

ROMPENDO OS MUROS DA COLONIALIDADE: A LITERATURA AFRICANA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

BREAKING THE WALLS OF COLONIALITY: AFRICAN LITERATURE AS A TOOL FOR TEACHING HISTORY

ROMPIENDO LOS MUROS DE LA COLONIALIDAD: LA LITERATURA AFRICANA COMO HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Tathiana Cristina S. A. Cassiano¹

Resumo: A colonialidade, uma lógica de dominação originada no contexto da expansão capitalista/imperialista e que persiste mesmo após o fim das colônias formais, influencia a produção e o ensino do conhecimento sobre a História da África. Este artigo propõe o uso da Literatura Africana como uma ferramenta para abordar eventos históricos relacionados à África e aos povos que lá habitam, adotando uma metodologia inspirada no 'giro decolonial'. Este giro busca superar os paradigmas eurocêntricos e hegemônicos, deslocando o *locus* de enunciação do sujeito que fala "sobre" para aquele/a que fala "com" e "a partir de". Exploro neste artigo como a obra 'Efuru', de Flora Nwapa, uma escritora igbo/nigeriana do século XX, pode ser utilizada no ensino fundamental para abordar conteúdos da disciplina de História. Através de suas narrativas e personagens, Nwapa oferece uma visão única da história das comunidades ribeirinhas igbos da Nigéria, impregnada de um caráter testemunhal que permite ao leitor compreender os significados atribuídos por ela à história igbo e ao colonialismo na Nigéria. Argumento neste artigo que a inclusão de obras como 'Efuru' no ensino de história das Áfricas pode ajudar a combater estereótipos e simplificações sobre os eventos históricos do continente.

Palavras-chave: Ensino de história; Flora Nwapa; história da África; Igbos; lei 10.639/2003.

Abstract: Coloniality, a logic of domination originating in the context of capitalist/imperialist expansion and persisting even after the formal end of colonies, influences the production and teaching of knowledge about African history. This article proposes the use of African Literature as a tool to address historical events related to Africa and its peoples, adopting a methodology inspired by the 'decolonial turn'. This turn seeks to overcome Eurocentric and hegemonic paradigms by shifting the locus of enunciation from the subject speaking "about" to the one speaking "with" and "from". I explore in this article how the work 'Efuru', by Flora Nwapa, an Igbo/Nigerian writer of the 20th century, can be used in elementary education to address contents of the History discipline. Through its narratives and characters, Nwapa offers a unique view of the history of the Igbo riverine communities of Nigeria, imbued with a testimonial character that allows the reader to understand the meanings attributed by her to Igbo history and colonialism in Nigeria. I argue in this article that the inclusion of works like 'Efuru' in the teaching of African history can help combat stereotypes and simplifications about the continent's historical events.

Keywords: History teaching; Flora Nwapa; african history; Igbos; law 10.639/2003.

Resumen: La colonialidad, una lógica de dominación originada en el contexto de la expansión capitalista/imperialista y que persiste incluso después del fin de las colonias formales, influye en la producción y enseñanza del conocimiento sobre la historia de África. Este artículo propone el uso de la Literatura Africana como una herramienta para abordar eventos históricos relacionados con África y sus pueblos, adoptando una metodología inspirada en el 'giro decolonial'. Este giro busca superar los paradigmas eurocéntricos y hegemónicos, desplazando el locus de enunciación del sujeto que habla "sobre" hacia aquel que habla "con" y "desde". Exploro en este artículo cómo la obra 'Efuru', de Flora Nwapa, una escritora igbo/nigeriana del siglo XX, puede ser utilizada en la educación primaria para abordar contenidos de la disciplina de Historia. A través de sus narrativas y personajes, Nwapa ofrece una visión única de la historia de las comunidades ribereñas igbo de Nigeria, impregnada de un carácter testimonial que permite al lector comprender los significados atribuidos por ella a la historia igbo y al colonialismo en Nigeria. Argumento en este artículo que la inclusión de obras como 'Efuru' en la enseñanza de la historia africana puede ayudar a combatir estereotipos y simplificaciones sobre los eventos históricos del continente.

Palabras clave: Enseñanza de la historia; Flora Nwapa; historia africana; Igbos; ley 10.639/2003.

Introdução

Efuru era seu nome. Uma mulher extraordinária. Não só porque vinha de uma família distinta. Ela se distinguia por si só (Nwapa, 2023, p. 13).

O excerto que abre esse texto² descreve a personagem do romance inaugural da escritora igbo nigeriana Flora Nwapa (1931-1993). Efuru é a personagem mais conhecida da autora e destacou-se justamente por romper com uma noção de feminino unilateral atrelado às perspectivas ocidentais do que é ser “mulher” e seu papel numa sociedade em transformação. Situada no contexto do início do século XX, período da colonização britânica na Igbolândia³, a personagem encarna o projeto da autora em proporcionar uma percepção mais equilibrada da história de mulheres igbos⁴ nigerianas. Essa perspectiva se confirma em seu ensaio sobre a escrita literária feminina, no qual denunciou que as mulheres eram negligenciadas quanto aos seus papéis fundamentais na sociedade igbo, particularmente na literatura de escritores nigerianos contemporâneos a ela.

O romance cujo título leva o nome da personagem, Efuru (Nwapa, 1966), foi traduzido para a língua portuguesa e publicado no Brasil pela primeira vez em 2023. A autora, Flora Nwapa, fez parte de um grupo de escritores e escritoras africanos do século XX cujo pioneirismo e legado transformaram a literatura contemporânea, particularmente aquela produzida por pessoas cujo lócus é marcado pela colonialidade, ou seja, uma “lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (Maldonado-Torres, 2020, p. 36). É na dimensão do saber que estrutura a colonialidade que podemos encontrar explicações para o conhecimento tardio de Efuru, e de tantas outras literaturas semelhantes por estas terras brasileiras.

E não se trata de desconsiderar as problemáticas editoriais, pois estas também decorrem das implicações da colonialidade na produção do conhecimento. A pesquisadora Maria Teresa Rafael, em sua tese, destacou os obstáculos que a produção literária oriunda de países periféricos (sob a perspectiva do capitalismo global) encontra para adentrar o mercado editorial, dependendo exclusivamente da iniciativa de “[...] pequenos editores que conseguem resistir à força do mercado através das suas tendências de vanguardismo literário e político” (Rafael, 2019, p. 31). Esse cenário se insere num contexto mais amplo de apagamento histórico no qual a educação tem um papel significativo.

Este artigo, construído a partir das reflexões por mim desenvolvidas na dissertação para o Mestrado Profissional em Ensino de História, PROFHISTORIA⁵, e ampliadas no Doutorado em andamento em História, discutirá como a colonialidade perpassa a produção de conhecimento sobre a história africana e seu ensino na educação básica (Cassiano, 2020). Também serão abordadas as possibilidades que a articulação entre

o Ensino de História e a Literatura, particularmente aquela produzida por autoras e autores africanos⁶, apresenta no questionamento da colonialidade do ser e da exclusão histórica dela decorrente. Este questionamento se conecta à proposta de um movimento, o giro decolonial, no ensino de História, contra os muros erguidos pela colonialidade na educação, de modo a combater estereótipos e simplificações acerca das sociedades africanas. Para exemplificar esse movimento, exploro as possibilidades de abordar alguns conteúdos da disciplina de História no ensino fundamental, dialogando com a obra *Efuru*, de Flora Nwapa.

Dinâmicas da colonialidade na produção do conhecimento de história africana e afro-brasileira

Começo esta reflexão sobre o ensino de História a partir da discussão sobre a predominância da colonialidade no currículo. A colonialidade baseia-se em uma “classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder” (Quijano, 2010, p. 75), perspectiva esta construída a partir do contexto da expansão marítima no século XV. O eurocentrismo resultante dessa perspectiva, portanto, não é uma percepção de mundo exclusiva dos europeus, mas de todos aqueles inseridos na colonialidade. De acordo com Quijano, a perspectiva resultante do eurocentrismo, então, não é uma visão de mundo única para os europeus, mas para todos aqueles envolvidos na colonialidade.

Desde o século XVIII, especialmente com o Iluminismo, o eurocentrismo promove a ideia mítica de que a Europa existia antes desse padrão de poder, já sendo um centro mundial do capitalismo que colonizou o resto do mundo. A partir da modernidade e da racionalidade, essa concepção foi desenvolvida, consolidando-se com a ideia de que a humanidade se dividia entre inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos (Quijano, 2010, p. 75.)

A partir dessa perspectiva, a humanidade é categorizada com base na ideia do “europeu” como um símbolo do “civilizado” e “moderno”, exercendo uma dominação sobre outros grupos ao se posicionar como o único produtor de conhecimento válido e a referência exclusiva nas relações de poder, estrutura econômica e organização social; conforme identificado por Quijano (2010, p. 75) como o “padrão eurocentrado”. Esse processo de expansão colonial, que se refere à exploração e dominação política e econômica de territórios alheios, adquire conotações raciais por meio da colonialidade, estabelecendo a dicotomia “Ocidente/Resto do Mundo” (West/Rest), na qual o “Ocidente” é concebido como o civilizado, avançado, desenvolvido e bom. O “Resto do Mundo” não ocidental, por sua vez, é caracterizado como o selvagem, atrasado, subdesenvolvido e negativo.

Essa abordagem binária emerge como a principal ferramenta no campo das ciências

humanas para analisar e interpretar as sociedades e suas interações, dando forma discursiva e legitimando politicamente uma relação completamente assimétrica e reversível entre esses dois extremos. Isso confere a um dos polos uma superioridade, que é considerada “[...] ontológica e total, imutável, essencializada” (Costa, 2006, p. 120).

A essa dicotomia se associam as “diferenças raciais”, caracterizadas por atributos fenotípicos (como cor da pele, tipo de cabelo, cor dos olhos, inicialmente, e traços faciais, formato do crânio, posteriormente), que estabelecem uma distinção entre os “europeus”, aos quais é atribuída a “raça branca”, e os “não europeus”, identificados pela “raça de cor”.

Essa dinâmica representa a “racialização” das relações de poder, que serve como base legitimadora da colonialidade e de toda a estruturação do conhecimento. Dentro dessa perspectiva, denominada por Quijano (2010) como colonialidade do saber, a produção, controle e validação do conhecimento ocorrem de maneira eurocêntrica, marginalizando ou trivializando todas as outras formas de saber. Enquanto o europeu é considerado o produtor do conhecimento universal e sua história local é vista como um empreendimento global, o “não-europeu” é relegado apenas à condição de objeto de estudo, com sua história sendo subalternizada em relação à do primeiro. Em outras palavras, a Europa é posicionada como o ponto de referência de uma história universal na qual o não-europeu é relegado ao papel de coadjuvante, nunca assumindo o papel de narrador.

A produção do conhecimento histórico, assim como o ensino de História, é moldada por esse conjunto de ideias. Os conceitos de “progresso” e “civilização” estão intrinsecamente ligados aos países europeus, cuja história é percebida como universal, sendo considerada a “história da civilização”. Consequentemente, espera-se que todo o mundo não europeu se identifique com essa civilização e adote seus princípios de organização política, econômica e cultural.

Segundo a pesquisadora Circe Bittencourt (2007), o domínio europeu sobre todos os continentes é justificado sob a premissa de incorporar outros povos a esse mundo civilizado. “Civilizar-se”, então, implica estar em conformidade com os princípios europeus. Estruturas sociais específicas de determinado local e período são concebidas como “verdades universais” e modelos a serem seguidos, em vez de serem consideradas como alternativas ou possibilidades. Esses modelos são impostos por meio da violência da expansão colonial.

No Brasil, o ensino da História foi instituído com o intuito de forjar uma identidade nacional, cuja definição oscilou conforme os contextos sociais, políticos e econômicos de cada período, porém sempre arraigada em uma visão eurocêntrica. Durante o período monárquico, o currículo da disciplina seguiu o modelo clássico francês, com

a divisão entre história universal secular e história religiosa. Com a transição para a República, a orientação eurocêntrica do currículo permaneceu, mantendo-se uma perspectiva civilizatória sob a ótica francesa e perpetuando a visão da história do Brasil e da América Latina “[...] como simples apêndices de uma dominante história da civilização criada pela raça branca” (Bittencourt, 2007, p. 41).

Somente a partir da segunda metade do século XX, houve uma expansão dos conteúdos relacionados ao Brasil e à América Latina no currículo, porém sem que houvesse uma mudança significativa no modelo civilizatório europeu adotado, ainda organizado em uma ordem cronológica linear, adotado nos materiais didáticos até o presente.

A estrutura curricular que decorre desta perspectiva linear, resultou na invisibilidade da história dos povos indígenas, africanos e afrodescendentes, que passaram a ser retratados sob a perspectiva do “outro” e numa posição subalterna. Essa exclusão intencional conduziu à formação de uma identidade nacional que diverge significativamente da realidade. Em outras palavras, a percepção que temos de nós mesmos, moldada pela colonialidade, omitiu os aspectos da presença indígena e africana, apesar de estarmos imersos nessas influências históricas e culturais.

O ocultamento se torna particularmente notável quando consideramos a História da África, foco deste estudo. Pouco contemplada nos livros didáticos, essa história é frequentemente mencionada apenas no contexto da expansão do capitalismo a partir do século XV, durante o período em que milhões de africanos foram escravizados, e posteriormente, no contexto do imperialismo ou neocolonialismo. Como afirma Mônica Lima (2004, p. 163), “[...] não há como recuperar a africanidade de nossa História sem recuperar a própria História da África”.

Com efeito, a Lei nº 10.639/2003⁷, resultado da luta histórica do movimento negro brasileiro, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. O propósito dessa legislação é fornecer uma resposta, especialmente no campo da educação, à demanda por políticas de ações afirmativas, visando à reparação, ao reconhecimento e à valorização de sua história, cultura e identidade (Brasil, 2004, p. 10).

Para avaliar o impacto dessa lei, é necessário compreender o contexto e as implicações de sua implementação, bem como analisar como os livros didáticos e os planos curriculares foram ajustados a ela. Além disso, é fundamental examinar se essa legislação conseguiu efetivamente romper com uma perspectiva eurocêntrica e colonial na produção do conhecimento histórico sobre a África.

A lei 10.639/2003 e o ensino de História da África

O processo histórico que culminou na promulgação da Lei nº 10.639/2003 remonta ao início do século XX, período em que segmentos do movimento negro brasileiro estabeleceram articulações com diversas esferas do Estado para propor novas abordagens no enfrentamento do racismo no país. Uma dessas estratégias consistiu na demanda por políticas de ações afirmativas em favor da população negra brasileira e na conquista de um espaço no campo educacional para as reivindicações do movimento negro.

Nesse contexto, a utilização do campo educacional como uma área estratégica na luta contra o racismo começou com entidades como a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN), ainda nas décadas de 1930 e 1940, respectivamente, que já desempenhavam atividades de alfabetização e educação de pessoas negras em suas instalações. No entanto, foi a partir dos anos 1980, particularmente em 1988, por ocasião do centenário da abolição da escravidão no Brasil, que os movimentos em prol de políticas públicas educacionais mais efetivas no enfrentamento do racismo ganharam maior destaque e mobilização (Pereira, 2017, p. 16).

O primeiro desdobramento dessa mobilização foi observado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, aprovados pelo Ministério da Educação em 1996, que incorporaram a “pluralidade cultural” como um tema transversal a ser abordado em todo o ensino fundamental, questionando uma concepção cultural homogeneizadora que prevalecia até então (Abreu; Mattos, 2008, p. 6). Tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, há o consenso em contestar o mito da “democracia racial” e em afirmar que “[...] não é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão da questão racial” (Abreu; Mattos, 2008, p. 6).

Durante todo o processo de elaboração da Lei, o Movimento Negro desempenhou um papel fundamental na formulação das propostas, participando ativamente das consultas como um representante da sociedade civil e contribuindo para o reconhecimento do parecer final (Brasil, 2004). A colaboração entre o movimento negro e o poder público também é evidente no próprio texto das Diretrizes de 2004, já que o parecer foi redigido pela professora e pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a primeira pessoa negra a integrar o Conselho Nacional de Educação (CNE) (Pereira, 2017, p. 17).

Assim, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) marcou uma conquista importante ao incentivar as instituições de ensino a se engajarem na promoção de uma educação voltada para a luta contra o racismo, enfatizando a importância da diversidade cultural na construção do país. No entanto, tanto a promulgação da lei

quanto o conteúdo do parecer foram alvos de críticas.

As críticas advindas de setores mais conservadores e defensores do mito da “democracia racial” são consideradas uma tentativa de obstruir qualquer iniciativa que questione as condições de marginalização de determinados segmentos da sociedade, muitas vezes resultando na defesa da manutenção dos privilégios de outros setores. Estas não serão analisadas aqui.

As críticas levantadas por historiadores/as e educadores/as, como Hebe Mattos e Martha Abreu, têm uma natureza distinta e merecem consideração. Essas acadêmicas apontam para uma preocupação direcionada ao texto do parecer, argumentando que ele tende a essencializar os grupos culturais, isto é, a concebê-los como realidades fixas e imutáveis (Abreu; Mattos, 2008, p. 9). Ao adotar a categoria racial “negro”, o texto arrisca fundamentar-se nas mesmas bases sobre as quais o racismo se sustenta.

A perspectiva racializada, conforme observado pela pesquisadora Cláudia Mortari (2016 p. 48), pode ser acionada tanto no sentido de inferiorização quanto no de valorização. Por um lado, essa valorização, advinda do Movimento Negro, é utilizada politicamente na luta pelo reconhecimento do racismo como um obstáculo ao acesso dos afrodescendentes aos direitos fundamentais de cidadania, o que, inclusive, fundamentou toda a mobilização que resultou na promulgação da Lei nº 10.639/2003. No entanto, por outro lado, esta perspectiva pode levar a construções idealizadas sobre as diversas sociedades africanas, resultando na essencialização e homogeneização da cultura e na criação de uma dicotomia entre opressores e oprimidos (Mortari, 2016 p. 48).

O documento das Diretrizes de 2004 preconiza a necessidade de expandir o enfoque dos currículos escolares para abranger a diversidade cultural, racial, social e econômica do Brasil. Sugere-se que os estudos e atividades em sala de aula incorporem as contribuições histórico-culturais dos povos “indígenas”, “asiáticos”, “africanos” e “europeus” (Brasil, 2004, p. 17). Contudo, é crucial problematizar essa abordagem, pois ela pode implicar na concepção de culturas como estáticas, mantendo-se inalteradas desde sua origem. No contexto das contribuições histórico-culturais dos afrodescendentes, surge a questão: é válido falar em uma “cultura africana”?

A reflexão sobre essa questão pode se fundamentar na observação de Achille Mbembe (2001, p. 199), que argumenta que a identidade africana não pode ser concebida como uma substância única e homogênea. Pelo contrário, é caracterizada por uma diversidade de práticas, formas e linguagens, impossíveis de serem encapsuladas em uma única identidade. Essa percepção é crucial por reconhecer que a noção de “identidade africana” vigente foi construída em consonância com uma visão eurocêntrica de mundo. Além disso, é importante considerar o processo de intercâmbio e ressignificação cultural resultante da experiência dos africanos e seus

descendentes no Brasil. Esse processo conferiu às práticas culturais características próprias, identificadas com um histórico de lutas e resistências contra a opressão e tentativas de invisibilização.

É inegável que a promulgação desta lei representou o primeiro passo crucial para a promoção de uma educação antirracista, ao introduzir a discussão sobre o racismo estrutural nas escolas e desafiar os não-negros a refletirem sobre sua presença na instituição e na cultura escolar⁸. Contudo, a efetiva implementação da lei está intrinsecamente ligada à formação dos professores e a construção do currículo. A questão que se coloca é se veremos a elaboração de um currículo que transcenda a perspectiva eurocêntrica, permitindo uma abordagem mais inclusiva da sociedade brasileira, ou se estaremos apenas adicionando conteúdos que reproduzem estereótipos sobre populações africanas e afrodescendentes. Além disso, é necessário avaliar até que ponto as universidades estão comprometidas em proporcionar uma formação que atenda aos objetivos delineados pela lei nº 10.639/2003. É válido questionar se tais objetivos são suficientes para superar uma visão essencialista e racializada da África.

No contexto do ensino da história da África, as Diretrizes destacam a importância de uma abordagem que não apenas denuncie as adversidades e discriminações enfrentadas pelo continente, mas que também adote uma perspectiva positiva (Brasil, 2004, p. 21). Contudo, é orientado que essa narrativa histórica seja tratada em conjunto com a história dos afrodescendentes no Brasil. Esta exigência é objeto de reflexão por Cláudia Mortari, que adverte sobre os perigos de uma compreensão distorcida dos processos históricos na África, os quais são resultados de dinâmicas específicas que requerem entendimento e respeito. Fazendo referência à obra do historiador congolês M'Bokolo, Mortari (2016, p. 45) argumenta que os estudos da história africana devem considerar tanto os fatores externos quanto internos ao continente, priorizando a agência dos povos africanos nas transformações históricas.

Assim, o ensino da história da África deve ser centrado na própria África e em sua interação com o restante do mundo, evitando reforçar estereótipos que retratem as diversas populações africanas como simples espectadoras dos eventos históricos protagonizados pelos colonizadores europeus. Neste sentido nos deparamos com a seguinte problemática: os materiais didáticos disponíveis dão conta dessa abordagem?

É crucial compreender que o livro didático, para além de servir como ferramenta pedagógica para os professores, deve ser concebido como uma mercadoria sujeita às demandas do mercado, especialmente considerando seu principal comprador: o governo federal, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁹. Nesse contexto, a autonomia do autor fica restrita, uma vez que ele precisa se adequar aos critérios de avaliação estabelecidos pelo comprador. Além disso, como salientado por Circe Bittencourt, o livro didático não é apenas um repositório de conteúdo, mas também um instrumento pedagógico permeado por um conjunto de valores,

ideologias e cultura, conforme interpretados e representados pelo seu autor (Bittencourt, 1997, p. 72). Dado que a maioria dos autores de livros didáticos de História são profissionais da área, tais obras adquirem um estatuto de representação da própria disciplina histórica (Oliva, 2003, 442). É importante observar que, embora os livros didáticos possam incorporar conteúdos relacionados à história da África e afro-brasileira segundo as disposições da lei nº 10.639/2003, a maneira como o fazem pode influenciar a aprendizagem de forma contrária aos objetivos delineados por essa legislação, principalmente se pautadas em premissas eurocêntricas, reflexos da colonialidade.

A adoção de uma abordagem eurocêntrica que negligencia as dinâmicas internas distintas de cada povo e cultura, acarreta o risco de promover juízos de valor comparativos entre culturas, o que pode perpetuar representações distorcidas, como aquelas historicamente construídas em relação ao continente africano. Esta abordagem, conforme destacado por Sueli Carneiro, contribui para o epistemicídio, um processo que suprime e desqualifica o conhecimento dos povos subjugados, deslegitimando a capacidade do povo negro como detentor e produtor de conhecimento (Carneiro, 2005, p. 96).

Outras “ausências” também são evidentes no ensino de História, como mulheres, crianças, idosos, pessoas LGBTQIAP+¹⁰, inclusive no ensino superior:

Aos futuros professores de História, por exemplo, são ensinadas, nas universidades e faculdades, as trajetórias de homens adultos, brancos e colonizadores. Em resumo, há os que acreditam que a história das terras e gentes do que viria a ser chamado de Brasil só tenha iniciado com a chegada daqueles que trouxeram a Lei, a Fé e o Rei (Silva; Meireles, 2017, p. 10).

Para promover uma educação antirracista conforme os princípios estabelecidos pela lei nº 10.639/2003, é necessário adotar uma epistemologia diferente, um “giro decolonial”¹¹, que rompa com a historiografia colonialista e permita a interação global de diversas perspectivas, as quais questionam e desconstróem visões eurocêntricas e colonialistas (Mortari, 2016, p. 53). Para tal intento, no entanto, é preciso que este giro decolonial perpassasse pela construção dos currículos, formação de professores e a produção de livros didáticos (Silva; Meireles, 2019, p. 235). No que se refere à atuação do(a) professor(a), acrescenta-se a importância de construir uma prática que visa reconhecer e valorizar as pluralidades e diversidades de experiências dos sujeitos, evitando hierarquizar as relações entre as populações. A literatura, neste sentido, é um dos instrumentos pedagógicos possíveis para o que o/a professor/a aproxime-se deste objetivo.

Ensino de história da África em diálogo com *Efuru*, de Flora Nwapa

Efuru, que dá nome ao primeiro romance de Flora Nwapa, é uma jovem de uma comunidade igbo na África Ocidental durante a fase de colonização do Império Britânico na região, primeira metade do século XX, onde hoje se localiza a Nigéria. Ela é filha de um respeitado homem da elite igbo chamado Nwashike Ogene, que a criou com muito amor, porém ela decidiu viver por seus próprios termos e talento para os negócios, enriquecendo com o comércio. O sucesso profissional, no entanto, não a blindou contra casamentos malsucedidos e a pressão por filhos, fazendo com que se questionasse sobre seu papel como mulher e mãe. Os dilemas de *Efuru* se passam numa sociedade em transformação pela presença do colonizador e imposição de seus costumes e instituições. É no encontro com a deusa do lago Ugwuta¹², Uhamiri¹³, que *Efuru* irá enfrentar esses dilemas.

Na vida real, no cotidiano vivenciado por Flora Nwapa na sua infância em Ugwuta, que a autora irá encontrar a inspiração para escrever *Efuru* (Nwapa, 2007, p. 528). Escrita e publicada em 1966, período no qual a Nigéria já era um Estado independente, a obra refere-se especificamente às décadas de 1930 e 1940, fase de consolidação da presença britânica. Essas temporalidades envolvidas na literatura (a da autora e da personagem) nos permitem desenvolver uma estratégia didática dialógica de modo a apreender experiências coletivas como ferramenta de elucidação de contextos e processos históricos mais abrangentes.

Essa estratégia parte de uma percepção da aprendizagem

[...] a partir do seu caráter sociocultural, o que implica movimentos do sujeito inserido em uma comunidade e um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses polos em interação e os contextos envolventes (Cocco; Caimi; Cella, 2020, p. 23).

E neste diálogo intermediado pelo texto literário, abrimos possibilidades de construção de outros olhares para tempos, pessoas e lugares que até então eram vistos sob a ótica da colonialidade. Por que considero que a literatura de Flora Nwapa permite alcançar esse propósito? Flora testemunhou de perto as metamorfoses pelas quais as mulheres igbos passaram em sua esfera social na primeira metade do século XX.

Ela mesma, desafiando uma perspectiva que subestimava as mulheres nas Áfricas, foi mãe, esposa, escritora, professora, funcionária no campo da educação, assistente acadêmica, administradora e editora. Suas personagens personificam essas vivências entre mulheres independentes e determinadas. Como Nwapa expressa: “Desde a minha infância eu vivi entre mulheres muito fortes [...]” (Chuku, 2013, p. 268)¹⁴.



A assertividade feminina é evidenciada pela capacidade dessas mulheres de negociar posições e ocupar espaços, mesmo com as restrições impostas pelo colonialismo, e de dominar determinados setores produtivos, como a produção de óleo de palma no território igbo, inclusive obtendo créditos junto aos comerciantes intermediários no comércio para exportação (Falola; Heaton, 2008, p. 111). Ao longo do texto literário, Nwapa destaca as experiências familiares e comunitárias de suas personagens, abordando temas como casamento, nascimento, morte, associações femininas, comércio, oralidade, infertilidade, poligamia, estratégias de sobrevivência e cosmologia. O interesse da autora está na rotina e ritos das mulheres igbos, revelando uma sociedade multifacetada, em contraste com a visão estereotipada de mulheres submissas frequentemente presentes no imaginário ocidental.

As narrativas literárias representam uma valiosa fonte de estudo para a produção do conhecimento histórico, permitindo uma prática pedagógica que aborde as Áfricas em sua diversidade e especificidades. Dentro do quadro da perspectiva de consciência histórica proposta por Rusen, Maria Schmidt (2008, p. 86) conduziu uma pesquisa sobre o uso de narrativas na aprendizagem histórica, cujas reflexões são inspiradoras. A narrativa recorre às memórias para interpretar as experiências do sujeito no tempo, trazendo o passado para o presente em uma relação de continuidade. Consequentemente, tanto alunos quanto professores conferem significado ao passado através da construção de narrativas ou versões deste passado. Para Schmidt (2008, p. 88), as narrativas se configuram como tramas que entrelaçam eventos e personagens, com um enfoque temático, um recorte cronológico e a seleção cuidadosa de atores e episódios.

Nesse sentido, essas narrativas, inseridas em contextos históricos específicos, fornecem uma orientação temporal para os estudantes, sendo ferramentas importantes para a compreensão do passado por meio de um processo contínuo de leitura e interpretação crítica. Por meio das narrativas que a consciência histórica pode ser enriquecida e complexificada.

Vejamos o seguinte exemplo: segundo previsto na Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018), espera-se que no 7º ano do ensino fundamental os estudantes compreendam as formas de organização social de sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, reconhecendo suas especificidades e os conhecimentos produzidos por elas. Nesse sentido, falando especificamente sobre as sociedades africanas, é comum que os materiais didáticos de História dedicados a essa etapa de ensino façam escolhas do enfoque que darão.

Em texto publicado em 2003, o pesquisador Anderson Oliva analisou a coleção Nova História Crítica, de Mario Furley Schmidt, e verificou que o autor optou por abordar os “[...] grandes impérios, as grandes construções e as esplendorosas obras de arte” (Oliva, 2003, p. 449), reproduzindo uma tendência verificada em historiadores

africanos dos períodos pré e pós-independência em utilizar “[...] padrões e referências europeus para afirmar ao mundo e aos próprios africanos que a História do Continente negro possuía elementos sofisticados e formas de organização avançadas” (Oliva, 2003, p. 449), ou seja, reivindicando o padrão europeu do que é sofisticação e progresso.

Avançando para materiais didáticos mais recentes a partir da análise da coleção Historiar de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues (2018), há uma preocupação em reforçar a diversidade do continente (Cotrim; Rodrigues, 2018, p. 89); em apontar o etnocentrismo europeu e como este marcou a escrita da história sobre os povos africanos; destacar as diferentes fontes para compreender a história da África (Cotrim; Rodrigues, 2018, p. 90); abordar a conexão Brasil-África para a além do tráfico de escravizados (Cotrim; Rodrigues, 2018, p. 103) e apresentar referências de várias obras complementares para leitura. Porém, as sociedades africanas utilizadas como exemplos no capítulo dedicado à história da África, são as mesmas que Oliva identificou no livro de Schmidt: os “reinos africanos” ou “civilizações ao sul do Saara” (Cotrim; Rodrigues, 2018, p. 90). Como alerta Oliva, “o uso de alguns termos ou conceitos como nação ou civilização parece ser por demais impreciso, diante do grande suporte que as pesquisas antropológicas e históricas já deram sobre o assunto” (Oliva, 2003, p. 449).

Por mais que esforcemos por ampliar o olhar para a multiplicidade de experiências e organizações sociais no continente, os exemplos evidenciam quais modelos de sociedade são dignas de serem lembradas como tal, especificamente quando utilizamos conceitos que se aplicam mais corretamente às sociedades europeias. Em *Efuru*, detalhes do modo de vida da comunidade igbo ribeirinha de Ugwuta aparecem em vários momentos da história:

Efuru e seu marido negociavam e vendiam inhames. Eles remavam de sua cidade até um afluente do Grande Rio e daí para Agbor. Lá eles compravam inhames e outras coisas raras em sua cidade e as vendiam com lucro. Quando o comércio de inhame era ruim, eles vendiam peixe seco e lagostim. Foi com lagostim que fizeram fortuna (Nwapa, 2023, p. 31).

O Grande Rio é rio Urashi (ou Orashi), pertencente à bacia do rio Níger e um afluente do lago Ugwuta. O rio Níger é um dos mais importantes rios da costa africana ocidental e o terceiro maior rio em extensão no continente africano. Ele atravessa o território dos atuais Estados da Guiné, Mali, Níger, Benim e Nigéria. A prática agrícola e a pesca estavam historicamente ligados a várias esferas da vida igbo e os conectavam por meio do comércio com diferentes aldeias igbos às margens do Níger e seus afluentes. É com o comércio de produtos agrícolas que a personagem principal Efuru ganha a vida, junto ao seu primeiro marido, Adizua. Gilbert, o jovem igbo da aldeia que foi o segundo marido de Efuru, aprendera a pescar desde a infância:

Gilbert era um bom pescador. Aprendera a pescar ainda menino e agora

era quase um especialista. Não havia muitos pescadores profissionais na cidade, apesar de terem o lago para pescar. Eles também tinham o córrego que desaguava no lago, e também o rio que desaguava no lago. A vida de um pescador era tão precária que era preciso combinar pesca com lavoura, pesca com comércio e assim por diante. Mas parecia que todos que tinham nascido naquela cidade sabiam pescar e sempre conseguiam pelo menos um pouco de peixe para uma refeição, se não se incomodassem em pescar no lago, no riacho ou no rio (Nwapa, 2023, p. 158).

Os dois trechos da literatura permitem deslocar o lugar de enunciação da escrita sobre determinados acontecimentos e períodos históricos para os próprios sujeitos que foram diretamente por eles afetados, e possibilitam desenvolver novas perguntas sobre esses mesmos eventos e períodos até então vistos sob uma única perspectiva, reforçando o entendimento da diversidade de experiências no continente. Por exemplo: o que estes trechos revelam sobre o modo de vida igbo? Quais atividades desenvolviam? Qual o papel das mulheres na cadeia produtiva igbo? Como o modo de vida dessas comunidades ribeirinhas se assemelhava ou se diferenciava de outras comunidades e reinos ao redor?

A Base Nacional Curricular Comum também determinou que os estudantes de 8º ano compreendam as dinâmicas da colonização imperialista na África, assim como os impactos destas na vida das comunidades locais. A literatura contemporânea africana, especialmente aquelas desenvolvidas por mulheres, como afirma a pesquisadora Anthonia Kalu (2020, p. 159), se constituiu como principal veículo de recuperação das informações sobre o conhecimento tradicional de suas respectivas comunidades, sobre as experiências e pensamentos daquelas silenciadas pela colonialidade.

Para o historiador Márcio Seligmann-Silva (2022, p. 132), é uma literatura marcada pelo “teor testemunhal” cujo trauma, o colonialismo, é presentificado constantemente pela colonialidade, o passado que não passa. Vejamos o trecho a seguir:

Uma semana depois, a sogra de Efuru trouxe-lhe uma criança de cerca de dez anos.

- Ela é filha do meu primo, Nwosu. O pai dela perdeu todos os inhames na enchente, e os inhames que sobraram não foram vendidos por um décimo do dinheiro usado no plantio. Só na semana passada os cobradores de impostos foram à casa dele exigindo pagamento. A esposa viu os homens a tempo e escondeu o marido no quarto mais escondido da casa. Quando os cobradores de impostos foram informados de que ele não estava, foram embora, mas disseram que logo iam voltar. Uma dívida de cerca de trinta libras está sobre a cabeça de Nwosu agora, não por culpa dele. Ele não consegue dinheiro para alimentar os próprios filhos, muito menos para pagar impostos. Quando os cobradores voltarem, vão levá-lo e prendê-lo e

seus filhos vão morrer de fome. (Nwapa, 2023, p. 53).

A quem os igbos pagavam impostos? Para quê? A Igbolândia, território por onde se distribuíam as diversas comunidades igbos, estava inserida na área que ficou sob o domínio colonial do Império Britânico desde 1885, região que corresponde no presente ao Estado da Nigéria. Essa região tornou-se protetorado britânico em 1914 e emancipou-se politicamente em 1960, e ali vivem até hoje centenas de povos com características linguísticas e culturais diferentes entre si: além dos igbos há os iorubás, os hausa-fulani, os edo, os nupe, kanuri, etc.

No volume dedicado ao 8º ano ensino fundamental, a obra *Historiar de Cotrim e Rodrigues* (2018, p. 212) dedica um capítulo específico sobre o tema intitulado “Imperialismo na África e na Ásia”. Os autores apontam o interesse dos colonizadores europeus em explorarem os produtos do continente africanos e como isto desorganizou a cadeia produtiva local com a imposição de trabalhos forçados e o consumo de produtos importados da Europa (Cotrim; Rodrigues, p. 2018). Porém, em relação a aspectos específicos da dinâmica da colonização por parte de cada potência imperialista, há apenas um texto complementar que aborda as formas de administração e os domínios de cada uma delas. Ao não apontar as particularidades de como a dinâmica colonial operou em cada contexto, arriscamo-nos numa leitura de vitimização que considera a experiência africana como determinada por um “[...] conjunto de forças - sempre as mesmas, embora aparecendo de diferentes formas - cuja função é evitar o florescimento de singularidade africana” (Mbembe, 2001, p. 175).

Em *Efuru*, Flora Nwapa mostra como a política de cobrança de impostos dos colonizadores britânicos impactou a sobrevivência das famílias igbos, possibilitando outro olhar sobre a “indirect rule”, nome sob a qual ficou conhecida a política colonial britânica que, de modo geral, pautava-se na premissa de permitir relativa autonomia aos povos dominados (Macedo, 2017, p. 141). Desse modo, os estudantes podem, por meio da história de Nwosu, analisar que apesar da suposta não interferência direta nas formas de organização, a dinâmica de exploração econômica afetou a economia igbo de tal forma que o “indirect rule”, no que tange às comunidades igbos, ficou só no discurso. Vejamos outro trecho:

[...] Efuru trouxe uma garrafa de um gin caseiro muito bom, que estava em uma lata de querosene há quase seis meses.

- Tenho certeza de que vocês vão gostar deste gin. Nwabuzo mandou enterrá-lo no ano passado, quando havia rumores de que os policiais tinham sido enviados para revistar sua casa. Quando os policiais foram embora, não encontrando nada, Nwabuzo ainda estava com medo e deixou o gin enterrado (Nwapa, 2023, p. 16).

A história do gin de Nwabuzo, uma das mulheres da aldeia em que vivia a família de Efuru, evidencia as estratégias para burlar a obrigatoriedade de comprar a bebida somente de importadores, apesar da repressão policial, o que permite aos estudantes no contato com a literatura, compreender as formas (e os limites) da agência destas pessoas à época.

Particularmente no sudeste da Nigéria, região onde se localiza a terra de Flora Nwapa, Ugwuta, as mulheres assumiram a produção de alimentos no contexto do colonialismo, tendo em vista o direcionamento da mão de obra masculina para atividades inerentes à política colonial, voltada para os interesses britânicos (Falola; Heaton, 2008). Esse, por exemplo, é o caso de Sunday, amigo de infância de Gilbert (segundo marido de Efuru) que foi convocado a servir no exército britânico durante a Segunda Guerra:

Sunday estava no exército e voltou para casa de licença pela primeira vez desde que foi recrutado. Ele e Gilbert frequentaram a mesma escola primária e saíram no mesmo ano. Sunday queria ser professor, mas quando veio a guerra ele entrou no exército. Ele não se alistou no exército voluntariamente ou por qualquer convicção. Aconteceu da maneira mais dramática. Um oficial do exército britânico muito impressionante, talvez um tenente, veio à escola deles uma tarde, teve uma breve conversa com o diretor, e Sunday, junto com outros quatro meninos enormes, se juntou ao exército. Sua mãe não conseguia superar. Ela chorou e importunou o marido que foi tão tolo a ponto de mandar seu filho para a escola. Se o filho dela fosse um dos meninos simples e analfabetos da aldeia, ele não teria ido para o exército. Nenhum soldado jamais havia retornado à pequena cidade desde o início da guerra, mas se ouviam histórias fantásticas sobre eles [...] (Nwapa, 2023, p. 244).

A história de Sunday possibilita aos estudantes analisar a participação africana na Segunda Guerra Mundial, temática muitas vezes negligenciada nos materiais didáticos. Um único trecho instiga a reflexão sobre as estratégias para a convocação dos jovens, os critérios adotados e o impacto disto na vida daquela comunidade: por que os estudantes das escolas coloniais eram convocados? Por que nunca retornavam? São reflexões que a literatura permite realizar e que ampliam as possibilidades de aprendizagem sobre a guerra, comumente focada nos eventos ocorridos em solo europeu.

A revolta da mãe de Sunday, por sua vez, evidencia como os igbos entendiam o papel de determinadas instituições coloniais, como a escola. Isso fornece ao professor e estudantes uma oportunidade de estabelecer um paralelo entre a história da Segunda Guerra Mundial, e a história dos movimentos africanos por emancipação, ambas temáticas previstas pela Base Nacional Curricular Comum para os estudantes

do 9º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2018).

Outro apontamento de Oliva na obra de Schmidt foi a ausência de “uma abordagem explicativa da relação entre as diferentes percepções e definições daquilo que os ocidentais chamam de religião para as elaborações africanas sobre a questão” (Oliva, 2003, p. 452). Em Cotrim e Rodrigues as cosmogonias africanas aparecem como “religiões tradicionais”, com referência específica somente aos reinos de Ifé e Daomé (Cotrim; Rodrigues, 2018, p. 97). O que a história de Efuru pode nos ensinar sobre outras experiências de cosmogonias?

No romance, Flora descreve como os igbos entendiam essa relação entre o mundo invisível e mundo visível, com forte presença dos ancestrais. A presença dos ancestrais, para os igbos, “[...] fundamenta a própria relação com o tempo, articulando passado e presente de forma constante, que, por sua vez, alicerça toda a vida em comunidade” (Mortari; Wittmann, 2019, p. 33). Vivos e mortos interagem no tempo do vivido, no cotidiano.

Efuru não quer ofender os ancestrais e faz de tudo para oficializar seu primeiro casamento com o pagamento do dote, já que fugiu para unir-se a Adizua, sem a autorização do pai. Os deuses estão presentes em todos os ritos comunitários, como a Festa do Novo Inhame¹⁵, um festival de celebração igbo. Os deuses determinavam os dias de pesca, os dias de cultivo. Os ancestrais orientam os vivos, os protegem e os castigam, se preciso for. Eles são absolutamente vitais nesse universo, sem eles não há vida.

Uhamiri, a deusa do lago azul, transcende sua mera presença na história de Efuru, tornando-se uma divindade fundamental para a compreensão da obra de Flora Nwapa. Venerada como Ogbuide pelo povo igbo de Ugwuta, Uhamiri assume um papel crucial na narrativa, transcendendo o divino e se manifestando como a personificação da “beleza feminina, poder, assertividade, independência e realização. Ela legitimava a liberdade e independência femininas”¹⁶ (Chuku, 2013, p. 278).

Na literatura, a figura da deusa, embora desprovida de filhos, era venerada sob o epíteto de “mãe”, conferindo estabilidade e prosperidade econômica às suas devotas, por ela selecionadas. Nwapa emprega essa representação como um emblema de feminilidade, reservando sua devoção exclusivamente às mulheres. Contudo, na prática cotidiana, tanto homens quanto mulheres reverenciam essa divindade, buscando sua intercessão em questões que abrangem desde a prosperidade material até a fertilidade (Chuku, 2013, p. 278).

Uhamiri, na escrita de Flora, era a representação da mulher de Ugwuta: assertiva, rica, independente, bela e casada. Sim, para os igbos a deusa era casada com o deus do Grande Rio, o rio Urashi, um dos afluentes do Rio Níger:

Por fim, Nwosu e o pescador viram as águas do lago azul se misturando-se linda, majestosa e calmamente com as águas marrons do Grande Rio. O local pode ser muito calmo ou muito agitado, dependendo do humor de Uhamiri, a dona do lago, e Okita, o dono do Grande Rio. Os dois deveriam ser marido e mulher, mas governavam domínios diferentes e quase sempre brigavam. Ninguém sabia a causa ou natureza de suas brigas constantes (Nwapa, 2023, p. 262).

Essa relação entre a natureza e a cosmogonia igbo é um ponto de partida para uma discussão em sala de aula sobre as premissas de uma cosmogonia que se difere daquelas comumente conhecidas nas religiões monoteístas, mas que possuem aproximações com as religiões afro-brasileiras. Inclusive abordar imposição do cristianismo para essas populações por parte dos colonizadores abre possibilidades para um debate amplo sobre a intolerância religiosa.

Esses são alguns exemplos entre vários outros possíveis de serem explorados por meio do romance *Efuru* de Flora Nwapa¹⁷, especialmente no sentido de buscar um “equilíbrio das histórias”, expressão que Cláudia Mortari cunhou a partir das entrevistas do escritor nigeriano Chinua Achebe, cuja premissa é “diante de uma história de que você não gosta ou que não o/a representa é preciso contar outra que se contraponha a ela” (Mortari, 2016, p. 41). Ao contar a história de *Efuru* e suas personagens, Nwapa outorgou centralidade às experiências das mulheres da comunidade igbo de Ugwuta. E a articulação entre essa literatura e o ensino de História da África na educação básica proporciona não só um efetivo combate aos estereótipos sobre África e africanos consolidados no imaginário brasileiro, como inspira uma didática dialógica, plural e aberta à multiplicidade de formas de ser e estar no mundo, como toda a educação deveria ser.

Considerações finais

Após 20 anos da promulgação da Lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica, ainda estamos discutindo e buscando estratégias para sua efetiva implementação em sala de aula. Os obstáculos enfrentados nessa longa trajetória assemelham-se a verdadeiros muros erguidos pela colonialidade, impedindo uma real transformação nas formas de pensar o currículo, produzir materiais e qualificar a atuação docente para uma educação de fato antirracista, heterogênea e não hierarquizante.

Esses muros estabelecem valores universalizantes e padrões de referência de ser e estar no mundo pautados na lógica de expansão capitalista e colonial imposta a povos e territórios nas Américas, África e Ásia. Tais povos são relegados à posição de objetos

de estudo, como se fossem desprovidos da capacidade de construir e interpretar suas próprias histórias.

Considerando que a inserção da História da África no currículo da educação básica faz parte dos esforços para atender aos pressupostos da Lei e suas Diretrizes, este artigo analisa as implicações da colonialidade na produção de conhecimento sobre a história africana e os possíveis caminhos para sua superação, propondo uma articulação com a Literatura produzida por escritores e escritoras africanos.

A proposta aqui apresentada baseia-se na premissa de um giro decolonial no ensino de história da África, deslocando o *lócus* da narrativa para os sujeitos diretamente afetados pelas implicações dos acontecimentos históricos no continente africano. Ao reconhecer a escrita literária de Flora Nwapa como fonte de evidência histórica, propomos sua incorporação na sala de aula como estratégia para emancipar os sujeitos da história como produtores de conhecimento, estabelecendo uma agenda de investigação que se dê com e a partir da sociedade que se quer analisar.

A literatura como instrumento pedagógico permite que o(a) docente desenvolva outras possibilidades de ensino que ultrapassem a mera inclusão de conteúdos e que questionem a perspectiva eurocentrada e hegemônica que inferioriza as populações africanas. Flora Nwapa foi uma escritora considerada precursora de uma geração de mulheres igbos na Nigéria que se dedicaram à escrita literária, e cuja produção só agora ganha tradução e repercussão no Brasil. É no diálogo com o primeiro romance de Nwapa (1966, 2023) *Efuru* que a proposta do artigo se baseia. O olhar da autora sobre eventos relacionados ao cotidiano igbo, cultura, religiosidades, trabalho, assim como o colonialismo e suas implicações, refletem-se nas histórias de suas personagens e configuram-se como excelentes fontes para estabelecer novas reflexões sobre a história africana, até então vista sob uma perspectiva exógena.

Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jun. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-21862008000100001>.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, DF, n. 11, p. 89-117, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidades e ensino da história no Brasil. In: CARRETERO, Mário; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, María Fernanda (org.). *Ensino da história e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 33-51.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 69-90.

BRASIL. Presidência da República. 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, DF: 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF: MEC, 2004.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice A. B.; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo (org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*, 2017. v. 1. p. 23-45.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 22 fev. 2024.

CASSIANO, Tathiana Cristina da Silva Anizio. “[...] Vai haver outra guerra, a guerra das mulheres”: o protagonismo das mulheres Igbo na escrita literária de Flora Nwapa (Nigéria 1960). 2020. 95 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601296/2/TATHIANACASSIANO-PROFHISTORIAUDESC.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2024.

CASSIANO, Tathiana Cristina da Silva Anizio. Vivências das mulheres Igbo em Efuru de Flora Nwapa: diálogo entre história e literatura. In: CAMPOS, Daniela de; CHAVES, Eduardo dos Santos; LEITE, Maria Cláudia Moraes (org.). *História e literatura: relações possíveis*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 180-194.

CHUKU, Gloria. Nwanyi buife Flora Nwapa, Igbo culture and women’s studies. In: CHUKU, Gloria (ed.). *The Igbo intellectual tradition: creative conflict in African and African diasporic thought*. New York: Palgrave Macmillan, 2013. p. 267-293.

COCCO, Ricardo; CAIMI, Flávia Eloisa; CELLA, Rosenei. Reflexões acerca dos processos educativos sob a ótica das práticas culturais. *Humanidades & Inovação*, Palmas,

v. 7, n. 7, p. 21-31, maio 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2425>. Acesso em: 22 fev. 2024.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 117-183, fev. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092006000100007>.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Historiar*. São Paulo: Saraiva, 2018.

FALOLA, Toyin; HEATON, Matthew M. *A history of Nigeria*. New York: Cambridge University Press, 2008.

KALU, Anthonia C. *Women, literature and development in Africa*. 2nd ed. New York: Routledge, 2020.

LIMA, Mônica. *Fazendo soar os tambores: o ensino de história da África e dos africanos no Brasil*. 5. ed. Niterói: EdUFF, 2004. p. 159-173. (Cadernos PENESB).

MACEDO, José Rivair. *História da África*. São Paulo: Contexto, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: MALDONADO-TORRES, Nelson; BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-54.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto-inscrição. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 171-209, jan. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-546X2001000100007>.

MONTEIRO, Ana Maria; ROSSATO, Luciana. ProfHistória: formação docente, demandas do presente e novas perspectivas para o ensino de história. *Maracanan*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 36-59, jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/revmar.2023.71053>.

MORTARI, Cláudia. O “equilíbrio das histórias”: reflexões em torno de experiências de ensino e pesquisa em história das Áfricas. In: PAULA, Simoni Mendes de; CORREA, Sílvio Marcus de Souza (org.). *Nossa África: ensino e pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 41-53.

MORTARI, Cláudia; WITTMANN, Luisa Tombini. O equilíbrio de histórias: experiências no ensino de história por meio de narrativas africanas e indígenas. In: SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa (org.). *A lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades*. Curitiba: Appris, 2019. p. 15-41.

NWAPA, Flora. *Efuru*. Londres: Heinemann Educational Books, 1966.

NWAPA, Flora. *Efuru*. Tradução de Tom Jones. São Paulo: Moinhos, 2023.

NWAPA, Flora. Women and creative writing in Africa. In: OLANIYAN, Tejumola;

QUAYSON, Ato (org.). *African literature: an anthology of criticism and theory*. Oxford: Blackwell Publishing, 2007. p. 526-532.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 421-461, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-546X2003000300003>.

PEREIRA, Amilcar. O movimento negro e a lei 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 13-30, abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v12i23.3452>.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73-118.

RAFAEL, Maria Teresa Rabelo. *Campo editorial e circulação da literatura de autoria africana de língua francesa no Brasil: um estudo de caso das estratégias de tradução em "Alá e as crianças-soldados", de Ahmadou Kourouma*. 2019. Tese (Doutorado em Letras) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18946/1/MariaTeresaRabeloRafael_Tese.pdf. Acesso em: 22 fev. 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. *Tempos Históricos*, Marechal Cândido Rondon, v. 12, p. 81-96, jan. 2008. DOI: <https://doi.org/10.36449/rth.v12i1.1945>.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *A virada testemunhal e decolonial do saber histórico*. Campinas: Editora da Unicamp, 2022.

SILVA, Cristiani Bereta da. Cultura escolar e cultura política: projeto de nacionalização e o jornal escolar a criança brasileira (Santa Catarina, 1942-1945). *História da Educação*, Santa Maria, v. 17, n. 40, p. 175-195, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/Tbrn36kT8kJKJfnLCk7dBH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2024.

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de história no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Crítica Histórica*, Maceió, v. 8, n. 15, p. 7-30, ago. 2017.

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa. Razão e sensibilidade no ensino de história no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos à luz da lei 11.645/2008. In: SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa (org.). *A lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades*. Curitiba: Appris, 2019. p. 215-237.

Notas

¹Doutoranda em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); pesquisadora associada ao AYA Laboratório de Estudos Pós-coloniais e Decoloniais.

²O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

³IgboLândia ou Àlà Ìgbò em idioma Igbo é a terra natal do povo igbo, localizada na região sudeste do atual território da Nigéria. Ela abrange cerca de cinco estados nigerianos: Abia, Anambra, Ebonyi, Enugu e Imo, e possui cerca de 40 milhões de habitantes, um dos mais numerosos povos que compõem a população do Estado da Nigéria.

⁴Os igbos são um povo da África Ocidental, cuja terra de origem fica onde hoje é o Estado da Nigéria, que compartilham entre si características culturais e linguísticas semelhantes. Saiba mais em (Falola; Heaton, 2008).

⁵“Entre as características do ProfHistória, destaca-se o fato de este programa ser especificamente voltado a professoras/es que se encontram atuando na educação básica, especificamente em ensino de História.” (Monteiro; Rossato, 2023, p. 39).

⁶Para fins deste artigo, utilizamos a expressão “Literatura africana” como sinônimo de literatura produzido pelos povos africanos, o que incluiu também os diversos registros anteriores à colonização europeia.

⁷A Lei nº 10.639/2003 foi modificada posteriormente pela Lei 11.645/2008, que incluiu o ensino da história e cultura indígenas. Para fins do propósito deste artigo, mencionaremos a primeira.

⁸A cultura escolar é entendida como um conjunto de normas e práticas que definem conhecimentos a serem ensinados e condutas a serem incorporadas e que permitem sua transmissão e incorporação. Ver mais em (Silva, 2013).

⁹Sobre o PNLD e os livros didáticos de História sugiro a leitura do texto de Flávia Caimi (2017).

¹⁰A sigla LGBTQIAP+ abrange pessoas de diferentes identidades de gênero e orientações sexuais: Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Pôli, Não-binárias e mais.

¹¹Termo criado por Nelson Maldonado-Torres que significa “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (Ballestrin, 2013, p. 105).

¹²Ugwuta ou Oguta em inglês é o nome de um lago e de uma cidade que fica às suas margens, na parte sudeste da Nigéria, dentro do estado de Imo, território cuja população é de maioria igbo.

¹³Uhamiri, segundo as crenças igbos, é a divindade que habita o lago Ugwuta, e é também chamada de Ogbuide ou Mammywata.

¹⁴“*From my childhood I lived among very strong women [...]*” (tradução nossa).

¹⁵A festa do Novo Inhame, também conhecida como Iri Ji ou Iwa Ji marca o fim da estação das chuvas e o início da colheita do inhame (entre os meses de agosto e setembro), alimento que é considerado símbolo de fertilidade e abundância para o povo igbo. Essa festividade marca uma passagem de ano para os igbos, sendo celebrada com banquetes, músicas e danças tradicionais. Ainda hoje os igbos mantêm essa celebração como uma forma de preservação da cultura e tradição igbos.

¹⁶*"[...] female beauty, power, assertiveness, independence and accomplishments. She legitimized female freedom and independence."* (tradução nossa).

¹⁷Outros exemplos, assim como todo o processo de construção de um material didático a partir do romance *Efuru*, podem ser lidos em Cassiano (2022).