transformar o vivido em reflexão escrita que, no fundo, acabou por ser apenas recorte de um turbilhão de atravessamentos que tiveram lugar em nós durante o *Otyoto Internacional do Bimphadi*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COUTINHO, Karyne Dias; HADERCHPEK, Robson. Pedagogia de si: poética do aprender no teatro ritual. **ARJ – Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 01 – 19, 2019.

GROTOWSKI, Jerzy; POLASTRELLI, Carla; FLASZEN, Ludwik. **O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969**. São Paulo: Fondazione Pontedera Teatro, Edições SESC SP, Editora Perspectiva, 2007.

HADERCHPEK, Robson. A Arte do Encontro e suas Magias: Conexão Brasil e Áustria. In: Anais do II Encontros Arcanos. Disponível em: <http://https://encontrosarcanos.files.wordpress.com/2019/12/robson-haderchpek.pdf>. p.01-08. Acesso em: 7 nov. 2022.

HADERCHPEK, Robson. **O teatro ritual e os estados alterados de consciência**. 1ª ed. São Paulo: Giostri, 2021.

LUNONO, Paulino Tchiloia Bimba. **Corporeidade materna: um conto da trajetória pessoal e reflexões sobre o corpo em arte**. Projeto de Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

NETO, Leônidas Oliveira; HADERCHPEK, Robson Carlos – O Jogo Ritual e os Estados Alterados de Consciência: os processos psicofísicos no trabalho de criação do ator. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, Vol. 11, n. 3, p. 1-24, 2021.

OLIVEIRA NETO, Leônidas; HADERCHPEK, Robson Carlos. O Jogo Ritual e os Estados Alterados de Consciência: os processos psicofísicos no trabalho de criação do ator. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, vol. 11, n. 3, p. 01–24, 2021.

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Recebido em: 12/11/2022

Aprovado em: 10/01/2023



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 03 | N°. 5 | Ano 2022

Marcos Augusto Fagundes

FUTEBOL NA RELAÇÃO DE PORTUGAL E OS PALOPS: PRODUÇÃO E EXPORTAÇÃO DE PÉS DE OBRA

FOOTBALL IN THE RELATIONSHIP BETWEEN PORTUGAL AND THE PALOPS: PRODUCTION AND EXPORT OD WORKS

RESUMO: Este artigo discute a circulação de jogadores profissionais de futebol dos PALOPS para Portugal, examinando as relações coloniais entre esses países. O domínio português em solo africano e suas consequências para o desenvolvimento das regiões são analisados por meio de uma revisão bibliográfica. Embora a independência tenha sido alcançada, nota-se a persistência de relações coloniais no contexto atual. O futebol é visto como uma lente através da qual essas questões políticas, econômicas e sociais podem ser compreendidas e debatidas. O objetivo é contribuir para o estudo das questões coloniais, fornecendo uma perspectiva esportiva sobre o assunto. Os resultados da pesquisa podem ajudar a elucidar as dinâmicas envolvidas no processo de circulação de jogadores de futebol entre os PALOPS e Portugal. Este estudo destaca a importância do esporte como um campo de estudo interdisciplinar para analisar questões sociais, políticas e culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Futebol; Colonialismo; PALOPS.

ABSTRACT: This article discusses the circulation of professional football players from PALOPS to Portugal, examining the colonial relations between these countries. The Portuguese domination in African soil and its consequences for the development of the regions are analyzed through a bibliographical review. Although independence has been achieved, the persistence of colonial relations is noted in the current context. Football is seen as a lens through which these political, economic, and social issues can be understood and debated. The objective is to contribute to the study of colonial issues by providing a sports perspective on the subject. The research results may help elucidate the dynamics involved in the process of football player circulation between PALOPS and Portugal. This study highlights the importance of sports as an interdisciplinary field of study to analyze social, political, and cultural issues.

KEY WORDS: Football; Colonialism; PALOPS.

Site/Contato

Editores

Rodrigo Castro Rezende
rodcastrorez@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

FUTEBOL NA RELAÇÃO DE PORTUGAL E OS PALOPS: PRODUÇÃO E EXPORTAÇÃO DE PÉS DE OBRA

Marcos Augusto Fagundes ¹

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como propósito explicar a situação neocolonial entre Portugal e suas antigas colônias, o grupo de países denominados PALOPS,² promovendo assim um debate historiográfico a partir das relações futebolísticas. Para iniciar a discussão sobre as relações entre Portugal e os PALOPS no contexto do futebol, é importante contextualizar a trajetória imperialista nestes países africanos, que foram colonizados em diferentes períodos e intensidades, deixando um legado altamente destrutivo para as sociedades locais. Dentre as principais heranças negativas do período colonial, destacam-se as estruturas sociais e o racismo, que ainda são muito presentes na atualidade.

Em um segundo momento, partindo da contextualização histórica do processo colonial nos PALOPS, busca-se destacar o processo de inserção do futebol nesses países e sua utilização para diversas causas. Deste modo, verifica-se que o futebol foi utilizado como estratégia para potencializar a dominação e a segregação social da população nativa colonizada, mas em muitas ocasiões foi ressignificado e utilizado para articular movimentos que contribuíram para os processos de independência.

Em sequência, a partir da colonização e da inserção do futebol nos PALOPS será debatido os fluxos migratórios dos jogadores na atualidade com base em dados quantitativos dos atletas que compõem as seleções de Moçambique, Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, com o propósito de identificar a similaridade da rota migratória destes esportistas que tem como principal destino Portugal. Portanto, pode-se destacar o futebol como um importante objeto de estudo para a análise das relações neocoloniais e suas consequências para a atualidade, sendo estas uma parte das expressões da permanência das relações de poder que se intensificam no âmbito esportivo com o processo de globalização.

Portugal e sua trajetória imperialista no continente africano

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), campus Irati/PR. marcosaugustofagundes92@gmail.com O presente artigo é baseado no segundo capítulo da dissertação: “O futebol profissional em um mundo globalizado pós-colonial: A circulação de jogadores profissionais entre Portugal e os PALOPS (1995-2022)”.

² O termo PALOPS significa “Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa”, sendo os países que compõem este grupo Moçambique, Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe.

Ao analisar o processo imperialista europeu no continente africano, é possível notar que Portugal foi uma das primeiras nações a adentrar e explorar este vasto território, e ao contrário de muitos outros países europeus, foi um dos últimos a deixá-lo, somente na segunda metade do século XX. Os portugueses exerceram domínio sobre o território de Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, deixando um legado muito destrutivo para estes povos, os quais ainda sofrem com os impactos deste longo período de exploração e estão sujeitos às relações neocoloniais que prejudicam seu desenvolvimento. Esses vínculos também podem ser destacados no campo esportivo. As palavras de Claudio de Farias Augusto (2011) sintetizam claramente como foi o processo de exploração do continente africano:

As diretrizes governamentais coloniais portuguesas caracterizaram-se, nos quatro primeiros séculos, pelo parasitismo primário do colonizador e, em seu último século, pelo crescente arrendamento de seus domínios no território africano (constituídos por Angola – com seu rico e cobiçado enclave de Cabinda –, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe) ao capital internacional (AUGUSTO, 2011, p. 33).

A segunda parte do processo colonial português, que se inicia no começo do século XX, é marcada pela grande participação de militares, representados por um longo período pela figura de Salazar, portanto este grupo estava no centro das discussões acerca das posturas tomadas pela metrópole sobre suas colônias africanas. Cabe destacar que Portugal, mesmo exercendo grande influência nos territórios ultramarinos, possuía uma economia muito dependente e pobre, o que levou à tomada de decisões extremas para manter-se no poder, dentre elas o trabalho forçado nas colônias.

Focando nos anos iniciais do século XX, mais especificamente 1914-1935, nota-se o grande impacto da Primeira Guerra Mundial no território africano, a longa Depressão gerada após o fim do conflito, fez com que as metrópoles integrassem as colônias ao sistema econômico capitalista internacional, visando um plano maior de exploração colonial. Antes de mais nada, sobre as relações imperialistas, destaca-se a postura do europeu que busca suavizar as atrocidades cometidas no processo de colonização, justificando seus atos. Em todas as empreitadas imperialistas está presente à bandeira da missão cultural e moral, porém o real e potencial interesse é meramente econômico, a frase “levar a civilização” é replicada com grande frequência juntamente com os adjetivos pejorativos que visam desqualificar os povos nativos.

De acordo com Albert Memmi (2007, p.37), “os motivos econômicos da empreitada colonial já foram esclarecidos por todos os historiadores da colonização, ninguém mais acredita na missão cultural e moral, mesmo original do colonizador”. Dando continuidade às análises, uma das principais heranças do colonialismo evidenciadas neste estudo são as estruturas sociais marcadas pelo racismo e segregação dos povos nativos, que se sentem excluídos e limitados

dentro do seu próprio território. Essas consequências são bastante nítidas ao longo dos estudos dos PALOPS. A ganância dos colonizadores que se intitulavam como “civilizados” e agiam como donos do mundo gerou a constituição de uma estrutura social racista, este processo fica muito nítida nas palavras de Fanon (2008, p. 117): “o branco quer o mundo, ele o quer só para si. Ele se considera o senhor predestinado deste mundo. Ele o submete, estabelece entre ele e o mundo uma relação de apropriação.”

Portanto, a marcha imperialista europeia em solo africano trouxe inúmeros problemas estruturais, de consciência e questões psicológicas, uma vez que esses povos sofreram a imposição de novos valores e costumes e, em muitas ocasiões, foram tratados de maneira desumana. Ao pensar na convivência nas colônias, fica evidente a dicotomia entre a vida do colonizador e do colonizado, dois extremos opostos. Enquanto o colonizador desfrutava de privilégios e benefícios muitas vezes maiores do que os possíveis dentro da metrópole, os nativos sofriam duras restrições e discriminações, sendo tratados com indiferença dentro do seu próprio território.

As consequências deixadas pelo colonialismo, não só físicas, mas também estruturais e psicológicas, são muito nocivas para as sociedades africanas, que sofreram e ainda sofrem muito com a interferência do capital cultural estrangeiro, principalmente europeu. Mesmo nos dias de hoje, essa interferência ainda ocorre, embora de maneira mais maquiada, desqualificando e recriminando as culturas nativas da África. Portanto, faz-se necessário contextualizar historicamente o longo e violento período colonial português em solo africano nos PALOPS, para posteriormente abordar a relação entre a colonização e as práticas esportivas, em especial o futebol.

O processo de inserção do futebol nos PALOPS

O período colonial português na África foi bastante extenso e pode ser analisado por meio de diversas perspectivas. Utilizar o futebol como uma forma de interpretar as questões coloniais apresenta-se como uma possibilidade interessante de dinamização desses estudos, com grande potencial a ser explorado. Partindo deste princípio, utilizando o futebol para interpretação das questões coloniais, trataremos neste presente tópico sobre a inserção do esporte em Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. Para tanto, pensamos o futebol tanto como uma prática social que corroborou para dominação colonial como para a libertação.

Começaremos nossa exposição com a experiência de Angola. Durante o período colonial neste país, a metrópole buscou estratégias para reforçar sua dominação e a segregação da população nativa colonizada, e o esporte foi utilizado como uma ferramenta para alcançar esse

objetivo, especialmente no início do século XX, quando os clubes esportivos eram espaços exclusivos de sociabilidade para os colonos portugueses, inacessíveis aos colonizados angolanos.

Nascimento aponta que:

Com o incremento da presença de portugueses, os angolenses sofreram um processo de subalternização, evidenciado pelo progressivo afastamento das áreas centrais da cidade, pelas dificuldades de ocupação dos cargos públicos e pela gradual exclusão dos locais de lazer frequentados pelos colonos. Uma vez afastadas desses espaços, as elites angolenses criaram clubes e formaram equipes, transformando as competições esportivas em palcos de conflitos característicos da situação colonial (NASCIMENTO, 2013, p. 56).

O surgimento de alguns clubes de futebol nos anos trinta pode ser citado como exemplo desta prática de segregação. Em 1924, a fundação do Club Atlético de Luanda era composta por famílias angolanas com uma condição social e econômica privilegiada, enquanto o Operário Football Club, como o próprio nome sugere, era marcado pela presença de africanos com condições sociais menos favorecidas.

Mesmo tendo sido utilizado como meio de exclusão e consolidação do poder colonial nos anos iniciais de sua implementação em solo angolano, deve-se mencionar que, aos poucos, o futebol foi sendo ressignificado e utilizado ativamente na luta pela resistência contra o colonialismo. A partir dos anos de 1950, nota-se a presença ativa de membros e dirigentes esportivos nas lutas sociais, se beneficiando do futebol para reivindicar mais investimentos e direitos frente ao governo colonial que começava a se desgastar. As principais pautas e reivindicações estavam ligadas à necessidade de maior investimento por parte da metrópole em escolas e assistência médica, além da igualdade entre colonos e angolanos, sendo estes nativos ou mestiços.

Neste processo, os clubes de futebol em Angola tiveram sua participação importante na articulação política, conforme é mencionado por Nascimento:

a ausência de espaços formais de atuação política, como os partidos, contribuiu para que clubes esportivos se tornassem locais de discussão política, embora não forçosamente anticolonial. O caso do Botafogo é exemplar, já que, em 1961, o clube foi fechado pela Pide, a polícia política portuguesa, sob o argumento de que seus dirigentes atuavam em organizações clandestinas (2013, p. 57).

Mesmo no período de resistência e dos movimentos frente à de libertação de Angola, a discriminação e a segregação eram muito presentes, principalmente na designação informal dos clubes de futebol por parte dos colonos, que os distinguiam como clube dos brancos, clubes dos

pretos, e clubes dos terroristas, estes que estariam ligados mais diretamente na articulação na luta contra o colonialismo.

Desta forma, ao sintetizar a trajetória do esporte em Angola, podemos destacar algumas particularidades: até o início da década de 1920 era possível encontrar em Angola um espaço nos clubes para os colonos e os nativos. Porém, nos anos seguintes, principalmente na segunda metade dos anos de 1920 e 1930 se potencializa, juntamente com a chegada de um grande contingente de pessoas da metrópole, a segregação e a distinção entre clubes de negros e clubes de brancos. A situação apenas se altera a partir de 1950, quando a colônia já com sinais de decadência muda sua postura em solo africano, gerando a inibição de referências à cor da pele nos periódicos e documentos oficiais, adotando o favorecimento de equipes multiétnicas e tendo a participação de destaque de africanos nos campeonatos disputados na metrópole.

Em sequência, para explicar as particularidades da inserção do futebol em São Tomé e Príncipe cabe mencionar a trajetória de exploração intensiva que sofreu o país, tanto com relação ao solo quanto a utilização de mão de obra. Esta postura colonial acabou impactando no desenvolvimento das práticas de lazer de modo geral, bem como nas atividades esportivas.

Os colonos, parte deles de baixa extração social e cultural, estavam dispersos pelas roças de cacau e os que viviam na cidade reproduziram, até meados do século XX, modelos de conduta e relacionamento inspirados por um racismo contido, mas suficientemente operante para inviabilizar a cooperação necessária à aposta num lazer partilhado como o do desporto. A vida cidadina era exígua e pobre, mais dada à pequena intriga do que à apropriação das novidades do mundo (NASCIMENTO, 2013, p. 65).

Portanto, o arquipélago de São Tomé e Príncipe se configura exclusivamente durante um longo período de tempo, como menciona Nascimento, em uma “colônia plantação” baseada no cultivo de Cacau. Com relação às práticas esportivas, mais especificamente o futebol, ele só foi estimulado a partir da década de 1960, quando as autoridades coloniais já estavam fragilizadas e em processo de decadência. Optaram por alterar sua postura de exploração, prevendo o fim do domínio colonial. Assim como nas demais colônias portuguesas, uma das estratégias utilizadas em São Tomé e Príncipe para manter a ligação colonial por meio do futebol foi a implantação das filiais dos principais clubes portugueses surgindo, então, o Sporting de São Tomé e Príncipe e o Sport São Tomé e Benfica.

Entretanto, assim como o futebol foi utilizado como forma de manutenção do poder colonial pela metrópole, cabe destacar também suas outras finalidades, como por exemplo, as movimentações do MLSTP Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe, que buscou desenvolver o esporte com o intuito de organização das massas, inclusive criando um campeonato popular de futebol. Mesmo com a inserção do futebol no arquipélago, é importante

destacar suas limitações, principalmente impulsionadas pelas dificuldades econômicas que interferem drasticamente no desempenho e na capacidade de competição internacional do esporte, inclusive estimulando a migração de esportistas para outros países onde as condições para as práticas sejam mais favoráveis.

Enfim, mesmo com oscilações e momentos em que o futebol é utilizado com maior ou menor intensidade, devido às inúmeras adversidades políticas e problemas econômicos, é importante destacar sua importância para a contextualização e compreensão histórica de São Tomé e Príncipe. Passando para o contexto colonial de Cabo Verde, a inserção do futebol acontece de maneira mais lenta, dividindo espaço e preferência com outras práticas esportivas como o golfe e o críquete. Isso se deve em grande parte à constituição da população deste território, que buscava a construção de uma identidade cabo-verdiana associada a supostas ideias de modernidade, tendo em vista alguns padrões dos colonizadores europeus.

Os princípios aos quais são utilizados no esporte em Cabo Verde podem ser muito bem sintetizados nas seguintes palavras de Nascimento:

Buscando reagir a um processo de subalternização, construiria uma noção de cabo-verdianidade pautada na diferenciação entre as populações do arquipélago e as das demais colônias portuguesas na África. O principal fundamento de tal construção identitária seria a auto atribuição das imagens de modernidade e civilização, para a qual as práticas esportivas contribuíram decisivamente (NASCIMENTO, 2013, p. 59).

Portanto, o esporte é de grande importância para se estudar a dominação portuguesa do território de Cabo Verde e as estratégias dessas pessoas para lidar com os desafios dessa situação. Podemos destacar que através das práticas esportivas, a elite cabo-verdiana local tentou se assimilar aos colonizadores através de uma articulação política de negação de subalternidade; no mesmo processo, no entanto, ainda houve uma glorificação da lealdade à metrópole. Assim, “o estudo do esporte pode contribuir para o questionamento da oposição binária entre colonizadores e colonizados, tão em voga na análise da situação colonial” (NASCIMENTO, 2013, p. 57).

Apesar da proximidade histórica e territorial, Guiné Bissau teve o desenvolvimento das práticas esportivas de maneira mais considerável. No entanto, disseminaram-se por lá de forma mais tardia. Somente após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) que o governo colonial participou mais ativamente do desenvolvimento dos esportes nesta colônia, potencializando a rivalidade entre nativos, guineenses e colonos, agora no campo esportivo, entretanto também deve ser destacada a utilidade política destas práticas. As seguintes palavras de Nascimento destacam a inserção do esporte em Guiné Bissau:

Em 1945, o Capitão de Fragata Sarmento Rodrigues tornou-se governador geral da Guiné. Enquanto governador, buscou estimular, juntamente com o Primeiro Tenente Peixoto Corrêa, presidente do Conselho de Desportos, as atividades esportivas. Isso fazia parte de um conjunto de medidas que tinham como meta melhorar a qualidade de vida dos habitantes da Guiné, transmitindo a imagem do papel civilizador da colonização e a ideia de que todos os domínios portugueses, na Europa ou no Ultramar, faziam parte de uma mesma nação (NASCIMENTO, 2013, p. 61).

Porém, mesmo com a inserção do esporte com as finalidades específicas propostas pelos colonizadores de promover uma suposta missão civilizatória em África, e de promover um território europeu ultramarino, como já era de se esperar, muitos clubes se mantiveram inacessíveis aos nativos africanos. No caso de Guiné-Bissau, antes do processo de independência, as práticas esportivas eram majoritariamente restritas aos portugueses que viviam na colônia e integrantes das forças armadas, enquanto que, em contrapartida, as populações nativas praticavam o esporte de maneira improvisada nos bairros periféricos. Com todas essas adversidades no que tange às práticas esportivas, onde o amadorismo prevalecia no futebol praticado por grande parte da população nativa, os defensores da luta anticolonial passaram a utilizar justamente deste campo para a sua organização política e a difusão de ideias relacionadas à libertação nacional. Como sujeito fundamental deste processo podemos citar a atuação de Amílcar Cabral que utilizou de forma ímpar o futebol como meio de resistência.

Com relação à atuação de Amílcar Cabral e suas movimentações políticas por meio do futebol, cabe destacar suas estratégias para atrair os africanos à luta anticolonial. O esporte foi muito bem utilizado como uma forma de reunir os jovens e conseqüentemente instigá-los a participar dos movimentos políticos, nomes como Bobo Keita, Calos Correia, Constantino Teixeira e Nino Viera, são apenas alguns exemplos de líderes dos movimentos de libertação que são frutos deste processo que começaram a participar mais ativamente da política através das relações e espaços que o esporte proporcionava. Dando continuidade neste processo, cabe destacar a criação de clubes, como por exemplo, em 1954, a fundação do Clube Desportivo e Recreativo de Bissau por Amílcar Cabral, com grande relevância para as articulações políticas e, conseqüentemente, contribuiu para a futura organização política e fundação do Partido Africano para Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC), em 19 de setembro de 1956.

Anda sobre o Clube Desportivo e Recreativo de Bissau, destaca Melo:

O clube fora concebido como uma estratégia para gerar um espaço para a realização de atividades políticas, em um momento em que estava restrita a possibilidade de reunião. Tinha também a intenção de garantir o que Cabral compreendia ser um direito básico de todos: o acesso a práticas esportivas, recreativas, artísticas. Amílcar, enfim, enxergava a iniciativa como uma alternativa para despertar a consciência da população para sua condição

colonial, para conclamá-la a participar mais ativamente de ações de contestação (MELO, 2011, p. 3).

Além da utilização do esporte no processo de independência, cabe mencionar também suas contribuições no período final do colonialismo português e sua influência após conquistada a independência (mesmo com a morte de Cabral), onde priorizava-se a constituição de um espírito nacionalista.

é necessário abordar a maneira como no pós-independência o desporto foi, ou não, idealizado como instrumento de construção da nação e, em alguma medida, de adestramento de corpos e mentes, em atenção ao imperativo de construir um homem novo. Na verdade, o almejado esporte de massas comportava desígnios de imposição de uma modernidade a que o tecido social guineense seria menos propenso (NASCIMENTO, 2013, p. 63).

A inserção do futebol no contexto colonial em Moçambique pode contribuir muito para as investigações acerca da relação entre colonos e colonizados. O esporte representava as categorizações que separavam os europeus, assimilados³ e nativos, onde estes últimos por um longo período foram impedidos de participar ativamente das decisões esportivas e criar suas próprias agremiações, sendo restritos somente a participação das atividades.

Com o passar dos anos, com o enfraquecimento do domínio colonial, nos anos de 1950, quando os jogadores nativos se destacavam nas principais equipes de Moçambique, o poder colonial decidiu alterar suas medidas, diminuindo assim a discriminação no âmbito do futebol. Cabe destacar também no desenvolvimento do esporte em Moçambique não só a presença da influência da metrópole colonizadora, mas também da atuação sul-africana, conforme nos aponta Nascimento.

A influência sul-africana no subúrbio afetaria a história do futebol na capital de Moçambique. Em Lourenço Marques, como no Mindelo, a extensa comunidade inglesa seria responsável, no início do século XX, pela institucionalização dos esportes, que compunham um estilo de vida das classes dirigentes, compartilhado por alguns membros da elite portuguesa. Assim, na primeira década daquele século foram criados clubes exclusivos, com nomes em inglês e atividades amadoras de tênis, golfe, vela, rúgbi, críquete e futebol (NASCIMENTO, 2013, p. 64).

Entretanto, mesmo com estas outras influências, os portugueses consolidam seu domínio também no campo esportivo moçambicano, criando vários clubes associados aos tradicionais presentes na metrópole portuguesa, como é o caso dos clubes Sporting, Porto e Benfica. Ainda

sobre a trajetória e difusão do futebol em Moçambique deve-se mencionar que muitos clubes suburbanos surgiram de igrejas e outras agremiações e associações às quais contribuíram para a formação em 1924 da Associação de Football Africana. Os membros destas associações destacam a importância do esporte para o desenvolvimento da sociedade africana:

avaliaram o esporte como um instrumento para a educação e a civilização da juventude africana, enxergando no associativismo desportivo um instrumento de reorganização política e resistência à subalternização. Suas esperanças logo seriam enfraquecidas devido ao crescente controle das associações pelas autoridades coloniais, que exploraram as fissuras das elites crioulas, sobretudo entre negros e mestiços (NASCIMENTO, 2013, p. 64).

As décadas de 1950 e 1960 marcam a atuação de destaque de alguns jogadores africanos oriundos de Moçambique nos torneios da metrópole, e até mesmo na seleção portuguesa como são os casos de Matateu, Coluna, Hilário e Eusébio, este último com maior repercussão sendo considerado um dos maiores jogadores da história a vestir a camisa lusitana. A memorável atuação destes atletas contribuiu para o processo de profissionalização e intensificou a procura de talentos futebolísticos nos subúrbios da colônia. Com o fim do domínio português após a independência em 1975, os clubes são nacionalizados e muitos destes, até mesmo os renomeados, visando cortar de vez os laços estabelecidos de maneira forçada com a metrópole, porém estas relações ainda são muito presentes atualmente onde muitos moçambicanos torcem e acompanham mais os clubes portugueses que as equipes locais, conforme veremos mais adiante.

Logo após o período em que Moçambique conquista a independência, o país mergulha em uma longa e sangrenta guerra civil (1976-1992). Estes eventos contribuem para a desarticulação econômica e política, impactando diretamente nos projetos esportivos. Relacionado às questões esportivas ao estudo da história colonial, Nascimento destaca que “um traço comum na historiografia recente sobre a África colonial, que consiste, precisamente, na análise do colonialismo para além dos projetos, discursos, instrumentos jurídicos e ações metropolitanas” (NASCIMENTO, 2013, p. 67). Tendo como base as palavras mencionadas anteriormente, reiteramos a importância de se pensar as práticas esportivas para contextualizar o processo de colonização e suas várias consequências que podem contribuir consideravelmente para investigações na atualidade:

o esporte não foi somente um instrumento do Estado colonial para a disciplinarização das massas, nem apenas uma arma a favor dos nacionalismos e da luta anticolonial. Podendo ser tudo isso, as práticas esportivas foram,

³ Assimilados: designação comumente utilizada no contexto colonial em África até os anos de 1946. Eram denominados com esta nomenclatura os negros e mestiços que comprovassem o domínio de padrões culturais europeus (MARZANO; NASCIMENTO, 2013, p. 61).

também, oportunidades de diversão, compartilhamentos e conflitos. Permitiram a afirmação de dignidades e a construção de identidades diversas (NASCIMENTO, 2013, p. 68).

Portanto, a partir destes apontamentos e considerações buscou-se demonstrar a inserção do futebol em algumas colônias portuguesas na África e suas problemáticas. Destacou-se assim, os estudos relacionados aos esportes para descrever as questões de cunho político, econômico e sociais em seus respectivos processos coloniais.

Migração de jogadores na atualidade

Ao analisar a relação de dominação de Portugal nos PALOPS, deve-se destacar que, mesmo após a conquista da independência dessas colônias na segunda metade do século XX, alguns vínculos e resquícios deste longo período colonial ainda permanecem. O futebol é um dos meios para compreensão destes eventos neocoloniais, uma vez que expressa a continuidade das relações de poder entre Portugal e os PALOPS no campo esportivo. Durante o período colonial, o futebol foi introduzido pelos colonizadores portugueses e utilizado como um instrumento de dominação cultural e política. Os clubes de futebol eram controlados pelos colonizadores e serviam como uma forma de impor a cultura portuguesa sobre os povos colonizados.

Para tentar entender melhor a relação dos jogadores de futebol dos PALOPS estabelecida com Portugal após o período colonial, buscou-se também analisar dados dos selecionáveis das seleções futebolísticas destes países africanos. Para tal, a partir de uma busca extensa e minuciosa, encontrou-se informações específicas de acordo com os selecionáveis de cada país no ano de 2022. As informações adquiridas estão expostas de acordo com a divisão de temáticas mais apropriada para compreender esta relação neocolonial estabelecida através do âmbito esportivo, explanando a origem destes jogadores, seu trabalho de formação de categoria de base, e posteriormente sua trajetória esportiva. A partir da tabulação de tais informações chegamos à seguinte tabela que expõe os dados gerais:

Seleção (2022)	Passagem futebol português	Base futebol português	no Português descendência africana	com Estrangeiro	Total
<i>Angola</i>	15	13	6	5 ⁴	25
<i>Cabo Verde</i>	18	11	7	9 ⁵	29
<i>Guiné – Bissau</i>	25	23	8	6 ⁶	34
<i>São Tomé e</i>	13	12	6	1	22

⁴ (1) Alemanha, (2) Bélgica, (1) França, (1) Suíça.

⁵ 5 (Holanda), 3 França, 1 Costa do Marfim

⁶ (4) França, (1) Itália, (1) Bélgica

<i>Príncipe</i>					
<i>Moçambique</i>	10	4	0	0	23

TABELA 1 - Dados gerais (conforme o cruzamento de dados do Portal de Futebol Transfermarkt, sítio virtual que disponibiliza dados sobre Transferências, Valores de Mercado, Rumores e estatísticas)

Discorrendo inicialmente sobre os dados gerais das seleções dos PALOPS a partir das convocações do ano de 2022, constata-se os seguintes dados: no caso de Angola, dos 25 jogadores selecionáveis com maior frequência, 15 possuem passagem pelo futebol português, destes, 13 participaram desde a base do futebol na ex-colônia, sendo que 6 são nascidos em Portugal, mas com descendência africana e optaram por representar a seleção angolana. Com relação a Cabo Verde, os resultados foram os seguintes: dos 29 esportistas selecionáveis, 18 possuem passagem pelo futebol português, 11 tendo participado desde a base em solo lusitano, e 7 são portugueses com descendência africana que escolheram defender a seleção de Cabo Verde.

No caso de Guiné Bissau o percurso de 34 selecionáveis foi analisado, chegando aos seguintes dados: deste total, 25 possuem passagem por algum clube do futebol português, 23 destes atuando desde a base neste país, e 8 são portugueses com descendência africana que representam a seleção de Guiné Bissau. Dando sequência aos levantamentos, os dados de São Tomé e Príncipe são os seguintes: de um total de 22 jogadores, 13 possuem alguma passagem pelo futebol português, sendo que destes 12 atuam desde a base neste importante centro esportivo europeu. Cabe destacar também que 6 são portugueses com descendência africana que optaram por defender a seleção de São Tomé e Príncipe.

Com relação a Moçambique foram analisados a trajetória de 23 jogadores sendo que 10 possuem passagem pelo futebol português, menor número obtido das equipes analisadas, 4 atuam desde a base em Portugal, e ao contrário das demais não possui nenhum português com descendência africana em seu elenco. Portanto, estes dados demonstram claramente as relações neocoloniais estabelecidas por Portugal com suas ex-colônias, mesmo após a independência, reproduzindo a rota colonial, mas agora com os pés de obra. A partir da indicação destes dados gerais, algumas tematizações devem ser destacadas, a começar pela trajetória de tais futebolistas, conforme podemos ver na tabela abaixo:

<i>Seleção (2022)</i>	Passagem futebol português	Passagem Europeu – não português	Trajectoria apenas no futebol nacional	Total
<i>Angola</i>	15 (60%)	6 (24%), (sendo 4 estrangeiros)	4 (16%)	25
<i>Cabo Verde</i>	18 (62%)	11(38%) (sendo 8 estrangeiros)	0	29
<i>Guiné – Bissau</i>	25 (73%)	11(27%), (sendo 6 estrangeiros)	0	34
<i>São Tomé e Príncipe</i>	13 (60%)	3 (10%), (sendo 1 estrangeiro)	7 (30%)	22

<i>Moçambique</i>	10	0	9	23
-------------------	----	---	---	----

TABELA 2 – Trajetória dos futebolistas selecionáveis (conforme cruzamento de dados do Transfermarkt)

A partir de tais dados, é notável o grande número de jogadores dos PALOPS com passagem pelo futebol português, longe de ser coincidência, mas reflexo que pode estar atrelado às relações neocoloniais ainda presentes entre estes países africanos e sua ex-metrópole. De todos os selecionáveis, 60% tiveram em sua trajetória profissional pelo menos uma passagem por clubes portugueses, enquanto que apenas 15% tiveram uma experiência futebolística baseada exclusivamente em seu território nacional. Mais especificamente, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe possuem mais de 60% dos selecionáveis com experiência futebolística em solo português (60%, 62%, 73% e 60% respectivamente), mas se considerarmos apenas os nascidos em seu território nacional, a média passa dos 75%.

É curioso notar que a quantidade diminuta de experiências em outras territorialidades europeias, ainda mais se considerarmos os jogadores não naturalizados, pois a trajetória destes selecionáveis que nasceram fora do território de sua seleção pode estar mais atrelada à antiga metrópole de seu país de origem, como é o caso dos jogadores mencionados a seguir que nasceram em outros países, e devido a ser de família de descendentes de angolanos optaram por defender as cores de Angola. Clinton Mata, nascido na cidade de Verviers, na Bélgica, Giovanni Bamba, nascido em Fribourg, na Suíça e Anderson Lucoqui que nasceu na Alemanha em Zweibrücken.

A dependência com Portugal no mercado futebolístico africano fica mais evidente e reflete nos dados apresentados, onde percebe-se que um pequeno número dos selecionáveis que atuaram somente em seus país de origem. No caso de Angola são 4 atletas, São Tomé e Príncipe somam 7 e Moçambique carrega os dados mais expressivos com 9 atletas, em contrapartida Cabo verde e Guiné Bissau não possuem nenhum atleta dos selecionáveis que atuam no país de origem. Estas informações evidenciam a dificuldade dos países africanos de se desvencilhar destas relações neocoloniais, bem como o impacto diretamente no desenvolvimento do futebol local, pois seus principais atletas estão atuando em outros locais.

Tais dados reforçam a dependência esportiva entre os PALOPS e Portugal, em que os selecionáveis nacionais são majoritariamente aqueles que jogam ou jogaram no futebol português. Veremos a seguir como, para além de uma influência técnica e esportiva, tal situação também transborda para uma questão subjetiva, que envolve a torcida e o acompanhamento do futebol. A seleção de Moçambique tem suas particularidades com relação as demais dos PALOPS, neste caso em questão, pois não possui jogadores que atuam em solo europeu fora de Portugal, e também não conta com estrangeiros em seu elenco, além de ter menos da metade de

seus selecionáveis com trajetória profissional na ex-metrópole. Podemos inferir que essa maior centralidade nacional que possui Moçambique pode estar historicamente ligada à tentativa de manter seus jogadores em território nacional, como foi exposto anteriormente, gestando um maior sentimento nacional em volta de sua própria seleção e clubes. No entanto, nos faltam dados para fazer tal afirmação.

Percebe-se que, além dos principais jogadores das seleções africanas dos PALOPS seguirem uma trajetória muito semelhante no âmbito esportivo, migrando em sua maioria para Portugal, nota-se também que estes esportistas fazem este caminho ainda muito jovens, muitas vezes mesmo antes de se tornarem profissionais, nas categorias de base, ou seja, finalizam seu trabalho de formação em solo europeu, fator que pode interferir muito na identificação destes jogadores com o país que os recebe, além da própria identidade futebolística e no modo de se praticar o esporte, conforme destaca Pizzaro: “observa-se que a aceleração do processo de globalização aumentou a transferência de atletas com menos de 18 anos, inclusive muitos acabam indo ainda mais jovens e muitas vezes se naturalizam” (2021, p.90). Os dados obtidos na pesquisa podem ser observados na tabela abaixo:

<i>Seleção (2022)</i>	Base no futebol português	Base na Europa não português	Base no futebol nacional	Total
<i>Angola</i>	13	7	8	25
<i>Cabo Verde</i>	11	10	5	29
<i>Guiné – Bissau</i>	23	12	2	34
<i>São Tomé e Príncipe</i>	12	3	9	22
<i>Moçambique</i>	4	0	22	23

TABELA 3 – Categoria de base dos selecionáveis (conforme cruzamento de dados do Transfermarkt)

Cabe destacar que com exceção do caso de Moçambique, as demais seleções analisadas possuem jogadores nascidos em Portugal, e com descendência africana, que optaram pelos mais variados fatores por defender as cores dos países de seus familiares. Ainda seguindo neste raciocínio, argumenta-se que estes jogadores não optaram em representar as seleções africanas por orgulho de suas ancestralidades, mas talvez por não terem espaço na seleção portuguesa e enxergarem nas aparições em competições de seleções uma importante vitrine para alavancar suas carreiras.

Estes dados expostos anteriormente com relação a jogadores, sua trajetória e suas origens são bem importantes para compreensão desta ligação entre a ex-metrópole e suas ex-colônias, pois percebe-se que muitos destes atletas que não seguem a lógica da rota futebolística África-Portugal, e atuam em outros países europeus como o caso de França, Holanda e Bélgica por exemplo, são porque em sua grande maioria nasceram nestes países e possuem descendência

africana, do contrário a esmagadora maioria que atua em solo português. Os dados de origem de tais jogadores ficam mais claros na seguinte tabela:

<i>Seleção (2022)</i>	Nacional	Português com descendência africana	Estrangeiro	Total
<i>Angola</i>	14 (56%)	6 (24%)	5 ⁷ (20%)	25
<i>Cabo Verde</i>	13 (45%)	7 (24%)	9 ⁸ (31%)	29
<i>Guiné – Bissau</i>	20 (59%)	8 (23%)	6 ⁹ (18%)	34
<i>São Tomé e Príncipe</i>	15 (68%)	6 (27%)	1 ¹⁰ (5%)	22
<i>Moçambique</i>	23 (100%)	0	0	23

Tabela 4: origem dos jogadores (conforme cruzamento de dados do Transfermarkt)

Enfim, o futebol é um esporte que reflete muito sobre a sociedade, das questões culturais às políticas e, portanto, estes dados mencionados anteriormente colaboram muito para uma melhor visualização e interpretações destes laços ainda muito presentes entre Portugal e suas ex-colônias.

Considerações Finais

Portanto, partindo da contextualização histórica de colonização, inserção do esporte nas colônias, juntamente com as análises das seleções dos países africanos colonizados por Portugal, fica evidente as particularidades das relações neocoloniais estabelecidas na atualidade e que merecem ser fruto de maiores reflexões. Neste caso, o campo esportivo se torna uma ferramenta crucial para expandir a discussão sobre as relações históricas estabelecidas e reestabelecidas pelo domínio colonial. É a interação entre fatores históricos, econômicos e culturais que ajuda a compreender a importância do futebol no mundo contemporâneo, especialmente após a globalização.

Enfim, partindo dos dados relatados nas tabelas anteriores, fica evidente que Portugal é o principal destino destes atletas africanos. Então, devemos reiterar novamente que a rota do futebol atual, retratada pelos fluxos migratórios dos principais futebolistas saído dos PALOPS e indo em direção a Portugal, “coincidentemente” representa o mesmo caminho da antiga rota colonial da mão de obra escrava e das riquezas que deixavam os países africanos rumo à metrópole imperialista.

⁷ (1) Alemanha, (2) Bélgica, (1) França, (1) Suíça.

⁸ 5 (Holanda), 3 França, 1 Costa do Marfim

⁹ (4) França, (1) Itália, (1) Bélgica

¹⁰ 1 França

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGUSTO, Claudio de F. **A Revolução Portuguesa, 1974-1976: a revolução dos cravos entre o passado e o futuro**. São Paulo: ed. Unesp, 2011.

FANON, Franz. **Condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Ed Civilização Brasileira, 2007.

MELO, V.A. O esporte e as lutas anticoloniais nas colônias portuguesas na África: Amílcar Cabral. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011**. p. 1-10.

MARZANO, Andrea; NASCIMENTO, Augusto. O esporte nos países africanos de língua portuguesa: um campo a desbravar. **Tempo**, v. 19, p. 53-68, 2013.

PIZARRO, J, O. **A globalização e o sistema-mundo do futebol: modernidade e (De) colonialidade na circulação de atletas a partir dos mundiais Fifa**. Florianópolis: UFSC, 2021.

OUTROS DOCUMENTOS:

_____.Convocada seleção para confronto rumo ao mundial. Disponível em <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/convocada-selecao-para-duplo-confronto-rumo-ao-mundial/>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

_____.**Transfermarkt** - **Moçambique**. Disponível em: <<https://www.transfermarkt.com.br/mosambik/kader/verein/5129>>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

_____.Transfermarkt Cabo Verde. Disponível em: <<https://www.transfermarkt.com.br/kap-verde/kader/verein/4311>>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

_____.Transfermarkt São Tomé e Príncipe. Disponível em: <<https://www.transfermarkt.com.br/sao-tome-und-principe/startseite/verein/15236>>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

_____.**Transfermarkt** **Guiné** **Bissau**. Disponível em: <<https://www.transfermarkt.com.br/guinea-bissau/startseite/verein/3701>>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

Recebido em: 07/08/2022

Aprovado em: 11/11/2022