



A HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA ÁSIA SOB PERSPECTIVA DIDÁTICA

Conexões e atividades

FERNANDO BAGIOTTO BOTTON

Organizador



EdUESPI

A HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA ÁSIA SOB PERSPECTIVA DIDÁTICA

Conexões e atividades

FERNANDO BAGIOTTO BOTTON
Organizador



EdUESPI

FERNANDO BAGIOTTO BOTTON
Organizador

HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA ÁSIA SOB PERSPECTIVA DIDÁTICA

Conexões e atividades



EdUESPI



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI

Evandro Alberto de Sousa
Reitor

Jesus Antônio de Carvalho Abreu
Vice-Reitor

Mônica Maria Feitosa Braga Gentil
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Josiane Silva Araújo
Pró-Reitora Adj. de Ensino de Graduação

Rauirys Alencar de Oliveira
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Fábia de Kássia Mendes Viana Buenos Aires
Pró-Reitora de Administração

Rosineide Candeia de Araújo
Pró-Reitora Adj. de Administração

Lucídio Beserra Primo
Pró-Reitor de Planejamento e Finanças

Joseane de Carvalho Leão
Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças

Ivoneide Pereira de Alencar
Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários

Marcelo de Sousa Neto
Editor da Universidade Estadual do Piauí



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI



Rafael Tajra Fonteles **Governador do Estado**
Themístocles de Sampaio Pereira Filho **Vice-Governador do Estado**
Evandro Alberto de Sousa **Reitor**
Jesus Antônio de Carvalho Abreu **Vice-Reitor**

Conselho Editorial EdUESPI

Marcelo de Sousa Neto **Presidente**
Algemira de Macedo Mendes **Universidade Estadual do Piauí**
Ana de Lourdes Sá de Lira **Universidade Estadual do Piauí**
Antonia Valtéria Melo Alvarenga **Academia de Ciências do Piauí**
Cláudia Cristina da Silva Fontineles **Universidade Federal do Piauí**
Fábio José Vieira **Universidade Estadual do Piauí**
Sammy Sidney Rocha Matias **Universidade Estadual do Piauí**
Gladstone de Alencar Alves **Universidade Estadual do Piauí**
Maria do Socorro Rios Magalhães **Academia Piauiense de Letras**
Nelson Nery Costa **Conselho Estadual de Cultura do Piauí**
Orlando Maurício de Carvalho Berti **Universidade Estadual do Piauí**
Paula Guerra Tavares **Universidade do Porto - Portugal**
Pedro Pio Fontineles Filho **Universidade Estadual do Piauí**

Marcelo de Sousa Neto **Editor**
Imagem de Capa **Europa. Ásia. América. África**
United States Library of Congress **Domínio Público da Imagem**
Lays Christine Santos de Andrade **Revisão**
Huedson Bruno Sales Costa **Diagramação**
Fernando Bagiotto Botton **Capa**
Editora e Gráfica UESPI **E-book**

Endereço eletrônico da publicação: <https://editora.uespi.br/index.php/editora/catalog/book/174>

B751h A História da África e da Ásia sob perspectiva
didática: conexões e atividades / Organizado por
Fernando Bagiotto Botton. - Teresina: EDUESPI, 2025.
170f.: il.

ISBN Digital: 978-65-81376-81-9.

1. África. 2. Ásia. 3. Ensino de História. 4. Conexões. 5.
Atividades. I. Botton, Fernando Bagiotto (Org) . II. Título.

CDD 907

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca da UESPI
José Edimar Lopes de Sousa Júnior (Bibliotecário) CRB-3º/1512

Editora da Universidade Estadual do Piauí - EdUESPI

Rua João Cabral • n. 2231 • Bairro Pirajá • Teresina-PI
Todos os Direitos Reservados

SUMÁRIO

A HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA ÁSIA SOB PERSPECTIVA DIDÁTICA: UMA INTRODUÇÃO

Fernando Bagiotto Botton 9

ENCRUZILHADA DOS SABERES: POSSIBILIDADES DE RECRIAR O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL EM TURMAS DE 8º E 9º ANO

Caio Wilson da Rocha Loureno e Evelin Nunes de Souza Santos 16

DIÁLOGOS COM O MUNDO ORIENTAL: A ROTA DA SEDA NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁSIA

Kamila Pereira Sousa 33

O TRÁFICO DE ESCRAVOS E AS RESISTÊNCIAS SOB PERSPECTIVA AFRICANA

Erislene Moraes Vieira e Maria Eulalia de Moraes Miranda 48

A CONDIÇÃO COLONIAL DO CONTINENTE AFRICANO

Camila Vitória Nascimento Sampaio e Ivanilda dos Santos Miranda 61

DESCOLONIZAÇÃO AFRO-ASIÁTICA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Helen Maria de Araujo Rodrigues e Luana Maria Silva de Oliveira 82

A LITERATURA EUROCÊNTRICA E SUAS CONTRAFACES PÓS -COLONIAIS

Huedson Bruno Sales Costa 92

CONFLITOS NO ORIENTE MÉDIO: COMO ENTENDÊ-LOS?

Luane Almeida de Oliveira e Maria Vitória Veras dos Santos **106**

HISTÓRIA DA CHINA NO SÉCULO XX: ENTRE GUERRAS E REVOLUÇÕES

Everton Brito e Raione Cruz **119**

O ENSINAR MULTICULTURAL: COMO INTRODUZIR O JAPÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Antonio José Martins Moreira; Bianca Aparecida de Souza Dias e Jéssica Souza **131**

INFORMAÇÕES BIOGRÁFICAS **163**

A HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA ÁSIA SOB PERSPECTIVA DIDÁTICA: UMA INTRODUÇÃO

Fernando Bagiotto Botton

Refletir acerca de outros continentes, países, povos e culturas que não aqueles tradicionalmente estudados pela “história geral” e pela “história nacional” se faz necessário em um mundo que finalmente se conscientiza acerca da multipolaridade de poderes e da crítica pós-colonial. Essa perspectiva ética, política e epistemológica não percebe mais os mundos divididos como primeiro e terceiro, separados por eixos norte e sul, mas compreende a existência de poderes diversificados exercidos e contra exercidos em zonas de influências múltiplas. Apenas assim alcançaremos uma história plural, inclusiva e culturalmente compreensiva acerca das diversas perspectivas estabelecidas acerca daquilo que Walernstein (2012) chama de “sistema-mundo” interconectado.

Partindo da crítica decolonial, concordamos com Aníbal Quijano (2005) quando concebe o período de exploração da América como a fundação de uma modernidade que se baseia no racismo colonialista enquanto estrutura de pensamento e ação aplicado a, praticamente, todo o planeta. É justamente acerca desses séculos XV e XVI que Gruzinski (2014) compreende um conceito de mundialização, que se expande aos quatro cantos do mundo e ocorre muito antes da revolução industrial ou do capitalismo neoliberal. Para o historiador, o estabelecimento de uma colonização no México, na China ou em Angola se efetiva por meio de um *modus operandi* muito específico, em que todos esses territórios diversos passam a se interconectar e a perspectiva de

um passa a influenciar nos acontecimentos do outro. É dessa forma que estudar a história da África e da Ásia significa estudar diretamente a formação do nosso mundo atual, mesmo que sejamos latino-americanos, não estamos longe, de maneira alguma, dos conflitos do Oriente Médio, da pujante economia chinesa ou dos laços culturais compartilhados com boa parte da costa do continente africano.

Compreender o mundo como interconectado em suas relações econômicas, sociais, culturais e ecológicas implica em uma perspectiva histórica que aborda tanto as especificidades de recortes regionais quanto a globalidade de um sistema-mundo moderno. É por essa dimensão, simultaneamente, micro/macro que passamos a compreender a história da África e da Ásia de maneira alheia às grandes narrativas etnocêntricas e eurocentradas. Justamente dessa forma lançamos uma proposta para entender tais continentes que, por mais limitada e específica que seja, guarda discussões dialógicas, especialmente frente às noções de colonização, diásporas e conflitos. Porém, nossa abordagem compreendeu a necessidade de que esse recorte histórico e historiográfico não é suficiente para a formação de uma proposta bibliográfica consistente, de forma que consideramos mais proveitoso compreender esses fatores por meio de uma perspectiva didática, pensando em possibilidades pedagógicas para que os atuais e futuros professores possam utilizar desses recursos no Ensino Fundamental e Médio.

Se levarmos em consideração a promulgação da Lei 10.639/03, somado o fato de que a China é, atualmente, a maior parceira comercial do Brasil, que também integra formalmente a cúpula dos BRICS, então, compreendemos a necessidade de formularmos estratégias didáticas mais efetivas para a abordagem

em sala de aula das temáticas históricas africanas e asiáticas. Portanto, nosso livro é composto por pesquisas que cada historiador recém graduado, ou dupla, realizou sob encomenda para a presente publicação. Em primeiro lugar, lhes foi solicitado um levantamento bibliográfico, ampliando a temática e as leituras obrigatórias. Em segundo lugar, lhes foi cobrada uma proposta didática, que se aplicasse no Ensino Fundamental e que utilizasse algum produto cultural relacionado à discussão em comum. O resultado foi este livro, que se destina tanto aos estudantes de graduação e aos professores de Ensino Fundamental quanto aos demais interessados nas temáticas atinentes ao maior continente do mundo e ao berço da humanidade. Por isso essa proposta, simultaneamente, histórica, didática e pública se afirma no sentido de trazer produções culturais contemporâneas, muitas vezes, estereotipadas, tais como filmes, livros literários, músicas e, até mesmo, jogos de videogame, entendidos como materiais simbólicos de chamada de atenção para temáticas que são praticamente invisibilizadas nos meios culturais, mas estão se referindo a um passado, indiscutivelmente, crucial para a história da humanidade.

A opção de organização deste livro segue uma dinâmica específica e absolutamente parcial dada a impossibilidade de se trabalhar integralmente a história de dois dos maiores continentes do planeta. Nesse sentido, optamos por privilegiar os entrelugares, ou seja, as dinâmicas de trocas, encontros, confluências e embates estabelecidos em território africano e asiático. Dessa forma, delimitamos três linhas mestras: a primeira chama-se conexões, num claro sentido de que nenhum daqueles continentes estava isolado dos demais e o planeta, mesmo antes do processo colonizador europeu, era travado por meio de intercâmbios de

todas as ordens. Nesse sentido, em nosso primeiro capítulo abordamos os reinos africanos, que estavam absolutamente em diálogo com o mundo sírio, persa e, principalmente, arábico no estabelecimento de riquíssimas rotas intercontinentais no período pré-colonial. Essa discussão é de suma importância para que se descentre a história europeia ao perceber-se que civilizações economicamente, tecnologicamente e politicamente desenvolvidas se espalhavam pelos continentes africano e asiático, muito antes do continente europeu se tornar, minimamente, relevante num cenário geopoliticamente dominado por dinastias árabes, impérios mongóis, turco-otomanos etc.

Após isso, passamos ao segundo tipo de conexões, nos referimos ao resplendor dos povos que, atualmente, são agregados enquanto Ásia na chegada dos europeus. Novamente estabelecemos a pujança de impérios absolutamente desenvolvidos e estáveis como a interminável dinastia Qing ou o opulento xogunato Tokugawa enquanto nações absolutamente resistentes e praticamente imunes às investidas coloniais. Por fim, no terceiro capítulo de nosso livro abordamos o tráfico de escravizados da África para a América e suas resistências cotidianas. Por mais que seja assunto comumente tratado em História do Brasil e da América, é raro encontrar perspectivas locais em que se privilegie a perspectiva dos próprios povos africanos, suas guerras internas e suas estratégias de resistências, barganhas e interesses autônomos frente às distintas companhias coloniais europeias.

Na segunda parte do nosso livro, denominada Colonialismo e Anticolonialismo, nos dedicamos aos acontecimentos do século XIX, especialmente as relações coloniais que passaram a se firmar entre as nações asiáticas e africanas frente

ao imperialismo europeu. Nesse sentido o primeiro texto dessa segunda parte destina-se, justamente, a tratar do fenômeno imperialista e a condição colonial sentida por aqueles povos.

Por fim, trabalhamos nossa terceira parte, intitulada Conflitos Descoloniais, pelos quais nos debruçaremos especificamente sobre o século XX e suas contradições. Dessa forma, o primeiro capítulo destina-se, justamente, a trabalhar com a experiência histórica e contextual do processo de descolonização e as lutas de libertação dos povos africanos e asiáticos, que se valem de um contexto de guerras mundiais para encontrar forças para resistência e independência frente às nações colonialistas europeias cada vez mais enfraquecidas e vilipendiadas. O capítulo vindouro se aprofunda na manifestação cultural da literatura, estudada em suas duas interfaces, tanto aquela colonial, que ensejou a dominação imperialista dos povos europeus, quanto aquela pós-colonial, que abriu brechas para a manifestação da autodeterminação dos povos recém libertados.

Logo após, trabalhamos com um capítulo destinado especificamente à construção do que chamamos atualmente de Oriente Médio, com especial ênfase para o sangrento conflito entre o Estado de Israel e a resistente Palestina. Tal discussão é fundamental para compreendermos as raízes históricas de uma guerra que, lamentavelmente, se faz absolutamente contemporânea. Logo após, estudamos duas nações absolutamente fundamentais para entendermos o contexto econômico e geopolítico contemporâneo: nos referimos à China e ao Japão. No capítulo sobre a China desvendamos algumas tramas históricas que fizeram essa nação se tornar tão opulenta ao mesmo tempo que tão arredia aos valores ocidentais. Trabalhamos eventos fundamentais, como a Revolução Cultural e o maoismo, bem como

seu desabrochar industrial e tecnológico de fins do século XX e início do XXI. Da mesma forma, no capítulo seguinte também estudamos o milagre econômico, a ascensão vertiginosa, a beligerância imperialista e o ocaso atômico de um Japão que, rapidamente, saiu da tradição oitocentista dos xogunatos para se tornar uma nação moderna, industrializada, símbolo da tecnologia, do cosmopolitismo e, também, da tradição.

Por essas vias históricas, contextuais e pedagógicas, proporcionamos, com este livro, uma despretensiva série de possibilidades ou sugestões para utilização em sala de aula. Tais propostas não são fechadas nem as únicas, mas abrem possibilidades para que o professor de História possa se apropriar de leituras dinâmicas e contemporâneas acerca do ensino de História da África e da Ásia, tornando tais saberes mais interessantes e atraentes ao alunado e ao público geral.

Referências

GRUZINSKI, Serge. **As quatro partes do mundo**: História de uma mundialização. Belo Horizonte: UFMG/São Paulo: Edusp, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

WALLERSTEIN, Immanuel. A análise dos sistemas-mundo como movimento do saber. In: VIEIRA, Pedro Antonio; LIMA VIEIRA, Rosângela; FILOMENO, Felipe Amin. (org.). **O Brasil e o**

capitalismo histórico: passado e presente na análise dos sistemas-mundo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p .17-28.

ENCRUZILHADA DOS SABERES: POSSIBILIDADES DE RECRIAR O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL EM TURMAS DE 8º E 9º ANO

Caio Wilson da Rocha Loureno

Evelin Nunes de Souza Santos

Mama África: caminhos para uma educação anticolonial

Ao refletir sobre a África, na essência de muitos grupos étnicos, essencialmente matrilineares e em toda sua magnitude e exuberância como um continente, faz-se necessário um olhar criterioso acerca do processo de colonização pelos europeus. Nesse contexto, observa-se uma conjuntura centrada no patriarcado e nos diferentes modos de dominação social sobre outros povos e em diferentes contextos históricos, nos quais a sociedade europeia se servia em abundância por meio de práticas de exploração de recursos naturais de diversas regiões do continente. Com o propósito de desmistificar a supremacia do pensamento eurocêntrico, que estereotipa, fragmenta e marginaliza as relações socioculturais do continente africano, torna-se relevante compreender que a História da África não se inicia a partir da chegada dos invasores estrangeiros que se inseriram nessas regiões compreendidas como orientais por designação imperialista do Ocidente.

No entanto, a História da África foi ignorada por muito tempo no meio acadêmico brasileiro devido aos fatores históricos e ao desinteresse da intelectualidade. Essa negligência resultou na escassez de estudos sobre a África e na preferência por fontes

eurocêntricas, as quais influenciaram a construção de uma visão estereotipada tanto dos negros africanos quanto dos brasileiros. Historicamente, a cultura africana de muitos povos não tem, em sua base sociocultural, a escrita, recorrendo apenas ao testemunho verbalizado como mecanismo significativo para o registro da memória. Até meados do século XX, antes de ser considerada como fonte de pesquisa metodológica, a verbalização era considerada frágil aos olhos da historiografia, principalmente pelos positivistas, que enalteciam a escrita documental, fazendo com que a história através de testemunhos se tornasse irrelevante.

Dessa forma, compreende-se que a devida atenção à história africana no meio acadêmico brasileiro é recente, contrastando com o eurocentrismo historicamente predominante. Anteriormente, a academia brasileira dedicava pouca atenção a esse continente, a menos que estivesse relacionada ao contexto europeu. Havia, talvez, uma exceção para o Egito, que, frequentemente, era dissociado da África, sendo introduzido em grande parte no contexto histórico da "História do Mediterrâneo", compartilhando espaço com outras remanescentes sociedades como gregos e romanos (Assumpção, 2008).

Outro expoente para a perpetuação do pensamento tipificado sobre o povo negro seria o racismo "científico", elaborado na Europa, fortemente vinculado aos povos africanos e indígenas. O peso dessas concepções ideológicas caiu de forma majoritária sobre os negros, pois foram difundidas nas teses de cientistas brasileiros eugenistas no decorrer do século XIX. Esses cientistas defendiam a ideia de inferioridade racial e incapacidade intelectual dos povos escravizados, usavam esse argumento para justificar a escravização de seus corpos, alegando que eles eram incapazes de pensar sobriamente sobre si. O cientista baiano, Nina

Rodrigue,s era um dos defensores desse argumento. Por muito tempo, essa ideologia se sustentou de maneira estratégica para a dominação do continente africano. “Dessa forma, a pigmentação da pele passou a ser utilizada como um fator determinante nas relações de dominação, nas quais caberia aos arianos, os verdadeiros brancos, o papel de senhores dos demais continentes” (Assumpção, 2008, p. 30).

No texto “África: uma história a ser reescrita”, Assumpção (2008) discorre sobre a impossibilidade historiográfica de se reescrever uma nova história, mas ressalta a necessidade de novas perspectivas epistemológicas que retirem o protagonismo europeu e desmitifiquem, por meio do pensamento decolonial, a representação do negro como homem natural em toda a sua barbárie e violência.

De acordo com Assumpção (2008), devemos esquecer Deus e a lei moral. “[...] devemos abstrair de todo o respeito e moralidade, de todo o sentimento. Tudo isso está no homem em seu estado bruto, em cujo caráter nada se encontra que pareça humano[...]” (Assumpção, 2008, p. 21). Isso seria uma forma de esquecer todas as representações europeias.

Outro fator a ser observado é a discussão sobre a divisão geográfica em “África branca” e “África negra”. Essa divisão segregatória, de cunho eurocêntrico, entende que o continente africano é incapaz de produzir (ou contar) sua própria história. Considerando essa temática, pode-se enfatizar a visão de Hegel sobre a historicidade africana e sua exclusão da narrativa histórica do Velho Mundo. O autor assera que a divisão geopolítica entre “África branca” e “África negra” constitui uma tentativa de dividir o território entre uma parte que é considerada bem-sucedida, com uma História, geralmente associada ao Mediterrâneo, enquanto a

região subsaariana é rotulada como "bárbara", com comunidades "tribais" e "incivilizadas", vistas como menos "desenvolvidas" e incapazes de criar ou ter sua própria História". Essa forma de segregação contribui para a disseminação de estereótipos prejudiciais sobre o continente africano e seus descendentes, uma vez que são submetidos a um sistema hierárquico nas relações socioculturais. Dessa maneira, acredita-se que o continente tenha sido concebido e descrito, principalmente por colonizadores, resultando na fragilização e apagamento de grande parte de sua história.

Em vista disso, no campo educacional é preciso visar o saber libertador, livre das correntes que aprisionam os sujeitos, e que contribua para evitar a reprodução e a intensificação das diversas amálgamas sociais no tempo presente. Pensar um material que possibilite ampliar o pensamento crítico/reflexivo sobre a cultura do continente africano é importante no contexto atual, tendo em vista que um dos maiores desafios para o ensino da História Africana está centrado nesse aspecto. Os livros didáticos, que deveriam servir como dispositivos auxiliares desse conhecimento, não são claros e não dão atenção necessária à história dos povos historicamente subalternos. A ausência de um pensamento crítico/reflexivo faz crer que as percepções acerca dos quadros históricos que, comumente, são incorporados ao sistema de pensamento da sociedade, sucederam uma linearidade que reduz esses processos à homogeneidade natural e global (Piccolo, 2018). Os docentes podem utilizar inúmeras fontes como recurso didático, como por exemplo o filme *Pantera Negra*, produzido em 2018, pela editora estadunidense Marvel.

Esse material pode ser considerado uma ferramenta historiográfica, e isso se justifica por meio de um personagem na

cena do Museu, em que Erik Killmonger, interpretado por Michael B. Jordan, critica a maneira como muitos artefatos africanos valiosos, peças pertencentes à cultura africana e que continham um valor simbólico inestimável, foram retirados de seu continente de origem e expostos em museus europeus.

O filme conta com um elenco, majoritariamente, composto por pessoas negras e traz diversas reflexões sobre questões políticas, culturais e históricas enfrentadas pelo povo negro ao longo dos séculos. Além disso, aborda movimentos políticos, como o que surgiu na cidade de Oakland, no estado da Califórnia. Nesse contexto, pessoas negras, cansadas das perseguições raciais e desassistidas pelo governo, entraram em conflito com as autoridades do poder público. Seu objetivo era a implementação de direitos civis na constituição e a garantia desses direitos por lei. Essa narrativa pode ser uma excelente proposta de análise com os discentes, considerando que o movimento político negro tomou proporções globais.

Apesar do filme fazer uma abordagem histórica fictícia, a crítica feita por ele possui verossimilhança com o mundo real, uma vez que durante o período colonial, de exploração europeia na África, muitos artefatos e obras de arte foram levados para a Europa e outras partes do mundo como “troféus” ou simplesmente como objetos de valor para o enriquecimento de coleções particulares. Isso contribuiu para o esvaziamento cultural de muitas comunidades africanas.

A cena do filme *Pantera Negra* evidencia a discriminação étnica racial sofrida pelo personagem citado, sem que os presentes mediadores do museu, todos de pele branca e aparentemente de nacionalidade estadunidense, se dessem conta das incontáveis riquezas usurpadas das regiões africanas. Hoje, essas regiões são

consideradas pelo Ocidente como menos desenvolvidas. De maneira simbólica, o material audiovisual destaca a importância de reconhecer e preservar a rica e complexa cultura africana, bem como a relevância do pensamento crítico ao considerar a prática da apropriação cultural, que ocorre por meio da retirada de artefatos realizada pelos europeus.

Hoje, existe um debate contínuo sobre a repatriação desses artefatos aos seus países de origem. Muitos argumentam que esses itens devem ser devolvidos para que as comunidades possam reconectar-se com sua herança cultural e histórica. Dessa forma, essa cena do longa metragem aborda de maneira significativa a importância de reconhecer e preservar a ancestralidade africana, instigando a reflexão sobre a própria realidade social dos discentes e a forma como essas relações sociais estão estruturadas. A cena critica a prática da apropriação cultural e do saque de artefatos africanos por parte do Ocidente.

É importante ressaltar que o continente africano sempre foi composto por uma grande quantidade de reinos, e alguns dos principais mencionados no texto “África: Uma história a ser reescrita” (Assumpção, 2008) são os povos Iorubás do Benin e Bantos. Cada um possui suas próprias linguagens, costumes e cosmologias, reafirmando a pluralidade cultural existente, que, em grande parte, nos influencia. Existe certa complexidade ao abordar essa temática de forma aprofundada, pois trata-se de um continente com uma multiplicidade regional. Entre as diversas regiões do continente, há dissidências entre os próprios sujeitos. Por isso, é importante fazer um recorte espacial a fim de evidenciar os principais locais de onde vieram boa parte desses povos ao longo do período escravocrata. Também é relevante discutir sobre

as pessoas que viveram sob a condição de escravizadas no Brasil e suas contribuições para diversas áreas da sociedade.

No reino Iorubá: Os povos iorubás habitavam os territórios da Nigéria, Benin e Togo. No Brasil, são conhecidos por várias denominações, como jejes, nagôs, Angola e congos. As comunidades iorubás, concentradas no sudeste da Nigéria, foram importantes na Guiné e influenciaram povos vizinhos, incluindo o Reino do Benin.

No reino de Benin: O Reino do Benin teve seu primeiro rei, chamado de Obá, que era descendente de Odudua, Oraniã (um orixá associado às profundezas da terra e filho de Odudua, também rei de fé). Esse reino destacou-se por sua especialização na escultura de bronze e cobre, e foram considerados protetores de artesãos e artistas. Entretanto, no século XIX, o Reino do Benin desintegrou-se, ficando sob o domínio dos Ingleses, que enviaram mais de 1500 soldados para Benin e incendiaram a capital do reino.

No reino de banto: Os povos bantos, cujas línguas compartilham uma origem comum, designam uma variedade de grupos africanos. De acordo com especialistas, os bantos seriam originários de terras próximas à fronteira atual entre Camarões e Nigéria. No final do século XIII, essas comunidades ocuparam cerca de dois terços do continente africano, estendendo-se desde a África do Sul até um pouco além da linha do equador.

As influências dessas regiões na cultura brasileira são notáveis, introduzindo práticas como a capoeira, além de instrumentos, danças e cerimônias como o cateretê, congada, caxambu, samba, batuque e as religiões de matriz africana, como Candomblé de Angola, Ketu, Gegê, dentre outros segmentos religiosos formados a partir da conjuntura colonial, onde reuniram

diversos sujeitos escravizados com diferentes perspectivas e vivências sobre a vida.

Exu na encruzilhada da educação: uma abordagem alternativa para um ensino de História mais inclusivo

Durante o árduo processo de colonização europeia sobre os povos indígenas e, posteriormente, a escravização destes, assim como dos negros do continente africano retirados de suas regiões de origem sob a condição de escravizados, observa-se uma série de agentes que atravessaram os séculos. Esses agentes constituem, na contemporaneidade, um entorno marcado pela exploração, invasão e violência das corporalidades, mentalidades e perspectivas cosmológicas sobre si e o outro. A radicalização e subalternidade social, cultural e histórica foram aguçadas e promoveram relações socioculturais hierarquizantes, que continuaram a inferiorizar e a remontar, mesmo após a "emancipação" jurídica dos povos negros e indígenas, uma estrutura de pensamentos tendenciosamente pejorativa. Essa estrutura é composta por um perfil muito bem definido de sujeitos, que julga, por intermédio de agentes raciais, étnicos, de classe, gênero, orientação sexual e regionalidade, as diversas camadas da sociedade brasileira.

Muitas são as dificuldades encontradas pelos docentes em diversas áreas da educação, principalmente na disciplina de História, ao introduzirem no ensino brasileiro uma análise aprofundada sobre a história do povo negro no Brasil. Mesmo com a criação do artigo nº 10.639, em 2003, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que institui a obrigatoriedade no Ensino Fundamental e Médio em redes de educação públicas e privadas,

do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2003), ainda são sentidas dificuldades para ministrar conteúdos relacionados a esse tema.

Uma vez que os livros didáticos de apoio não oferecem a plenitude dos processos históricos de forma mais detalhada, limitando o ensino da cultura de povos negros e indígenas, eles também acabam contribuindo para a perpetuação do sistema de inferioridade sociorracial. Cabe ao docente buscar estratégias para contornar a situação envolvendo o reducionismo histórico, conforme afirma Janz (2016, p. 29):

Se pegarmos os livros didáticos com o exemplo, perceberemos que uma parcela muito pequena dos conteúdos trabalhados está relacionada a África, que quando aparece, é para reafirmar a dominação europeia seja com a escravização, seja com o neocolonialismo entre outros. Pouco se fala da resistência africana ou coloca esse povo como a gente de sua própria história. É como se a África só passasse a ter alguma importância quando os europeus lá chegaram.

Dessa forma, esse sistema contribui para a propagação do pensamento minimalista sobre o processo de formação histórica brasileira, compreendendo a História como mera disciplina a ser aprendida apenas para obtenção de boas notas. Torna-se comum o questionamento por parte de uma parcela da população sobre o entendimento e a real importância da história e de seus eventos. A desvalorização dessa disciplina reflete diretamente sobre a formação da sociedade e o descaso a sua própria compressão, de quem são ou de como chegaram até aqui. O que faz com que a grande maioria entenda os quadros históricos como eventos

isolados no espaço e tempo, totalmente dissociados do passado, concebendo o tempo presente e suas mazelas provenientes do colonialismo como algo natural, e mais fácil de ser aceito.

A partir dessa perspectiva, Certeau (1982) afirma que a função do historiador estaria centrada em historicizar fontes e, consequentemente, atribuir um significado que permita aos sujeitos sociais ampliarem seu escopo crítico/reflexivo sobre si e seus semelhantes. Assim, a disciplina de História, enquanto matéria, possui um lugar social, e, dessa maneira, “[...] a escrita da história se constrói em função de uma instituição” (Certeau, 1982, p. 66). A instituição a qual o autor se refere são as escolas, pois constituem um ambiente composto por uma diversidade de alunos que compartilham e vivenciam percepções sociais diversificadas.

Outrossim, ao mencionar as possibilidades de um ensino que abranja a plenitude dos conteúdos, significa dizer que o ensino não está restrito aos livros didáticos, mas que há a possibilidade do uso de outros dispositivos pelo historiador em sala de aula. Isso se refere à capacidade de fazer com que, por meio desses recursos adicionais, os alunos possam compreender as diversas realidades em que estão inseridas as massas sociais. Isso possibilita que eles façam a diferença no espaço em que vivem, que entendam o racismo estrutural, assim como a degradação dos povos indígenas, as várias práticas do colonialismo, inclusive os estereótipos criados pelo Ocidente em relação à África – como a ideia de que sua História só começaria com a chegada dos europeus –, pode e deve ser questionado.

A partir disso, podemos mencionar alguns caminhos para uma educação no ensino de História que preze pela decolonização do pensamento estrutural, visando a valorização de identidades renegadas. Apresentar a figura da divindade “Exu”, proveniente

da religião de matriz africana do candomblé, é uma possibilidade de trabalhar a disciplina de História no âmbito educacional. Segundo Pereira (2022, p. 13):

Exu é o orixá do movimento, da potencialização da vida, dos desejos, da comunicação, responsável por fazer o caos virar ordem e a ordem retornar ao caos, assim quando necessário. Ele é o princípio esférico da multiplicação ao infinito, assim é a sede da humanidade por conhecimento. “Exu é a boca que tudo come”, um aforismo que representa a fome do conhecimento.

Essa fome de conhecimento observada na figura de “Exu” também pode ser entendida como sinônimo de renovação, da busca por possibilidades que visam um dado objetivo. Essa divindade tem domínio direto sobre as encruzilhadas e, uma vez que esses espaços oferecem possibilidades de inovação, podemos apontar direcionamentos para além do uso dos livros didáticos. Isso evidencia que o

[...] epistemicídio das tradições e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas foi desenvolvido em um cenário muito bem arquitetado, direcionando o nosso olhar para a leitura de uma história única e alicerçada no capitalismo predatório (Pereira, 2022, p. 42).

O segundo material que pode ser trabalhado no ensino de História é uma fonte audiovisual, mais especificamente o filme *Mulher Rei* (2022), interpretado pela atriz estadunidense Viola Davis, com a produção midiática da empresa Sony Pictures. Na trama, são retratadas as lutas das guerreiras agojie, do reino do

antigo Danhomé, que desempenham a importante função de proteger o rei e toda comunidade. O filme possui um recorte cronológico interessante, pois se passa no século XVI, durante o percurso da colonização em diversas regiões do continente africano e do sistema de exploração e extração de recursos naturais.

Esse longa permite perceber e historicizar com os alunos a pluralidade cultural existente nessas regiões, observando a formação de seus impérios, o funcionamento das organizações socioculturais, além de permitir confrontar as inconsistências existentes na ideia de que o continente africano passaria a ter história apenas com a chegada dos europeus. Esse exercício ajuda a desmistificar conceitos que deturpam a cultura africana e que colocam a sua população como povos bárbaros e incivilizados. Além disso, há possibilidade de trabalhar com o conceito de “escravidão” e “escravocrata”, utilizando como fonte secundária a entrevista do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, dada ao programa Roda Viva, de modo a problematizar sua fala sobre pessoas negras que escravizavam outros negros, numa justificativa de amenizar ou relativizar o processo de tráfico e colonização de pessoas retiradas da África sob a condição de escravizadas, dando a entender que os impasses vivenciados pelas populações negras na contemporaneidade não existem.

Outro fato que pode ser mencionado e analisado com os discentes seria a questão de gênero, evidenciada no filme pela relação das mulheres agojie com as práticas de guerra, tendo em vista que o imaginário social, moldado pela propagação dos costumes europeus, bastante evidente em histórias eurocêntricas, e propagado pelos canais midiáticos destaca a figura masculina

como dotada de toda força e coragem, entendendo essas características como naturais e globais (Oyěwùmí, 2021).

Proposta didática

A princípio, para uma aula mais dinâmica, cabe ao professor propor uma roda de conversa sobre o que eles compreendem pelo continente africano e a sua relação com o Brasil e, assim, organizar os discentes com as carteiras em posição de meia lua, de modo que facilite a interação entre eles. Esse método também deixa os alunos mais à vontade para se abrir ao diálogo e apresentar suas contribuições. A segunda etapa consiste no trabalho com o filme *Pantera Negra*. Nessa proposta, a película servirá como fonte primária, juntamente com a bibliografia explanada no primeiro tópico deste ensaio. Criar-se-á um diálogo entre o filme e o texto “África: Uma história a ser reescrita”, do autor Jorge Euzébio Assumpção (2008), a fim de promover uma problematização acerca da contextualização histórica do continente africano e como ele é percebido mundo a fora, considerando o processo de conhecimento historiográfico.

Com essas etapas, os alunos serão instigados a pensar nos movimentos sociais pela reafirmação da identidade de sociedades africanas que, ao mesmo tempo, enfrentam o preconceito e diversas outras mazelas em torno de suas raízes étnicas. Poderão entender que esses povos são observados de forma homogeneizada e que essa visão advém da perspectiva eurocêntrica, a qual entende que a história do continente africano e dos diversos impérios teve início com a chegada das nações estrangeiras colonizadoras. Essa visão desumaniza a individualidade de grupos étnicos e os coloca em situação de

subalternidade. O professor pode pedir aos alunos para compartilharem suas vivências relacionadas ao tema. Isso é necessário para mostrar que, dentro da própria sala de aula, é possível perceber a pluralidade de pensamentos, comportamentos e tradições. Os alunos perceberão que não são apenas um grupo de estudantes, mas sim que suas particularidades, trajetórias e histórias são valorizadas.

Assim, tanto o texto quanto o filme apresentam pontos de vista em comum, evidenciando que, para além da perspectiva unificada criada pelo Ocidente, o continente africano é culturalmente plural. Há uma riqueza de tradições e costumes que antecedem a colonização, fazendo deste continente um lugar extraordinário. Isso desmistifica conteúdos sensacionalistas criados pela visão do eurocentrismo, muito presente na visão positivista do século XIX, além dos meios midiáticos no tempo presente que costumam estereotipar as tradições africanas. O texto cita algumas regiões que, em grande parte, tiveram pessoas retiradas sob a condição de escravizadas, sendo um ponto que pode ser trabalhado na roda de conversa. Muitos dos aspectos culturais, sociais e econômicos que nos influenciam estão envolvidos nessas regiões de origem. Dessa forma, propõe-se um intercâmbio com o continente africano e as ações concebidas que temos como naturais, mas que são históricas na contemporaneidade.

Ainda usando o contexto do filme, o docente pode abordar as formas de dominação de um povo sobre outro para mencionar o processo de escravidão. É importante enfatizar a diferença entre escravidão, tratada como uma questão jurídica, sem objetificar ou fazer com que os sujeitos percam a posse sobre suas corporalidades, tradições e cosmologias, e escravocrata, onde uma

sociedade depende dessa mão de obra para a produção de suas riquezas, fazendo com que os indivíduos se abstenham de si e de sua forma de viver e enxergar o mundo. Para ilustrar esse ponto, pode-se usar como exemplo a fala do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro em entrevista ao programa Roda Viva. O objetivo é problematizar com os alunos que, embora tenha existido a prática da escravidão entre grupos sociais africanos, essa era uma prática comum em várias regiões do mundo, inclusive na própria Roma e Grécia Antiga.

Quando esse discurso é proferido por um representante político, com o poder de influenciar determinadas camadas sociais, percebemos que o processo de colonização e escravidão não ocorreu de forma pacífica no país. As questões vivenciadas no presente, especificamente em torno do conceito de “raça”, são desvinculadas dessa herança colonial. Portanto, essa proposta, assim como outras que podem ser desenvolvidas pelos docentes, são encruzilhadas/caminhos que podem e devem trilhar rumo a uma educação mais equilibrada, elucidando outras perspectivas que abrangem a amplitude do olhar tanto do educador quanto do pesquisador, mesmo que esses dois estejam intrinsecamente ligados no exercício da docência.

Considerações finais

Em suma, assim como as encruzilhadas da divindade “Exu” do candomblé, muitos devem ser os caminhos a serem tomados para o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de História e não somente ela, mas em várias outras. Afinal, “[...] exu é a boca que tudo come” (Pereira, 2022, p. 10) e, portanto, todo (re)conhecimento deve ser bem-vindo, principalmente quando

tratamos de cultura afro-brasileira e indígena. Por esse motivo, sempre haverá uma tendência de esforço maior, tendo em vista a ênfase do pensamento eurocentrista. Dessa maneira, os materiais audiovisuais mencionados neste ensaio, juntamente com outras bibliografias, como, por exemplo, o livro *Exu nas escolas: uma proposta educacional antirracista*, do professor Dr. Lincoly Pereira, bem como as mencionadas no tópico anterior, contribuem para o exercício de uma educação mais justa e antirracista.

Referências

ASSUMPÇÃO, Jorge Euzébio África: Uma história a ser reescrita. *In*: MACEDO, José Rivair. **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 29-45. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 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.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

JANZ, Rubia Caroline. **LEI 10. 639/03**: O que os alunos do 1º ano do ensino médio sabem sobre a História africana e afro-brasileira? Dissertação (Mestrado em História, cultura e identidades – Área de concentração: História, cultura e identidades) Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.

PEREIRA, Linconly Jesus Alencar. **Exu nas escolas – uma proposta educacional antirracista**. 2 ed. Fortaleza: Editora corporativa parentes, 2022.

PICCOLO, Monica. (org.). **Ensino de história na rede básica do Maranhão: uma análise crítica dos livros didáticos**. São Luís: EDUEMA, 2018. p. 62-73

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Trad. Nascimento, Wanderson Flor do. - 1. ed - Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo, 2021.

FONTES:

COOGLER, R. (Diretor). **Pantera Negra**. Marvel Studios, 2018. 1 filme (134 min). Disponível em: <https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/pantera-negra-wakanda-para-sempre/7MAONYZ92wDT>. Acesso em: 10 nov. 2023.

DIÁLOGOS COM O MUNDO ORIENTAL: A ROTA DA SEDA NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁSIA

Kamila Sousa

Kamila Costa

Introdução

Sabe-se que o processo da chegada dos europeus na Ásia aconteceu no século XIX com interesse em comercializar especiarias como pimenta, cardamomo, baunilha, gengibre, além de joias e tecidos. Dessa forma, é comum que tenham ocorrido trocas culturais em seus mais variados aspectos, dito isso, conhecemos de maneira geral a Ásia como berço da música, das tradições e das religiões, como Islamismo, Cristianismo e Judaísmo, além do Confucionismo e Budismo.

Dentre os aspectos gerais para compreender o impacto dessas influências no comércio, cultura e modo de vida, abordaremos rapidamente as influências do Ocidente sobre o Oriente, demonstrando a interferência cultural e articulações para criar estereótipos sobre a identidade do povo oriental, além de analisarmos a Rota da Seda como um polo cultural global daquele período, sua influência até a atualidade e como isso é importante dentro do ensino de História, revelando de que maneira poderia ser abordado em sala de aula.

Atual oriental atrativo e o imaginário de um povo inventado

Nos últimos anos houve um crescimento no interesse pela cultura asiática no Brasil, bandas e animes ganharam força entre jovens de acordo com comunicado oficial da Associação de Animações Japonesas, a indústria de anime mais ampla (incluindo mercadorias, música, etc.) cresceu 13,3% em 2021 em comparação ao ano anterior, com um valor de mercado estimado em 2,7422 trilhões de ienes (aproximadamente US\$ 19,76 bilhões). É um movimento comercial interessante de observar, pois dentro do universo cultural brasileiro, mais do que consumir, é de senso comum saber que os que sentem o interesse por essa cultura se vestem com características dos personagens desse universo. Os chamados Otakus, dentro da subcultura japonesa, emergiram por volta dos anos de 1980, juntamente com a popularização dos animes no mundo, mas envolvidos em preconceitos (que logo à frente discutiremos a origem) foram vistos como pessoas deslocadas da realidade em meio a narrativas de solidão e “esquisitices” e no Brasil não tinham muita visibilidade.

Atualmente, por mais que essa imagem venha se alterando, não se pode negar que um dos fatores desses estereótipos é porque a indústria cinematográfica que domina plataformas de streaming e o cinema do país é em sua maioria estadunidense, marcados por grandes bilheterias como *Vingadores Ultimato*, que arrecadou US\$2,79 bilhões, e *Avatar*, US\$2,92 bilhões, ainda tem maior público e por isso maior influência enquanto a cultura asiática ainda está se estabelecendo na grande massa consumidora por meio de eventos como a CCXP (Comic Con Experience), criada em 2014, uma convenção da cultura pop que atrai fãs de filmes, séries e animes do mundo todo.

A tribo otaku, as demais tribos que se reúnem nos eventos e os próprios eventos estão em constante transformação, em sua composição, em suas práticas e ritualidades, sempre em relação entre si e com as mídias e imaginários a que se apegam (Travancas, 2017, p. 25).

Mas além de filmes e mundo pop, a cultura asiática foi colocada em uma margem pejorativa desde o século XIX, afirmo isso baseada no livro de Edward Said, *A Invenção do Oriente*. Obra publicada em 1978 que levanta o debate de como o Mundo Ocidental foi construindo a imagem do Mundo Oriental dentro da academia e na literatura, Said apresentou a construção do exotismo por parte dos pensadores europeus até aquele período, o que chamou de “orientalismo” usado para justificar a dominação desses povos. Isso fica claro quando ele mostra a fala de Arthur James Balfour (Ex Primeiro ministro do Reino Unido entre 1902 e 1905), no capítulo 34 da obra em dois volumes: Egito Moderno de Evelyn Baring:

A mente do oriental, por outro lado, assim como suas pitorescas ruas, é eminentemente carente de simetria. Embora os antigos árabes tenham adquirido em um grau um tanto mais alto a ciência da dialética, seus descendentes são singularmente deficientes de faculdades lógicas. São muitas vezes incapazes de tirar as conclusões mais óbvias de qualquer simples premissa cuja verdade possam admitir. Tente-se arrancar uma declaração de fato direta de qualquer egípcio normal. Sua explicação será em geral longa e carente de lucidez. Ele provavelmente entrará em contradição consigo mesmo uma dúzia de vezes antes de acabar sua

história. Com frequência sucumbirá ao mais brando método de interrogatório (Said, 1996, p. 48-49).

Esse pensamento de lugar de atraso, falta de lucidez ou carência de razão e civilização dentro do Oriente foi inventado para justificar a dominação. Dessa forma, em lugar de “ser salvo”, as narrativas imperialistas criadas em cima dessa cultura servem de escolta para manter o desrespeito étnico, desmoralizar seus valores e, principalmente, neocolonizar seus países:

O novo colonialismo precisa organizar a sociedade das vítimas, para ter a mesma – ou quase a mesma cultura – do explorador. Só assim ele – a vítima – deixará de ser um explorado passivo e irá se transformar em um explorado ativo. Isto é, um explorado que apoia e coopera com o neocolonialista para a destruição de sua própria cultura e de sua própria nação. Os efeitos da revolução industrial criaram, portanto, a necessidade do neocolonialismo. E enquanto permanecer a relação de forças por ela gerada em nível mundial, o conceito de neocolonialismo será atual (Barbosa, 2011, p. 2).

Outro ponto de análise atual é sobre as representações criadas propositalmente que pairam sobre o imaginário da sociedade sobre os países do lado oriente do meridiano. Antes o “oriente misterioso” era lido, visto e compreendido apenas pelos escritores e seus relatos, em sua maioria tendenciosos. Não haviam autores orientais que falavam por si na academia (Zaid, 1996), aliás eles não tinham sequer esse direito. Mas no século XXI, estando em uma rede de televisão ou em meio virtual, sabe-se quase que

instantaneamente o que acontece em qualquer lugar, logo, o cenário precisava ser reinventado na modernidade.

Assim foi feito, tornaram a imagem dos países do Oriente Médio, um lugar formado por pessoas amantes do totalitarismo e terroristas, enquanto os hegemônicos, como EUA são os defensores da democracia e da ordem, vemos isso na criação do Estado de Israel, quando a preferência de 4 milhões de israelitas subjugaram 200 milhões de muçulmanos. Compreender essa questão vai contra a narrativa construída pelo Ocidente explica Medina:

Esse fato é que na prática, gera um sentimento de irritação e consternação contra os Estados Unidos e Israel. Mas a mídia vende a ideia de que o ressentimento existe porque os palestinos odeiam os aspectos de modernidade, liberdade e democracia associados ao Ocidente. Bem verdade, que assim como muitos palestinos foram mortos, inúmeros civis israelenses sofreram ataques de extremistas muçulmanos em nome do Islã, mas a imprensa noticia isso como se as agressões fossem inerentes ao islamismo, simplesmente porque é dessa forma que o Islã funciona (Ribeiro, 2010, p.58).

O sensacionalismo e a xenofobia midiática perderam forças por conta das redes sociais, permitindo que o assunto fosse comentado no cotidiano de forma mais empática sobre a violência desse conflito.

A reflexão feita a partir dessas ações gerou revolta na internet e na grande mídia, levando debate para diferentes esferas da sociedade brasileira. No meio disso, dúvidas podem surgir na

mente dos alunos a partir das informações recebidas de diferentes narrativas que devem ser sanadas e apresentadas a fim de tirar esse tema sensível de um âmbito político distante, mas torná-lo pautas de aula como manda a Diretriz Nacional de Educação:

Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões: I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e o V-fortalecimento de proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.

Portanto, mais que desconstruir preconceitos dentro das salas de aula, o ensino sobre a história da Ásia precisa ser revisto com mais atenção, pela sua narrativa apagada historicamente por intermédio da história ocidental e pela necessidade de educar a população para que tome consciência sobre o impacto do imperialismo na atualidade e suas diferentes formas de articular discursos xenofóbicos e perigosos aos direitos humanos.

Os aspectos sobre economia na história oriental e nova rota da seda

Durante a expedição de Vasco da Gama em 1469 a 1524 desembarcaram em Calicute (Kozhikode), na Índia, com o objetivo de formar novas rotas marítimas para comercializar as especiarias. Antes da chegada dos europeus, o contato entre o povo asiático e a Europa era completamente para comercializar produtos, o que se intensificou com a formação da Rota da Seda que proporcionou a troca cultural, econômica e religiosa da Ásia com o resto do mundo.

A Rota da Seda foi estabelecida durante a dinastia Han, na China, ela interligou o mundo antigo por meio do comércio entre 130 a.C. e 1453 d.C (Mark, 2014) e era formada por várias vias comerciais, tratando de uma “teia” de caminhos teve seu nome posto pelo geógrafo alemão Ferdinand Von Richthofen, no século XIX. Por isso, vale ressaltar que a nomeação que foi dada por Ferdinand demonstra muito sobre a posse que as potências imperialistas sentiam desse continente.

A geografia é uma das disciplinas que fazem parte deste contexto orientalista. Por isso, é significativo o fato de que justamente um geógrafo alemão tenha produzido a denominação através da qual esta famosa rota ficaria conhecida no Ocidente. Afinal, o estabelecimento de uma nomenclatura para o caminho é também uma forma de domínio sobre o mesmo (Gnerre, 2016, p. 249).

A Rota da Seda segue importante até hoje por conta da forma que ligava os povos daquela região pelas suas rotas

terrestres e marítimas. Elas eram atravessadas por caravanas de vendedores que utilizavam animais como meio de transporte (cavalo ou camelo), para levar suas cargas de um ponto da rota até a outro. Com as rotas marítimas, a utilização de embarcações em pontos estratégicos também passou a ser comum.

No início, ela ligava a China até a Antioquia, na Ásia menor, depois a Coréia até o Japão e, por fim, interligava todo o continente Europeu com o Ocidente, através de Flandres. Essas rotas foram importantes também para o desenvolvimento de grandes civilizações, como o Egito Antigo e o império Pérsia, além da sua contribuição para o mundo moderno.

No início, o principal produto comercializado era a seda, por isso deu-se o seu nome. Os chineses desenvolveram uma técnica única de produzir a seda, mantendo esse método em segredo por muito tempo com o objetivo de assegurar o monopólio do material e garantir os altos preços, principalmente para os europeus. Apenas depois que foi conhecido que os chineses fabricavam a seda a partir da fibra branca dos casulos de um inseto, mais especificamente de uma lagarta que levava o nome de Bicho da Seda pelo método chinês, que consistia em desenrolar os fios do casulo e, em seguida, esticá-los e dobrá-los até formar pequenos fios mais fortes e, por fim, tecê-los.

Durante o século XII, os soldados de Gengis Khan se apossaram da Ásia Central, Tibete e do Norte da China o que alavancou a economia comercial da rota e se manteve funcionando sob o governo do império mongol, de 1206 a 1368. No governo de Gengis Khan a rota adquiriu mais mercadorias exóticas para ser comercializada como a porcelana e especiarias que eram apreciadas na Europa. Os mongóis eram a favor de um comércio

aberto, o que acarretou na ida de produtos da Ásia para a Europa novamente.

Com a queda do império mongol, no começo do século XIV, o Império Otomano acabou tomando posse daquela região que deu fim ao comércio entre Oriente e Ocidente. Por essa razão, os comerciantes precisavam de outros caminhos para a Europa, o que acabou ocasionando em novas rotas de navegações.

Com a relevância histórica e comercial da Rota da Seda surgiu o projeto de lançamento da “O Belt and Road Initiative” (Cinturão e Rota), também chamada de “A Nova Rota da Seda”, que foi lançado pela China em 2013. Um projeto feito com o objetivo de lançar uma série de investimentos na infraestrutura e transporte em vias terrestres e marítimas, onde há conexão entre a Europa, a Ásia, a África e rotas marítimas que passam pelo Oceano Pacífico e atravessem o Oceano Índico, chegando ao mar Mediterrâneo. Além disso, o projeto também tem a intenção de investir em obras no setor energético interligando a Ásia à Europa.

Com o foco na conexão entre Europa, África e Ásia, a China permitirá que outros países façam parte do projeto. Uma das várias estimativas sobre quanto há investido em dinheiro desde seu lançamento, onde os valores vão de US\$890 bilhões (R\$4,46 trilhões) a US\$1 trilhões (R\$5 trilhões), sendo um investimento com influência na economia global e, enfatizando, mais uma vez, as conexões presentes com nossa sociedade.

Proposta de aula temática

Como mostrado ao longo do trabalho, a importância do ensino de História da Ásia é fundamental tanto para ensinar a respeitar povos de diferentes culturas quanto para compreender

aspectos que, mesmo parecendo distantes da cultura brasileira, influenciam na sociedade como um todo.

O professor ao elaborar seu plano de aula, tem a possibilidade de inserir em sua didática várias metodologias ativas e atividades práticas para um aproveitamento melhor da aprendizagem. Por essa razão, o uso das fontes históricas dentro da sala de aula, ao ensinar a história da Ásia, é de extrema importância para o conhecimento do aluno e formação de senso crítico sobre os períodos históricos. Ao apresentar a história da Ásia ao discente, uma das boas fontes a ser utilizada para facilitar o entendimento do aluno sobre o comércio e aspectos culturais do Oriente é o livro *As Viagens de Marco Polo*, escrito por Rusticiano de Pisa enquanto estava em cárcere em Gênova. O livro conta a história do mercador Marco Polo que aos dezessete anos passa a viajar com seu pai e seu tio nos caminhos da velha Rota da Seda, passando pela Turquia, atravessa o golfo da Pérsia, chega à capital do Império Mongol e dentre outras experiências.

Importante ressaltar que apesar de ser um livro de relatos, a história oral pode e deve ser usada como fonte. Para Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, a história oral em sala de aula pode contribuir para a aprendizagem do aluno, pois o coloca como partícipe da história a ser trabalhada e deixando o assunto mais próximo da sua vida.

Portanto, uma aula nessa temática é uma sugestão excelente que deve ser trabalhada com base no currículo e pode estimular e promover um maior interesse dos alunos, sendo contextualizado e trabalhado em equipe.

O currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação

entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social, possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho (Brasil, 2018, p. 21).

Dessa forma, usando o método elaborado pela educadora italiana Maria Montessori, chamado de Método Montessoriano – método que busca estimular a curiosidade e desenvolver o conhecimento por atividades independentes, a aula temática consiste em simular uma feira de troca semelhante à da Rota da Seda com os seguintes passos:

1. Separando os alunos em grupo, diga para eles trazerem objetos que remetem à cultura asiática e sua origem na próxima aula.
2. Os objetos podem fazer referências a jogos, séries, filmes, artes marciais, alimentação e até mesmo religião.
3. Junte as mesas, formando um corredor e cada grupo deve expor seus objetos e explicá-los como em uma feira cultural.

Dessa maneira, com o conteúdo abordado, os alunos compartilham conhecimento e interação entre si, podendo facilmente ser expandido para uma apresentação maior incluindo as demais turmas da escola.

Conclusão

Pelas razões apresentadas ao longo do trabalho, concluímos que os diálogos com o mundo oriental estão presentes, constantemente, no âmbito escolar e fora dele, furando a bolha de um tema historiográfico distante e se tornando uma pauta comum, mas, ainda em algum nível, negligenciada, devendo ser revisto e melhor trabalhado dentro da educação básica.

Em um mundo cada vez mais conectado, o ensino de história da Ásia se torna um pilar importante para educação, tanto pelo interesse dos jovens alunos sobre os assuntos do seu cotidiano, como os filmes e cultura pop em geral, quanto às questões centrais de debates políticos, que tratam de direitos e posturas governamentais globais que precisam ser discutidas em sala de aula com objetivo de sanar dúvidas e gerar reflexões e desenvolvimento de posturas críticas para os futuros adultos formação.

Referências

BARRAL, Etienne. **Otaku-os filhos do virtual**. Senac, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>.

Acesso em: 23 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Bases da educação Nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

DAVI, Fábio Cristiani. **A influência cultural norte-americana no Brasil: o cinema e a indústria cultural no fim da década de 1980**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais) – Centro Universitário de Belo Horizonte, 2010.

DO NASCIMENTO BARBOSA, Wilson. Neocolonialismo: Um Conceito Atual?. **Sankofa**, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 7-11, 2011.

GNERRE, Maria Lúcia Abaurre. Rota da seda: trânsitos culturais e sagrados nos caminhos da China. **Religare**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 244–259, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/religare/article/view/27263>. Acesso em: 24 out. 2023.

GRAYER Annie. Câmara dos EUA aprova US \$1 bilhão para financiamento de Domo de Ferro de Israel. **CNN Brasil**, 23 set. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/camara-dos-eua-aprova-us-1-bilhao-para-financiamento-de-domo-de-ferro-de-israel/>. Acesso em: 20 out. 2023.

GUARIZA, Nadia Maria. **A História Oral e o Ensino de História**: A discussão atual em revistas acadêmicas brasileiras. Os desafios da Escola Pública Paranaense da perspectiva do professor, 2002.

MARK, Joshua J. “Silk Road” *In*: **Ancient History Encyclopedia**. London, 2014. Disponível em: http://www.ancient.eu/Silk_Road/. Acesso em: 20 out. 2023.

MENDONÇA, Sandro. Rota da Seda, velha (s) e nova (s). **Janus (anuário) 2015-2016 – Integração regional e multilateralismo**, p. 124-125, 2016.

MONTESSORI, Maria. **Manual práctico del método Montessori**. Barcelona: Casa Editorial Araluce, 1939.

RIBEIRO, Esther Medina. **O Oriente Médio e o islã sob o viés da mídia**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação – Habilitação em Jornalismo) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SAID, Edward. **Orientalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANTOS, Maria Lucia; PERIN, Conceição Solange Bution. **A importância do planejamento de ensino para o bom desempenho do professor em sala de aula**, p. 978-85, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SHARMA Akansha. “Punição coletiva” de Israel contra civis de Gaza equivale a crime de guerra, afirma Anistia Internacional. **CNN Brasil**, 10 out. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/punicao-coletiva-de-israel-contra-civis-de-gaza-equivale-a-crime-de-guerra-afirma-anistia-internacional/>. Acesso em: 20 out. 2023.

TRAVANCAS, Paula Rozenberg. **Mais que eventos de animê**: da cultura pop japonesa à cultura pop mundial. 2017. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social/UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

YEUNG Jessie. China está gastando bilhões para ajudar a recuperar países da Ásia, África e Europa. **CNN Brasil**, Hong Kong, 28 mar. 2023. Disponível em:

<https://www.cnnbrasil.com.br/economia/china-esta-gastando-bilhoes-para-ajudar-a-recuperar-paises-da-asia-africa-e-europa/>.

Acesso em: 24 out. 2023.

O TRÁFICO DE ESCRAVOS E AS RESISTÊNCIAS SOB PERSPECTIVA AFRICANA

Erislene Moraes Vieira

Maria Eulalia de Moraes Miranda

A África é um continente vasto, com várias culturas e linguagens diferentes, vários reinos riquíssimos e várias áreas prósperas, porém, quando se fala em África, a imagem que se vem à cabeça é de um continente pobre, humilde e explorado. Essa visão caricata da África se deve à falta de interesse no continente. Antes da chegada dos europeus, a África já possuía uma grande organização. Segundo o autor Jorge Euzébio de Assunção (2008), a história da África é tão antiga quanto a da humanidade, mas somente nos últimos tempos começou a ser difundida no mundo acadêmico, pois as doutrinas de superioridade entre os povos do “velho mundo” encontraram um ambiente fértil na intelectualidade brasileira, que sempre conviveu e se beneficiou com o trabalho escravo (Assunção, 2008).

A falta de interesse da intelectualidade brasileira reflete uma perspectiva de superioridade da raça branca e inferioridade da raça negra. Essa visão de superioridade, repassada através dos grupos europeus, narra sua visão limitada acerca da população africana. A partir de um estudo centrado na África, com autores africanos, será possível refletir sobre o continente.

Com o processo de tráfico de escravos e com a longa história da escravidão presente no Brasil, essa visão estigmatizada da população africana acaba sendo repassada na educação. Visões eurocentradas que colocam a culpa do tráfico nas próprias vítimas são, frequentemente, repassadas na educação, junto com uma

visão que simplifica e inferioriza a luta e resistência do continente africano acerca do tráfico.

Portanto, o presente ensaio visa trabalhar um panorama sobre o tráfico de escravos no continente africano, do final do século XV até o século XIX. A aula terá, em média, a duração de uma hora com o direcionamento para o nono ano. Com objetivo de dar visibilidade para a verdadeira história por trás do tráfico de pessoas, desfazendo, desse modo, alguns julgamentos impostos sobre o continente decorrido da mentalidade de superioridade, bem como perspectivas de exploração dos indivíduos que permeiam a sociedade brasileira até os dias atuais.

Organização da “escravidão” no continente africano

Para trabalhar com o tráfico de escravos do continente africano é necessário mostrar para os alunos o racismo que temos hoje e os estereótipos de inferiorização repassados até hoje durante o processo da educação. Só assim poderemos começar a desconstruir as imagens repassadas sobre o negro e o processo do tráfico de pessoas.

Para iniciar a aula com uma sensibilização que chame a atenção dos alunos para o tema, trabalharei com a revista da *Turma da Mônica* chamada: “A abolição dos escravos”, publicada em 2002. Após apresentar a figura 1, será pedido para que os alunos descrevam a imagem que eles estão vendo, também pode ser perguntado se os alunos perceberam alguma semelhança com a história da escravidão contada nas salas de aulas.

Ao longo desse processo de debate o professor poderá ir desfazendo algumas inverdades repassadas ao longo dos anos no imaginário dos alunos, como o protagonismo exclusivo da

princesa Isabel na abolição, o qual exclui e descontextualiza todo o processo de luta e resistência das pessoas negras no processo da abolição da escravidão, bem como apaga da história nomes como Zumbi dos Palmares, Dandara, Luís Gama, entre outras pessoas que deram a vida e, realmente, se sacrificaram pelo fim da escravidão. A figura 1 repassa para os alunos que a abolição da escravidão não se resume a um simples papel assinado, a população escravizada não aceitava os maus tratos de forma natural, existiu lutas e resistência antes e depois do processo de abolição da escravidão.

Figura 1: Mônica assinando a Lei Áurea



Fonte: Maurício de Sousa, 2002.

Após desfazer algumas falsas características repassadas sobre a história da escravidão, entraremos de fato no tema proposto com a figura 2, retirada da revista *Turma da Mônica*: “A abolição da escravidão”. Ao apresentar a imagem para os alunos, o professor pode seguir a aula pedindo que eles descrevam a imagem, ao longo da descrição será questionado os três estereótipos que cercam o africano: o de objeto, de burro e de traiçoeiro. Ao longo da desestruturação de estereótipos, também pode-se questionar que, embora tivesse ocorrido várias guerras entre o continente europeu e outros continentes ao longo dos anos,

os europeus não são chamados de traiçoeiros ou vendedores da sua própria raça, então, a pergunta é: Por que quando o assunto é o continente africano existe essa representação?

Figura 2: Venda de escravizados



Fonte: Maurício de Sousa, 2002.

Se torna de suma importância que os alunos entendam que o Continente africano é enorme e cheio de povos, é lógico que havia guerras e brigas entre esses povos, assim como havia guerras em todos os outros continentes. Outro ponto importante a ser ressaltado é que no período da colonização da África e do tráfico de pessoas, o continente africano ainda não se entendia como um continente ou uma comunidade. Como explica o autor José Rivair Macedo, em seu livro chamado *História da África*:

“Não é correto afirmar que” africanos “escravizavam” “africanos” para vendê-los como escravos. A consciência coletiva de uma identidade continental entre os povos das nações africanas surgiu apenas no século XX, no momento de sua emancipação frente aos europeus. Até então, o sentimento de identidade não ia além da comunidade, de aldeia, de linhagem, grupo tribal ou no máximo, grupo linguístico (Macedo, 2020, p. 101).

Após afastarmos os preconceitos repassados ao longo da história, entraremos na organização da África, é necessário enfatizar que o termo escravidão não existia no continente africano. Os prisioneiros eram chamados de cativos e reduzidos a essa posição por compra e venda, por dívida ou por guerra. Para promover a diferença entre ser escravo e ser cativo na África será apresentado a figura 3, retirada do canal de Flávio Muniz. Após a apresentação da imagem, os alunos serão questionados sobre possíveis semelhanças entre as duas imagens. Ao longo dos questionamentos será explicado para os alunos que as duas imagens representam o processo de escravidão ou ser cativo, a única diferença é que a primeira imagem representa o ser escravo em países como o Brasil, e a segunda imagem representa o ser cativo no continente africano.

Figura 3: Processo de escravidão



Fonte: Flávio Muniz, 2022.

A segunda imagem do processo de cativo na África mostra um grande exército fazendo a guarda de um líder, após os processos de guerra, os perdedores da guerra eram incorporados ao lado vencedor, ou seja, após o final da guerra os guerreiros do

lado perdedor eram direcionados para participação no exército, eram incluídos na sociedade e eram livres para se casar e ter filhos com quem quisesse. Os guerreiros pegos como cativos também tinham voz no conselho dos anciãos. Quanto mais pessoas e mais cativos o reino tivesse, mais bem visto ele era. O cativo era reintroduzido na tribo que ganhou a guerra, pois assim o poder do líder da tribo seria maior.

Rotas do tráfico

Existiam várias rotas para o tráfico de escravos, o deserto do Saara e as cidades de Suali desempenharam um papel antecipador da diáspora negra provocada com a chegada dos europeus no continente africano. A maioria dos africanos traficados para o Brasil eram Sudaneses e Bantos. Os Sudaneses, em sua maioria, desembarcavam na Bahia; já os Bantos desembarcavam em Pernambuco, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Cerca de 40% de toda população traficada desembarcou no Brasil.

O Oceano Atlântico foi a principal rota de tráfico, entre os séculos XV e XIX, provocando graves consequências para o desenvolvimento populacional da África. Embora o processo de tornar-se cativo já existisse na África, o tráfico de escravos para a Europa e para a América ganhou outro significado e transformou pessoas em simples mercadorias que variavam de preço.

Vários fortes foram criados no século XVIII para servir de proteção para o tráfico. As pessoas eram sequestradas ou vendidas e direcionadas a esses fortes onde eram examinadas e precificadas. Após essa verificação e seleção, as pessoas eram direcionadas aos navios negreiros que, muitas vezes, eram chamados de tumbeiros, pois poucas pessoas sobreviveram às péssimas condições do

transporte. Para analisar as condições desumanas na qual os africanos eram submetidos será analisada uma carta feita por William Bosman, no forte de Uidá em 1705.

A gente de Uidá dedica-se de tal forma ao negócio de escravos que consegue fornecer mil por mês. Quando os escravos chegam a Uidá, metem-se todos juntos numa prisão e, quando queremos compra-los, levam-nos para uma grande praça onde, após os despertem sem distinção de sexo, eles são inspecionados em pormenor pelos nossos cirurgiões. Põe-se de lado os que estiverem em bom estado, e aqueles a quem falta qualquer coisa são colocados junto dos impotentes, que aqui se chamam macrons; como, por exemplo, os que têm mais de trinta e cinco anos, os que apresentam os braços ou as pernas estropiadas, aquele a quem falta um dente, os que têm cataratas nos olhos ou uma doença vergonhosa. Entretanto, é colocado na fogueira um ferro com as armas de campanha e aplica-se esse ferro quente no peito dos escolhidos. Não demoramos muito a negociar esses escravos, uma vez que o preço está regulamentado, valendo as mulheres menos $\frac{1}{4}$ ou $\frac{1}{5}$ que os homens. Em seguida, os escravos são novamente metidos na prisão onde vivem a nossa custa; pode alimentar-se um e entrem completamente nus nos navios e permanecem assim, a menos que os donos dos navios tenham a compaixão suficiente para lhes dar roupa para cobrirem aquilo que o pudor não permite que ande à mostra. Um navio chega a transportar 600 ou 700 duma só vez. Por vezes, sentimos certas dificuldades com os escravos dum certo país bastante afastado da costa, pois esses pobres inocentes imaginam que os compramos apenas para

engordar, no fim de conseguirmos boa carne
(Bosman, 1705, p. 7).

Ao ler essa carta, será debatido o comércio de vidas e como o tornar-se escravo desumanizou e inferiorizou o negro, que passa a ser visto como um simples objeto de comércio.

O escravo como moeda de troca

Diante dessa análise, durante todo o processo de comercialização do tráfico de escravos em todas as rotas do Atlântico, pode ser explicado com o desenvolvimento do comércio entre europeus, as elites locais euro-africanos e americanos, que praticaram as trocas de produtos frequentes em locais estratégicos de negociação. Dessa forma, alguns produtos eram mais valorizados do que outros, entre essas moedas de troca estavam os cativos africanos, uma das principais formas de pagamento e compra e venda de mercadorias.

Nesse sentido, outro produto de moeda de troca de cativos era por produtos vindos da Europa, que interessavam os chefes locais, como por exemplo equipamentos bélicos e armas, que eram apreciados, principalmente, na utilização na guerra, visto que os comerciantes estrangeiros traziam a novidade que ajudaria muito nas guerras entre etnias. Assim, as armas dos guerreiros africanos eram precárias e com pouco poder fatal, um exemplo delas eram os mosquetes, diferente dos europeus que utilizavam uma novidade: os cavalos, com técnicas de guerra diferente, não eram todos que podiam utilizar essas novidades, só os mais prestigiados tinham o direito de manuseio das armas.

O segundo produto comum como troca por escravos era o tabaco, muito bem produzido no Brasil no período do açúcar no Nordeste, mais especificamente nos estados da Bahia e da Paraíba, quando produzidos eram vendidos ou trocados na costa do continente africano entre outras coisas, como especiarias. Essa atividade era considerada secundária nos séculos XVII e XVIII, que vira uma forma de obtenção de mão de obra escrava, por esse motivo, eram levados às regiões no golfo de Guiné.

Por outro lado, o comércio de bebidas estava em paralelo com o tráfico de cativos, principalmente na região central da África, onde o consumo era realizado em rituais religiosos de matrizes africanas. Já se tinha a prática de beber antes dos europeus, mas o que vale analisar é que as bebidas, anteriormente, tinham um teor de álcool menor do que as que eram introduzidas pelos europeus.

Era comum a prática de oferecer bebidas para os mercadores como forma de agrado pela venda de nativos, mas também pela própria forma de pagamento aos chefes e estrangeiros que comercializavam os escravos. Isso vai ocorrer em 1650, com o vinho e a bebida no comércio de escravos. Isso foi uma das características que marcam esse período, pois foi algo ruim porque a importação de bebida e o consumo aumentaram na vida da população local. Com isso, pode-se afirmar que era produzida uma bebida bastante consumida até nos dias atuais, fabricada com cana de açúcar, a famosa cachaça ou aguardente que foi bastante distribuída. Esse mesmo processo ocorreu na Inglaterra e na França, com o rum e o gim, respectivamente.

Assim, mais adiante com todo esse processo de comercialização teve início um movimento chamado de diáspora negra, ao serem arrancados de seus lugares de origem e passarem

por misturas de cultura por todo o continente e fora dele. Todavia, as tradições desses povos não foram totalmente perdidas, no Brasil essa cultura é enraizada na culinária, na dança, nos costumes, etc. A implantação forçada da religião e dos costumes europeus ao povo africano contribuiu para o sincretismo religioso com a conversão à religião oficial, nos quais os escravos aderiram à cruz, aos santos, entre outros.

Na virada do século XIX depois de vários séculos os negociantes e comerciantes tiveram que se adaptar aos novos tempos, estamos falando da Revolução Industrial e da defesa da abolição do tráfico por algumas potências europeias. Nesse sentido, algumas ideologias estavam sendo debatidas, como o humanismo; a questão da modernidade e o iluminismo. Percebe-se que Revolução Industrial está ligada aos interesses porque os africanos, permanecendo no continente africano, serão consumidores e produtores de matérias primas. Com isso, os chefes locais e comerciantes exportaram outros produtos, como goma, algodão e especiarias que abasteceram a revolução com importações.

Tráfico nos dias atuais

Apesar do tráfico de escravos ser um tema do século XVIII, é comum ouvirmos notícias de várias pessoas que trabalham em regime análogo a escravidão ou, até mesmo, cidadãos que saem das cidades rurais em busca de melhores condições de vida e acabam sendo explorados. A fim de fazer um paralelo do tráfico de escravos com o processo de exploração nos dias atuais, mostraremos o trailer do documentário “Menino 23 – infâncias perdidas”, para afirmar os processos de continuidade da

exploração do trabalho nos dias atuais. Além disso, a música “O desespero de Odete”, de Iago Próprio, será trabalhada. Após a reprodução do documentário e da música, realizaremos um questionamento: O processo de escravidão realmente acabou após a assinatura da Lei Áurea? Afinal, em pleno século XXI descendentes de escravos continuam sendo escravizados e explorados pela sociedade e, além de sofrerem uma invisibilidade pelo poder público, acabam sendo desumanizados e vistos como simples mão de obra. O objetivo é fazer com que os alunos reflitam sobre o tema e consigam ver ligações com os dias atuais.

Proposta de atividade

Portanto, o objetivo da atividade proposta para os alunos do 9º ano é elaborar uma apresentação cultural no tema Améfrica, buscando analisar as principais heranças deixadas pelos escravos africanos no Brasil, dessa forma, mencionando pontos, como a religião, dança, comidas, linguagem.

Desse modo, a sala pode ser dividida em grupos e cada grupo será responsável por contar um pouco da história, origem do seu respectivo tema abordado, a intenção da atividade é sensibilizar os alunos fazendo com que eles percebam que a cultura africana está presente em todos os setores da sociedade. Sendo assim, ao analisar suas origens, cada aluno poderá perceber como o país é multicultural, resultando no conhecimento e amenizando o preconceito desde o Ensino Fundamental.

Referências

ASSUNÇÃO, Jorge Euzébio. África uma história a ser reescrita. *In*; MACEDO, José Rivair. **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 29-45.

BOSMAN, William. Bobagem de Guiné (1705). *In*: COCQUERY-VIDROVCH, Catherine. **A descoberta de África**. Lisboa: Edições 70, 2004, pp.130-1. (Lugar de história).

FRANCA, Belisário. **Menino 23 - Infâncias perdidas no Brasil** (trailer). Youtube, 30 out. 2015. Disponível em: https://youtu.be/4wmraawmw38?si=TX3nTre3b_jYgM8M. Acesso em: 03 nov. 2023.

MUNIZ, Flávio. **Processo de escravidão**. 2022. 900×600 pixels. Disponível em: <https://images.app.goo.gl/iyDovfQo7pXdpn7e9>. Acesso em: 03 nov. 2023.

OPRÓPRIO, Yago. **O desespero de Odete**. Youtube, 2021. Disponível em: https://youtu.be/zv-bJL_vIt0?si=PtpS2MHxO76UdYkt.

SOUSA, Maurício. **Mônica assinando a Lei Áurea**. 2002. 600×400 pixels. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/18/ideologia-racial-brasileira-o-racismo-subjacente-nas-histrias-em-quadrinhos>. Acesso em: 03 nov. 2023.

SOUZA, Maurício. **Turma da Mônica**. São Paulo: Globo, n. 2, 2002.

SOUSA, Maurício. **Venda de escravizados**. 2002. 600×400 pixels.

Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/18/ideologia-racial-brasileira-o-racismo-subjacente-nas-histrias-em-quadrinhos>. Acesso em: 03 nov. 2023.

A CONDIÇÃO COLONIAL DO CONTINENTE AFRICANO

Camila Vitória Nascimento Sampaio
Ivanilda dos Santos Miranda

Introdução

O presente trabalho apresenta como foco o processo do colonialismo e neocolonialismo no continente africano. Na academia, as discussões sobre tais temas são muitas, haja visto, mesmo nesse espaço comumente imaginado como bem engajado e posicionado, a presença de controvérsias e argumentações racistas. Geralmente, esses autores usam do espaço privilegiado das universidades para publicarem trabalhos tendenciosos ou preconceituosos. Recentemente, um artigo acadêmico publicado na *Third World Quarterly*, intitulado “The Case for Colonialism”, afirmava que o colonialismo trouxe benefícios, sendo, portanto, legítimo. O autor, professor associado de ciências políticas na Portland State University, foi duramente criticado, porém, não foi afastado do seu cargo como docente. A publicação do controverso artigo levanta novamente a necessidade de uma discussão mais profunda sobre o que foi o colonialismo e seus horrendos resultados.

Portanto, o seguinte trabalho foi pensado para servir como material de apoio para o docente, que trabalhará tais temas em sala de aula. Sendo assim, possui como componente curricular para discussão na disciplina de História, com a temática “Condição colonial do continente africano”. Além disso, é importante mencionar que o presente texto foi elaborado para ser aplicado em

turmas do oitavo ano do Ensino Fundamental – porém não exclui a possibilidade de desenvolver o assunto em outros anos. Com isso, o conteúdo, as fontes históricas e a didática que serão mencionadas a seguir farão jus a esse nível de ensino. Dessa forma, a metodologia adotada tomou como base o público alvo: educandos entre 13 a 14 anos.

A área do conhecimento avaliada corresponde ao imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia, possuindo como habilidade na Base Comum Curricular (BNCC), a (EF08HI26) identificação e contextualização do protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia. A unidade temática se refere ao período das configurações do mundo no século XIX e XX. Sendo assim, o desenvolvimento do texto estará atrelado, em termos de linearidade, às primeiras incursões no continente africano até os processos de independência. Sabendo da importância de estudar tais assuntos, foi utilizado bibliografia especializada para fundamentar as informações e argumentações desenvolvidas. Como se trata de um artigo que serve como material de apoio, possui sugestões de debates que poderão ser trabalhados em sala de aula.

Colonialismo e imperialismo

O Novo Mundo foi visto com fascínio desde o começo das Grandes Navegações no século XV, quando as embarcações se lançavam ao mar, contando com o apoio dos Estados Absolutistas, como Portugal e Espanha, os principais incentivadores dessas incursões nos primeiros séculos. Erguendo a bandeira do mercantilismo e do capitalismo comercial, comerciantes e vários reinos investiram na busca por novas áreas de domínio e riquezas.

O comércio com as Índias, por exemplo, era amplamente movimentado por mercadores europeus após o fim da Idade Média. Esse percurso comercial logo passou a ter o continente africano como um “entrepasto” para as embarcações. Em 1402, com a ocupação das Ilhas Canárias, marca-se o começo das primeiras investidas dos europeus no continente africano, que até então não possuía grandes pretensões.

Com Portugal se estabelecendo na África, progressivamente, foram feitas novas ocupações em outras regiões. Inicialmente, não havia a presença de um caráter exploratório, pois esse só apareceria depois. As ações estavam relacionadas a identificar acidentes na foz dos principais rios, locais de rotas e conhecer a geografia do interior do continente. Posteriormente, são fixadas feitorias, locais, geralmente fortificados, próximos à região costeira, que serviam como forte militar para proteção tanto da região ocupada, como também para desenvolver relações comerciais com os povos originários daquele perímetro. Essas feitorias interferiram nas relações econômicas e políticas dos povos que viviam no território africano, sendo uma das primeiras formas de domínio.

A primeira feitoria na África foi a de Arguim, datada de 1448, quando mercadores muçulmanos monopolizaram o mercado do norte da África. A presença e afirmação do Islamismo também se estendeu em toda a África Subsaariana, tomando imensas proporções em influência e poder, interferindo na forma como os povos originários se relacionavam. No que concerne a algumas dessas mudanças, pode-se salientar que:

Com a aquisição de poder por parte de determinados líderes, a bandeira da unificação se faria através da propagação religiosa e da guerra em

nome da fé islâmica. O islã forneceu aos letrados a justificação das guerras contra os “infiéis” e, junto com elas, o quadro intelectual, jurídico e ideológico para a construção dos pilares do Estado (Macedo, 2020, p. 126).

Portanto, além dos europeus, que ocuparam praticamente todo a África, diferentes grupos étnicos e culturais também se estabeleceram ou tiveram relações com africanos. Essas situações, como mencionado anteriormente, modificaram a forma como esses sujeitos viviam. Passada a fase inicial das primeiras incursões no continente africano, regiões como as Ilhas Canárias começaram a ser disputadas entre Espanha e Portugal, assim como outros territórios. Em 1415, Ceuta é conquistada e em 1419, as Ilhas Madeiras. Essa ocupação ocorre de forma lenta, aos poucos se intensifica, adquirindo contornos de dominação a fim de explorar o local. Os portugueses também foram os primeiros a chegar na Costa do Ouro, no Golfo da Guiné, região que seria disputada por vários países devido à presença do comércio de escravos e a grande quantidade de riquezas naturais, como o ouro.

A ocupação da África Oriental começa no ano de 1499, por Malindi, no atual Quênia. Em 1624, a França passa a dominar a costa do atual Senegal, demonstrando o avanço de outros Estados absolutistas na colonização do território africano. Logo após, a Suécia ocupa parte da Costa do Ouro, assim como a Dinamarca. Com isso, rapidamente, outros países europeus passaram a ocupar a região, como a Holanda e Portugal. Esses territórios viraram posses privadas, em que Portugal pode vender determinada colônia, por exemplo, para outro Estado. A intenção era sempre adquirir riquezas, seja mediante os impostos cobrados das pessoas subjugadas ou pela exploração das riquezas naturais. Essa riqueza,

posteriormente, concentrava-se nas mãos dos monarcas e do clero.

Nesse período inicial da colonização do continente africano, muitos Estados europeus financiavam exploradores para mapearem o território. Com essas ações eram produzidos variados registros, como mapas e cartas, a exemplo das feitas pelo pastor protestante David Livingstone, que visitou a região da África do Sul. Seus registros evidenciam o olhar europeu sobre os africanos, descritos como povos “selvagens” bons e inocentes, que deveriam ser civilizados e essa “missão” competia aos Estados da Europa. Essa noção mais atrelada a uma missão civilizatória coloca a África como “um fardo do homem branco”. A carta de um escritor belga da década de 1920, sobre a população do Congo, é um exemplo. Esse escrito contém os estereótipos e o racismo presentes em, praticamente, todos os textos coloniais que circulavam com intensidade pela Europa.

Até 1880, somente a região costeira havia sido explorada pelos colonizadores, mas, a partir do desenvolvimento industrial, essa colonização adentrou no interior da África, visando a busca de novas fontes de recursos naturais. Com a Segunda Revolução Industrial, outras tecnologias surgiram, possibilitando a invasão e ocupação de outras regiões do território africano. Movido pela necessidade de matéria-prima, a segunda fase do colonialismo é caracterizada pela expansão combinada ao genocídio. A dinâmica, portanto, era dominar, pegar matéria-prima, construir e vender para quem produziu, sem pagar pela matéria-prima. Nesse momento, por conta dessas mudanças, adentrou-se o contexto do neocolonialismo e imperialismo, em que a relação de um novo ápice do colonialismo se ligou às iniciativas expansionistas dos Estados europeus.

O imperialismo baseia-se na iniciativa política dos países de

expandir seus domínios territoriais sobre outros. Essa expansão é política, econômica, militar ou cultural. O neocolonialismo se trata de um predomínio político e/ou econômico de um país sobre outro, visando obtenção de lucros. A combinação dos dois predominou nos séculos XIX e XX, justificado, ideologicamente, como uma missão civilizatória que levaria os valores do continente europeu para locais “atrasados”.

O que equivale dizer que caberia aos europeus civilizar aqueles que estão em estado de inferioridade. Justificando-se assim todas suas ações, os genocídios e as hecatombes praticados pelos conquistadores não foram considerados como tal, mas, sim, como atos necessários diante de uma missão maior, a de difundir os valores ocidentais aos bárbaros (Assumpção, 2008, p. 30).

Dado o acirramento para ocupar a África, houve a necessidade de realizar uma discussão sobre a partilha do continente. Em 1884, foi realizada uma Conferência em Berlim, visando a divisão do território entre países imperialistas e colonizadores. A população do continente que não tinha conhecimento sobre essa partilha foi desconsiderada e silenciada. Após essa conferência, começaram a surgir grandes extensões de terras de domínio colonial, que agregaram diferentes grupos étnicos. A ideia do partilhamento do continente estava sob liderança do chanceler Otto Von Bismarck, contando com o apoio de outros Estados europeus.

A “corrida para a África” foi movida pelo interesse crescente sobre o rio Congo, pois permitia o acesso ao interior do território. Nesse sentido, ter acesso a essas rotas fluviais eram essenciais para expandir a área de domínio e conseguir novos recursos. Além

disso, a região do Congo concentrava imensas quantidades de ouro, de diamantes, cobre e outros metais preciosos. O rei Leopoldo II da Bélgica, por exemplo, já visava essa região, assim como a França almejava ter colônias nesse local. Porém, o rei Leopoldo II conseguiu, ao fim da Conferência de Berlim, assumir o Congo como “propriedade particular”. Enquanto esteve dominando a região, torturou e submeteu a população local à escravidão. Essa situação levou à morte cerca de 5 a 20 milhões de pessoas em menos de 15 anos. Leopoldo II lucrou cerca de 1 bilhão de dólares, 220 milhões de francos na época. Os relatos das barbáries que aconteciam no Congo chocaram até mesmo outros países, tanto que foi necessário realizar investigações sobre a dominação belga. As pressões geradas culminaram na retirada da posse do rei sobre a região, em 1908, tornando-se, por fim, colônia apenas da Bélgica. Depois disso, em 1960, o Congo conseguiu sua independência.

O que aconteceu nessa colônia belga não foi um caso isolado. As formas de dominação poderiam ser tanto pelo uso da violência quanto por meio de negociações. De maneira geral, pode-se dividi-las em:

- 1) A sujeição pura e simples dos povos aos quais se pretendia colonizar;
- 2) A autonomia relativa concedida a esses povos, mediante o reconhecimento de certas iniciativas e direitos das autoridades locais;
- 3) O desenvolvimento de mecanismos institucionais que promovessem a assimilação aos colonizados pelos colonizadores (Macedo, 2020, p. 141).

Os ingleses, por exemplo, se envolveram pouco na administração das suas colônias, não alteraram, portanto, as bases

dos governos locais. Geralmente, estabeleciam representantes para atuar como intermediários. Nessa dinâmica, os chefes nativos, que controlavam determinada comunidade, continuaram possuindo certa margem de liberdade para tomar decisões, desde que não entrassem em conflito com a metrópole. Porém, os ingleses continuavam possuindo domínio e influência sob suas colônias e não deixavam de ser violentos em suas imposições. No entanto, os franceses adotavam a terceira orientação. Eles transferiram para as colônias infraestrutura para uma administração direta, contando com a representação de um governador-geral, autoridade máxima em matéria financeira e chefe das forças armadas, encarregado de impor a justiça baseada nas leis do Estado europeu. O caso da dominação francesa é semelhante ao que Portugal fez no início da colonização no Brasil.

Para aprofundar o debate em sala de aula e possibilitar a melhor compreensão dos alunos sobre o tema, a mobilização de fontes é essencial. Portanto, é interessante o docente expor mapas do continente africano e indicar o local das primeiras feitorias. Dessa maneira, além de proporcionar o entendimento da localização geográfica da África, os mapas também permitirão que os estudantes percebam o início e o avanço da ocupação de outros Estados no território africano, inclusive após a partilha no século XIX. Explanar tais informações na aula é de suma importância, pois permitirá que o educando assimile que, antes do domínio das potências europeias com as Grandes Navegações, outros grupos já haviam estabelecido relações de domínio ou influência no continente africano, como os muçulmanos.

No que concerne aos escritos coloniais, é importante que o professor mostre para os alunos uma carta ou outro texto, pois permite a análise e compreensão sobre como os europeus

descreviam os africanos. É interessante que o docente leia a carta ou outro registro em voz alta, depois retome alguns trechos que evidenciam o “olhar” europeu sobre a África. Pode-se mobilizar como fonte, por exemplo, o texto do escritor belga mencionado anteriormente:

A primeira coisa que impressiona o europeu acabado de desembarcar no Congo é a extrema facilidade de vida que o país oferece ao indígena... Homem feliz, dir-se-á. Nada disso... E, precisamente, é essa extrema facilidade de vida material que é, que foi e que será a causa do desastre da raça preta. Com efeito, o seu caráter não foi temperado, como o nosso, por séculos de lutas quotidianas pelo pão de cada dia. De modo que o negro não sabe, mas nem por sombras, querer... O infeliz é imprevidente, despreocupado ao extremo, preguiçoso, incapaz de continuidade no esforço e sequência nas ideias, e incredivelmente rotineiro... Em duas palavras: é um débil mental. Por conseguinte, teria forçosamente de adquirir, e adquiriu, todas as taras dos débeis: a falsidade, o gosto pela mentira e pelo roubo, a sensualidade, o servilismo, a insensibilidade. Em contrapartida, também tem as suas qualidades: a modéstia, no sentido em que se apercebe perfeitamente de sua inferioridade, a ausência de maldade e de rancor. Para os ter, precisará de vontade. Tem também paciência, uma paciência infinita... Em suma, apesar dos seus defeitos, é até simpático, mas, do ponto de vista moral, nele, lavra-se um solo pobre (Macedo, 2020, p. 137-138).

O racismo e a estereotipação presentes nos textos coloniais adquiriram um contorno maior, o “Novo Mundo” transformou-se

em temas para narrativas literárias. Mesmo hoje, é possível observar elementos da colonização em filmes, séries, músicas, como o explorador que se aventura em terras longínquas, buscando “tesouros perdidos”. Esse enredo é utilizado em muitas produções, em que o explorador – ou colonizador – sempre é o protagonista de grandes aventuras.

Portanto, visando fomentar uma reflexão e problematização sobre o assunto em questão, uma fonte que pode ser mobilizada é o filme *King Kong*, tanto sua versão de 1933 como a lançada em 2005, pois concentra a perspectiva do “Novo Mundo” e as caricaturas do explorador adentrando em um território com “povos selvagens”. A cena do filme que retrata a retirada do King Kong de sua terra, a fim de ser levado para Europa e lá divertir as pessoas, é retrato do que aconteceu com os africanos durante anos, pois foram transportados à força para vários países europeus, com a finalidade de serem expostos e entreterem os brancos.

Por fim, para discutir as formas de dominação, é de suma importância abordar a exploração e genocídio no Congo belga. Os registros fotográficos do Congo demonstram a violência que provocou a morte de milhares nessa região, além da dizimação de animais, como os elefantes, dos quais eram retirados o marfim. As relações sociais também foram afetadas, a interferência europeia se sucedeu de várias maneiras. Para provocar reflexões na turma, quando se compara fotografias de exploradores no Congo, por exemplo, com a fotografia do príncipe William da Inglaterra, tiradas durante a turnê do Jubileu de Diamante de William e Kate, ocorrido em 2012, em que mostram o casal sorridente sentados em cadeiras ornamentadas em formato de trono carregadas por negros em Tuvalu, na Oceania, percebe-se a permanência da mentalidade colonialista e escravocrata. Embora muitos países já

não possuam colônias, o colonialismo persiste, adquirindo apenas outras facetas.

Espera-se que, ao mostrar imagens do colonialismo, o senso crítico dos alunos seja estimulado. Aprofundar o debate acerca da persistência da mentalidade escravocrata e racista é de suma importância, pois no caso do Brasil, percebe-se que o racismo é institucionalizado. Sendo assim, ao levantar essas discussões em sala de aula, pode-se conscientizar os estudantes acerca do tema e do enfrentamento de práticas racistas.

Racismo e a relação com o colonialismo

A existência do racismo foi fundamental para o surgimento, permanência e justificativa da prática colonial. Diante disso, o Ocidente, objetivando colonizar novos territórios, buscou elaborar concepções de mundo que estimulassem um desejo imperialista sobre os territórios como as Américas, a África e a Ásia. Desse modo, começa-se a construir convicções e imagens estereotipadas, preconceituosas e equivocadas sobre essas áreas em que os europeus ambicionavam exercer a prática colonialista, mais especificamente do continente africano. Essas construções distorcidas e premeditadas foram, aos poucos, concedendo a justificativa e a permissão aos países do Ocidente a exercerem o imperialismo e, assim, infiltrar sua dominação político-econômica nas regiões cobiçadas pelos colonizadores.

Com isso, o acoplamento e aceitação desses julgamentos inautênticos possibilitaram que a política ocidental se agarrasse à concepção de raça como um fator que justifica elementos como a dominação, a desigualdade e a hostilidade. Nesse sentido, o discurso ideológico que expressa a supremacia branca sobre as

demais “raças”, começa a ganhar força no mundo ocidental, ou seja, a concepção de que os brancos europeus eram superiores, detentores da civilização e da racionalidade que faltava em outros povos. Diante disso, essa visão ideológica racista de superioridade tornou-se fundamental para a efetivação do desejo imperialista europeu. Leila Leite Hernandez afirma isso quando menciona que:

Para esse corpo ideológico foi fundamental o papel da etnografia europeia da segunda metade do século XIX, cujo ponto de partida era o pressuposto de que apenas os ocidentais - porque mais aptos e mais capazes - podiam, de acordo com uma nova consciência planetária, conceber e apresentar ideias sobre os povos coloniais. Constituiu-se, assim, uma identidade imaginada, a partir da ideia de que nada era mais natural do que a submissão das etnias dos mundos dominados da Ásia e da África, uma vez reduzidas a subprodutos do racismo europeu (Hernandez, 2008, p. 131).

Dessa forma, a partir dessa concepção europeia de proeminência, começa-se a conceitualizar e assinalar os habitantes da África como “os outros”, isto é, são identificados como aqueles que estão na oposição da civilização e da etnia branca. Nesse sentido, Hernandez (2008, p. 18) descreve que,

[...] o termo africano passa a ganhar um significado preciso: negro, ao qual se atribui um amplo aspecto de afirmações negativas como froxo, fleumático, indolente e incapaz, todas elas convergindo para uma imagem de inferioridade e primitivismo.

Esse sistema classificatório ganha mais notoriedade com o

desenvolvimento da ciência europeia no século XIX, mais especificamente da biologia, em que a noção de uma “raça superior” passa a ter “embasamento científico”, por meio de teorias racistas, como por exemplo, o Darwinismo Social, desenvolvida pelo biólogo Herbert Spencer, a qual surge a partir da teoria do evolucionismo, de Charles Darwin. Com isso, o mundo passou a ser fragmentado em dois grupos, em que de um lado estavam os considerados superiores racionais e os detentores da civilização, isto é, os europeus, enquanto que do outro, encontrava-se os identificados como inferiores, selvagens, bárbaros e incivilizados, ou seja, o negro africano. Dessa maneira, nessas teorias

[...] o negro ocupa o grau inferior, sendo qualificado de manhoso, preguiçoso e negligente, além de governado pela verdade arbitrária de seus mestres. Em oposição, o branco é adjetivado como incentivo, determinado e governado por leis (Hernandez, 2008, p. 132).

Assim sendo, o colonialismo na África foi sustentado e justificado pelo racismo, ou seja, em teorias raciais, que expressavam a superioridade branca sobre as demais “raças”. Dessa forma, essas doutrinas racistas foram utilizadas como estratégias para estabelecer inferioridade aos africanos. Além disso, esses ideais partiam do princípio de que os brancos europeus, por serem considerados superiores, possuíam uma missão civilizadora a ser cumprida no mundo, isto é, o europeu tinha a responsabilidade de civilizar os povos classificados como bárbaros, primitivos e guiá-los para o progresso e para os bons modos, sem levar em consideração os meios utilizados para a

realização da sua “missão” como homem branco. Surgindo a partir disso, a relação entre colonizador e colonizado e, conseqüentemente, o tráfico atlântico de escravos, que transformou os negros em mercadoria, os submetendo a situações sub humanas.

Diante disso, a propagação de teorias racistas produziu e perpetuou concepções preconceituosas e deturpadas sobre o continente africano. Assim, noções falaciosas que expressavam a inferioridade, a selvageria, o exotismo, o atraso e o primitivismo dos habitantes da África começaram a ser divulgadas no mundo europeu, disseminando, dessa maneira, a visão eurocêntrica e colonizadora. Com isso, buscaram inserir o continente em um grau evolutivo, consideravelmente, inferior para justificar a dominação europeia sobre seus povos.

Nesse sentido, passou a existir uma divisão da nação em dois lados, isto é, colonizador e colonizado, em que o primeiro é identificado como o superior, branco, civilizado e europeu; e o segundo é apresentado como inferior, negro, selvagem e primitivo. Essa classificação e estabelecimento de diferenças exprime a atitude racista, pois, de acordo com o José Maria Pereira, para o racista acontecer é preciso haver três elementos importantes que são:

Primeiro, procura-se descobrir e pôr em evidência diferenças - reais ou imaginárias - entre colonizador e colonizado; depois, valoriza-se essas diferenças em proveito do colonizador e em detrimento do colonizado; finalmente, essas diferenças são levadas ao absoluto, isto é, afirma-se que elas são definitivas, e é no sentido de torná-las como tal que a prática colonial racista é exercida (Pereira, 1978, p. 23).

Diante disso, percebe-se que é nessa estipulação de diferenças entre colonizador e colonizado, que o racismo encontra espaço para agir. Com isso, ele se torna imprescindível ao colonizador, pois, além de explicar e fundamentar a ação colonialista e, conseqüentemente, a violência, é uma forma de tranquilizar moralmente o colonizador, pois como a ideia racista exprime a concepção que esses povos eram incivilizados, selvagens e irracionais. A prática exploratória, juntamente com a violência, era entendida por eles como um meio necessário para levar a civilização e os bons costumes a esses seres inferiorizados. Nesse raciocínio, tudo isso era necessário para que esses povos alcançassem um progresso evolutivo ao que se refere à civilização nos moldes europeus e saíssem, assim, do estado primitivo. Desse modo, o europeu estaria cumprindo a “missão civilizatória” que foi imposta a ele, sem levar em consideração as consequências dessa astuciosa incumbência. Assim sendo, pode-se afirmar que a colonização, mais especificamente da África, se consolidou em função do racismo.

Diante dessas informações, é válido ressaltar a importância dessa temática a ser debatida em sala de aula, principalmente no ensino básico, pois é imprescindível que o estudante compreenda a prática colonialista e as consequências terríveis e desumanas que ocasionou nos países colonizados e para os habitantes dessas nações. Evidenciando, além disso, os meios e os discursos utilizados para a realização da “missão civilizatória” pelos europeus, em que o racismo foi principal deles. Com isso, o professor deve explicar o racismo como ideologia desenvolvida, o qual pode ser compreendido como produto da ciência europeia a serviço do predomínio sobre a América, a África e a Ásia (Pereira, 1978). Desse modo, as relações entre racismo e ciência, tornam-se

fundamentais para a justificação da prática colonial racista.

Diante disso, o professor poderá se utilizar de fontes que tornarão a aula mais didática, e consequentemente, o assunto abordado será mais absorvido pelos discentes. Dessa forma, seguem-se algumas opções de fontes que podem ser empregadas durante as discussões da temática exposta: a primeira é a charge “O fardo do homem branco”, feita pelo Victor Gilliam, a qual expressa de forma patente a concepção da Missão Civilizatória do europeu, isto é, do homem branco. Nessa ilustração os representantes da Inglaterra, John Bull, e dos Estados Unidos, Tio Sam, escalam um percurso dificultoso, cheio de pedras, em que cada uma representa as características dos que não eram considerados europeus, ou seja, os não-brancos, como por exemplo, brutalidade, vício, ignorância e selvageria. Ademais, esses líderes políticos representados na imagem carregavam nas costas representantes de muitos países como Índia, Cuba, China, Filipinas, entre outros, os quais estavam sendo levados ao topo da montanha, a qual simbolizava a civilização.

Outras fontes pertinentes à temática são frases consideradas preconceituosas, racistas e deturpadas, que expressam um olhar eurocêntrico ao que se refere ao colonizado, mais especificamente o africano, pronunciadas por filósofos conhecidos e relevantes na sua época, e que ainda são muito lembrados na sociedade contemporânea. Como por exemplo o filósofo Georg Wilhelm Friedrich Hegel e o iluminista Immanuel Kant, que chegaram a propagar expressões, de forma preconceituosa e racista, do continente africano e seus habitantes. Com isso, Hegel mencionou que:

A África propriamente dita é a parte característica

deste continente. Começamos pela consideração deste continente, porque em seguida podemos deixá-lo de lado, por assim dizer. Não tem interesse histórico próprio, senão o de que os homens vivem ali na barbárie e na selvageria, sem fornecer nenhum elemento à civilização. Por mais que retrocedemos na história, acharemos que África está sempre fechada no contato com o resto do mundo, é um Eldorado recolhido em si mesmo, é o país criança, envolvido na escuridão da noite, aquém da luz da história consciente, [...] Nessa parte principal da África, não pode haver história (Hegel, 1928, p. 187).

Já o filósofo iluminista Immanuel Kant expressou de forma discriminatória que: “Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo [...]” (Kant, 1993, p. 75).

Diante disso, essas frases pronunciadas por pessoas consideradas detentoras de certos conhecimentos, o(a) professor(a) pode mostrar para os estudantes que o racismo e o preconceito não eram só disseminados por populares, mas também por indivíduos que tinham uma certa influência na sociedade europeia. Embora seja provável que os estudantes não tenham conhecimento sobre quem são esses filósofos, uma breve apresentação sobre eles será o suficiente para os discentes entenderem o objetivo das fontes. Assim sendo, para tornar a aula mais interativa, o(a) professor(a) pode imprimir as frases e escolher alguns estudantes da turma para as ler em voz alta e, em seguida, perguntar as concepções deles sobre o que leram e ouviram.

Além disso, o(a) professor(a) pode trazer uma discussão para a sala de aula sobre a permanência da visão estereotipada e

racista que se tem do africano, mostrando que o racismo e o preconceito exercido sobre esse povo não terminaram com o fim da prática colonial. Para isso, o docente pode utilizar fontes jornalísticas, isto é, notícias dos dias atuais, que trazem esse racismo de forma escancarada. Como por exemplo, a notícia que saiu no portal do G1, em maio de 2018, em que expressa como o preconceito permanece vivo na atualidade, assim como também a mentalidade racista.

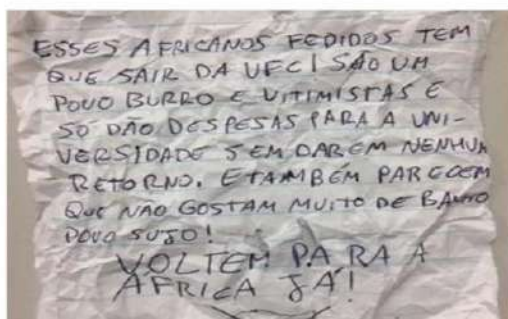
Figura 1: Bilhete racista

Novo bilhete com mensagem racista contra estudantes africanos é achado na UFC

Universidade afirma que local abriga diversidade e repudia bilhete criminoso.

Por G1 CE

21/05/2018 18h39 · Atualizado há 5 anos



Fonte: notícia presente no portal G1.

A notícia se trata de um bilhete com mensagem racista e xenofóbica, encontrado na Universidade Federal do Ceará, o

mesmo foi escrito para os estudantes africanos da Instituição. O bilhete continha o seguinte trecho: “Esses africanos burros fedidos tem que sair da UFC! São um povo burro e vitimistas e só dão despesas para a universidade [sic]”. Nesse sentido, o(a) professor(a) pode escolher a notícia que mais se adeque a sua turma e incentivar um debate referente à permanência do racismo e do preconceito associado à xenofobia.

Para finalizar a aula e deixar os estudantes mais motivados e levá-los a uma reflexão sobre conteúdo explanado, o professor pode fazer uso da música *As cinco sociedades*, de um cantor Angolano da década de 1970, David Zé, a qual apresenta uma denúncia sobre a exploração que a África sofreu por séculos. No caso da canção, a reflexão é direcionada à dominação branca sobre a população angolana, incentivando-os a lutar pela independência do país. A obra de David Zé demonstra a resistência contra o colonialismo e imperialismo, evidenciando um povo que não era condizente ao domínio europeu e reivindicavam a liberdade. Tal fonte permitirá a entrada no debate sobre as resistências contra a colonização no continente africano.

Referências

ASSUMPÇÃO, Jorge Euzébio. África: uma história a ser reescrita. *In*: MACEDO, José Rivair. **Desvendando a história da África**. Porto Alegre Editora da UFRGS, 2008. p. 29-45.

BEZERRA, Juliana. **Partilha da África**. Toda Matéria, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/partilha-da-africa/>. Acesso em: 24 out. 2023.

DAVID ZÉ. **As cinco sociedades**. Luanda: CDA: 1975. 3:59 min.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

HEGEL, George W. F. **Filosofia de la historia universal**. Madri: Revista do Occidente, 1928.

KANT, Emmanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. Campinas, Papirus, 1993.

MACEDO, José Rivair. A condição colonial. In: *História da África*. São Paulo: Contexto, 2020, p. 125-151.

MATHELIN DE PAPIGNY, Hippolyte de. Le coup de bambou. Bruxelles: Luyckx, 1922, p. 22-24. Apud MBOKOLO, Elikia. **África negra: história e civilizações**. Salvador: São Paulo, UFBA, 2011, p. 392.

MCQUADE, José. O colonialismo foi um desastre e os fatos o comprovam. **The Conversation**, 26 set. 2017. Disponível em: <https://theconversation.com/colonialism-was-a-disaster-and-the-facts-prove-it-84496>. Acesso em: 24 out. 2023.

NOGUEIRA, André. Racismo, exploração e morte: 5 fatos sobre os horrores do Congo Belga. **Aventuras na História**, 13 jun. 2020. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/racismo-exploracao-e-morte-5-fatos-sobre-os-horrores-do-congo>

[belga.phtml](#). Acesso em: 24 out. 2023.

NETO, Cesar. O genocídio no Congo belga e a luta pela reparação. **Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado**, 27 nov. 2018. Disponível em: <https://www.pstu.org.br/o-genocidio-no-congo-belga-e-a-luta-pela-reparacao/>. Acesso em: 24 out. 2023.

NOVO bilhete com mensagem racista contra estudantes africanos é achado na UFC. **G1**, Ceará, 21. maio. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/novo-bilhete-com-mensagem-racista-contr-a-estudantes-africanos-e-achado-na-ufc.ghtml>. Acesso em: 28 set. 2023.

GILLIAM, Victor. **O fardo do homem branco**. Nova York, 1899 disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-O-fardo-do-homem-branco-Victor-Gilliam-Nova-York-1899_fig2_325131628. Acesso em: 19 out. 2023.

PEREIRA, José Maria Nunes. Colonialismo, Racismo, Descolonização. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 16-29, 1978.

RODRIGUES, Henrique. Herdeiro de império colonial, Príncipe William culpa africanos por extinção de espécies. **Forum**, 24 nov. 2021. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/global/2021/11/24/herdeiro-de-imperio-colonial-principe-william-culpa-africanos-por-extino-de-especies-106634.html>. Acesso em: 24 out. 2023.

DESCOLONIZAÇÃO AFRO-ASIÁTICA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Helen Maria de Araujo Rodrigues
Luana Maria Silva de Oliveira

Introdução

Entre os séculos XIX e XX, alguns países da África e da Ásia que foram alvos do neocolonialismo lutaram por sua independência, fazendo verdadeiras revoluções. A esse processo foi dado o nome de descolonização, que foi marcada por processos de resistência, fortalecimento da cultura e promoção da união dos povos contra o colono. Por ser um tema bastante complexo e repleto de informações, datas e diversas figuras importantes, é de suma importância trazer projetos pedagógicos e lúdicos para melhorar o processo de ensino-aprendizagem do discente e tornar a aula mais impactante. Nas páginas a seguir será exposto como desenvolver esse conteúdo.

Descolonização: conceitos e história

Após analisarmos os estudos até aqui tratados acerca da colonização e seus efeitos na sociedade, priorizando sempre a problematização e a discussão reflexiva entre os alunos, partiremos desse momento para tratar sobre os movimentos de descolonização, ou seja, momento da História em que muitos países lutaram contra a exploração de seus recursos e sua terra, contra a violência física, psicológica, ideológica, racial e privilegiada pela qual muitas autoridades se debruçaram para

criar um ambiente propício para seu abuso de poder dentro de um local ao qual não os pertencia, mas que as teorias vigentes e convenientes a essa tomada de poder estavam presentes.

Muitas vezes, ao estudarmos sobre esse período colonial, temos a falsa impressão de que os povos colonizados sofriam calados diante de todas essas torturas, totalmente pacíficos, como se não tivessem voz para lidar com essa situação, mas isso não é totalmente verdade. É certo que, em confronto, colonizadores e colonizados nem sempre lutavam de igual para igual, muitas vezes, a disparidade entre os armamentos ou técnicas de combates poderiam não ser propícios para um dos lados que, na maioria dos casos, é o do colonizado. Portanto, partimos do princípio, levando em conta, principalmente, o texto de Marc Ferro, no livro *A colonização explicada a todos*, lançado pela Editora UNESP, em 2017. Se trata de um livro consideravelmente pequeno para a discussão que pretende tratar, o que requer uma leitura complementar para que se possa compreender de forma mais clara cada uma de suas considerações. Apesar do fato de que esse é um texto com escrita diferente do que estamos acostumados a tratar, em que a linguagem tenta recriar uma ambientação de entrevista, onde o autor consegue trazer muitos assuntos diferentes em um único capítulo e ao mesmo tempo conseguir fatos mais abrangentes e mais específicos entre os temas tratados.

“Nós havíamos nos tornado estrangeiros em nosso próprio país” (Ferro, 2017, p. 123). Assim se inicia a discussão do autor para que percebamos a mentalidade compatível dos representantes que lutavam contra a colonização em meio a toda aquela atmosfera vivida durante os movimentos de ocupação de seus territórios nativos. Marc trata da colonização de diversos países orientais, onde, a partir do século XIX, muitas medidas culturais foram e são

tomadas até hoje como uma forma de representar essas ocupações, com o intuito de demonstrar as vivências que esses povos e seus ancestrais tiveram como passado histórico, como é o caso de indígenas das regiões andinas, quando representam a morte de Atahualpa, ou a população africana de São Tomé e Príncipe, que encena a tragédia ocorrida por Carlos Magno ou, como é chamado, Tchiloli.

Uma outra forma de luta colonial se deu por volta de 1900, com a tentativa de unificação do continente africano, de acordo com Ferro (2017), o chamado Pan Africanismo era onde essas conferências buscavam uma unificação africana, unindo um empoderamento de suas raízes ancestrais, sua própria língua, e valorizando o que muitos europeus rejeitavam, seus traços, pele e cultura africana.

Importante ressaltar também que uma dessas coisas impostas pelos colonizadores era a própria religião, ou seja, o cristianismo. No entanto, essa foi uma forma pela qual muitos africanos contestaram essa fé, uma vez que, segundo Ferro (2017), o cristianismo visava uma igualdade entre os homens. Em contrapartida, os europeus pregavam uma superioridade branca. Ou seja, muitos africanos tiveram uma ideia desses europeus como maus cristãos, uma vez que, eles próprios não seguiam o que pregavam: “Você tinha a Bíblia na mão, e nós tínhamos a terra... Hoje, você, o colonizador, tem a terra, e para nós só sobrou a Bíblia...” (Ferro, 2017, p. 130).

A Índia possuía inúmeros atrativos para os países vizinhos, pois possuía um solo incrivelmente fértil e o território repleto de riquezas naturais. A sociedade era hierárquica devido ao regime de castas, e havia diversas etnias, religiões e idiomas diferentes. A Índia comercializava com a França e a Inglaterra que, ao passar dos

anos tentaram colonizá-los. Porém, a França é expulsa pelos ingleses, que tomam a região, apagando toda a cultura local e impondo a sua própria durante esse processo, ignorando os direitos políticos e sociais da população.

A colonização não foi aceita de bom grado, e houve diversas revoltas, sendo a mais conhecida: Revolta dos Cipayos. O autor cita o movimento nacionalista dos cipayos, que teve início em 1857, onde se iniciaram algumas indignações quanto à forma como os colonizadores estavam lidando com o que esses povos consideravam sagrado ou seus próprios meios de vida. Um trecho que demonstra bem essa tomada de consciência é iniciada com o depoimento do líder nacionalista Nehru, em 1910, onde ele relata que a dominação está sendo benéfica, em grande medida, apenas para os britânicos. Sobre isso Ferro (2017, p. 133) afirma o seguinte: “Desde então, os nacionalistas indianos não têm a menor dúvida de que seu país é saqueado em benefício da Inglaterra”.

Uma voz muito marcante que se deve ressaltar como essencial para tratar da descolonização é a figura de Gandhi, como sendo de grande importância até os dias atuais, sendo mundialmente reconhecido. O próprio autor traz essa imagem de Gandhi, como um homem importante para se entender a história da Índia, pois ele traz formas de lutar contra a colonização de uma maneira diferente do que muitos estavam habituados, sem violência direta, propagando as ideias de desobediência civil, onde não se respeitava as leis inglesas uma vez que eles próprios (indianos) não se reconheciam assim, além das diversas formas de protesto, como a greve de fome que ele fez durante a prisão e a luta para que a Inglaterra perdesse o monopólio do Sal (Ferro, 2017).

Tratando sobre a guerra da Indochina, esta ocorreu devido ao movimento revolucionário Vietminh, que ambicionava a

independência do Vietnã e o fim do colonialismo, tornando o país livre da França. Ho Chi Minh foi o líder do Vietminh durante o período da guerra. Vietnã, na época colônia francesa, possuía os reinos do Laos e Camboja, além das províncias Tonquim, Annam, Conchinchina e o protetorado chinês Guangzhouwan (atual Zhanjiang) anexados ao seu território. Em 1940, o Japão invadiu a região e tomou o lugar da França que, posteriormente, retomou o poder após o país ser dividido em duas entidades no fim da Segunda Guerra Mundial:

[...] a França convence os americanos de que, na Indochina, ela não está travando uma guerra colonial, mas uma luta contra o comunismo, o que lhe assegura empréstimos e, com eles, um “escândalo das piastras” que estimula os beneficiários a prosseguir na guerra (Ferro, 2017, p. 150).

Os Estados Unidos passaram a interferir na guerra da Indochina, apoiando a França e cedendo armamentos. Porém, após a Revolução Chinesa, por ser um país comunista, a China passou a apoiar e enviar armamentos para as forças do Vietminh, mais eficazes que os dos Estados Unidos. A guerra provocava cada vez mais vítimas, o que impulsionou a população a protestar. Devido à pressão popular e após a derrota na guerra, a França, durante a Conferência de Genebra, negociou a paz, tornando Laos, Camboja e Vietnã independentes.

Proposta pedagógica

Pensando especificamente no campo educacional, é imprescindível que os alunos, desde a educação básica, consigam refletir diante das problemáticas sociais. Porém, devemos estar cientes de que esse não é um trabalho fácil, a aula de História, que já nem sempre é bem vista pelos alunos, deve conter uma discussão para que todos participem, deve ser algo a ser bem elaborado de acordo com a realidade dos alunos e o contexto social ao qual a escola está inserida. Muitas vezes, durante a docência, esquecemos que o conhecimento e todos os teóricos ao qual dispomos durante nossa formação não são necessariamente mais relevantes que algum conhecimento trazido por um aluno em sala de aula, devemos levar em conta que a sala de aula é um lugar de compartilhar conhecimento e os alunos se sentem muito mais ativos e à vontade para participar quando o docente dialoga com sua realidade e ouve suas vivências.

Dito isso, a proposta pedagógica a qual disponibilizamos aqui visa traçar uma relação entre o conhecimento que obtemos e a realidade que pode estar mais próxima dos alunos. Importante ressaltar que este texto pretende apenas trazer ideias e sugestões que refletem o nosso modo de aprendizagem, juntamente a nossas vivências, mas que a pessoa que fará uso dele poderá, facilmente, adaptar algumas dessas ideias a sua própria realidade escolar e financeira.

Retomando a importância de problematizar essas questões, isso se dá pelo fato de que, até aqui, os alunos já conhecem a autoridade e a violência imposta pela colonização, o docente responsável já deve ter trabalhado anteriormente os principais conceitos sobre a temática da colonização com o intuito de conscientizar os alunos sobre fatos que já ocorreram há muito tempo, mas que ainda são refletidos na sociedade contemporânea

a qual fazemos parte, trazendo em questão a xenofobia e as teorias raciais, por exemplo. Em se tratando de descolonização, já pudemos observar que não dispõe de violência, mas de heranças culturais também, ou seja, é importante relatar aos alunos sobre esses fatos para que eles observem como cada sociedade e líderes políticos lidam com determinada ação anti-colonial e suas respectivas características próprias.

Importante fazer essa exposição fazendo ligações entre o cotidiano vivido pelos alunos, como exemplo podemos citar uma invasão colonial em que uma nova língua, costumes e leis são impostos, como por exemplo a sala de uma outra turma ao lado ou outra escola invadido aquele ambiente e impondo diversas regras diferentes do que eles já estão acostumados, como a mudança de horário para o lanche, momento de entrada e saída e assim por diante, fazendo com que eles reflitam o quanto seria desconfortável lidar com uma invasão de pessoas com formas de vida diferente impondo suas próprias regras e a partir disso relacionar que por conta dessa indignação ou revolta muitos povos precisam tomar medidas para lutarem contra essa imposição de poder. Fazendo, portanto, essa ligação entre os fatos e o conteúdo propriamente dito como modo de ir ligando os acontecimentos às transformações sociais que ocorreram ao longo desse período.

Ao relacionar a mentalidade e a experiência de uma pessoa atravessada pela colonização e formas pelas quais conseguiu lidar com isso, trazemos o exemplo da escritora poetisa, Rupi Kaur, imigrante da Índia que costuma relatar diversos temas de sua vivência em seus livros, entre eles: como foi sua infância saindo de seu país e indo para um outro, onde não sabia falar a língua que todos utilizavam, no caso o inglês, demonstrando também como foi ou ainda é se sentir deslocada em um local ao qual não se sentiu

totalmente pertencente, enaltecendo sempre suas origens e a colonização de seu povo ancestral em suas poesias. O livro em questão que mais trata dessa temática é *O que o Sol faz com as flores*, em que há um capítulo específico em que ela trata somente sobre essas questões, ou seja, uma ótima forma de demonstrar para os alunos que o tema tratado em sala de aula não é algo que ficou no passado, mas sim que ainda está presente nas experiências pessoais de muitas pessoas, inclusive de muitos artistas.

Tratando sobre essas formas de demonstrar como isso reflete na sociedade atualmente, outro fator a ser pensado é demonstrar artes decoloniais na contemporaneidade para que os alunos consigam se perceber ligados à realidade da sala de aula. Artistas que conseguem exercer esse papel são artistas que demonstram a beleza e as lutas de sua própria cultura e ancestralidade ao demonstrar que não ficarão isentos de uma luta pela representatividade. É possível pensar diversos exemplos que não poderão ser citados aqui, mas sabendo dessa explicação, talvez fique mais fácil compreender e pensar em novas formas e exemplos de se trazer para tratar desse assunto em sala de aula.

Porém, nesse momento da aula, o exemplo a ser trazido são alguns artistas visuais, fotógrafos que retratam a cultura, a luta contra o racismo e o preconceito para com pessoas negras dentro de uma sociedade que ainda é acometida por muitas heranças coloniais. Portanto, imagens retiradas de seus sites em páginas da internet podem ser trabalhadas em sala de aula, principalmente de artistas como: Tiago Sant'Anna, artista brasileiro que, entre seus diversos temas de ensaios fotográficos, traz muitas representações da religiosidade candomblecista com o intuito de demonstrar que essa cultura africana ainda é muito forte no Brasil, sendo tomada como forma de resistência pelos povos aqui impostos à

colonização. Geison Geraldo, um designer e artista visual que busca demonstrar em sua arte a beleza negra e em certa medida trazendo críticas sociais acerca disso. Ronald Santos Cruz, outro artista brasileiro que sempre busca demonstrar em suas fotos a beleza negra dentro de sua comunidade, retratando muitas vezes pessoas e crianças simples de seu convívio, retratando a realidade e o convívio social que, muitas vezes, é invisibilizado pela mídia nacional e internacional.

Referências

AGUIAR, Angelo Antônio de. Curso Enem Gratuito, 2023. **A descolonização da África e da Ásia**. Disponível em: <https://cursoenemgratuito.com.br/descolonizacao/>. Acesso em: 17 out. 2023.

CRUZ, Ronaldo Santos. **O Ronald photos**, 2023. Exposições. Disponível em: <https://oronaldphotos.com.br/exposicoes/>. Acesso em: 24 out. 2023.

FERRO, Marc. As independências: Guerra ou negociação. *In: A colonização explicada a todos*. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

FERRO, Marc. As origens das lutas de libertação. *In: A colonização explicada a todos*. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

GERALDO, Geison. **GG O Brabo**, 2023. Disponível em: <https://obrabo.gg/>. Acesso em: 24 out. 2023.

KAUR, Rupi. **O que o Sol faz com as flores**. ed. 19. São Paulo: Planeta, 2018.

SANT'ANNA, Tiago. **Tiago Santana**. 46 graus, 2022. Imagens Disponíveis. Disponível em: <https://tiagosantanna.46graus.com/imagens-disponiveis/>. Acesso em: 24 out. 2023.

A LITERATURA EUROCÊNTRICA E SUAS CONTRAFACES PÓS-COLONIAIS

Huedson Bruno Sales Costa

Introdução

A partir da expansão colonial europeia iniciada no século XIV, uma produção historiográfica sobre o continente africano fora iniciada, esses textos se intensificaram entre o século XIX e XX, momento no qual a África estava sendo partilhada pelas potências imperais. Os cronistas e viajantes foram um dos principais escritores de uma literatura na qual enaltecia os europeus e inferiorizava os povos autóctones, os relatos eram marcados por uma noção completamente preconceituosa que se pautava na doutrina cristã medieval e teorias raciais. Os fatores relacionados às peculiaridades das características culturais, geográficas e biológicas foram relevantes para que os europeus formassem sua percepção acerca dos povos africanos em seus estudos (Cunha; Silva, 2010).

A concepção de inferioridade sobre esses povos bem como a falta de civilidade, de acordo com uma visão eurocêntrica e etnocêntrica da história, legitimou a escravização das comunidades tradicionais, as quais foram trazidas para o Brasil a partir do século XVI. No século XIX, o neocolonialismo intensificou as práticas de escravidão no território africano que foi, progressivamente, invadido pelos europeus sedentos por minérios e mão de obra. Nesse século, um poema denominado como “O fardo do homem branco” influenciou os europeus a se deslocarem

para a África e impor seus costumes entre as várias etnias africanas, como pode ser visto a seguir:

Tomai o fardo do Homem Branco -
Envia teus melhores filhos
Vão, condenem seus filhos ao exílio para servirem aos seus cativos;
Para esperar, com arreios
Com agitadores e selváticos
Seus cativos, servos obstinados,
Metade demônio, metade criança.
Tomai o fardo do Homem Branco -
Continua pacientemente
Encubra-se o terror ameaçador
E veja o espetáculo do orgulho;
Pela fala suave e simples
Explicando centenas de vezes
Procura outro lucro
E outro ganho do trabalho.
Tomai o fardo do Homem Branco -
As guerras selvagens pela paz -
Encha a boca dos
Famintos,
E proclama, das doenças, o cessar;
E quando seu objetivo estiver perto
(O fim que todos procuram)
Olha a indolência e loucura pagã
Levando sua esperança ao chão.
Tomai o fardo do Homem Branco -
Sem a mão-de-ferro dos reis,
Mas, sim, servir e limpar -
A história dos comuns.
As portas que não deves entrar
As estradas que não deves passar
Vá, construa-as com a sua vida
E marque-as com a sua morte.
Tomai o fardo do homem branco -

E colha sua antiga recompensa -
A culpa de que farias melhor
O ódio daqueles que você guarda
O grito dos reféns que você ouve
(Ah, devagar!) em direção à luz:
"Porque nos trouxeste da servidão
Nossa amada noite no Egito?"
Tomai o fardo do homem branco -
Vós, não tenteis impedir -
Não clamem alto pela Liberdade
Para esconderem sua fadiga
Porque tudo que desejem ou sussurrem,
Porque serão levados ou farão,
Os povos silenciosos e calados
Seu Deus e tu, medirão.
Tomai o fardo do Homem Branco!
Acabaram-se seus dias de criança
O louro suave e ofertado
O louvor fácil e glorioso
Venha agora, procura sua virilidade
Através de todos os anos ingratos,
Frios, afiados com a sabedoria amada
O julgamento de sua nobreza
(Kipling, 2010, p. 1-2).

Esse poema de Rudyard Kipling foi escrito no período em que o imperialismo europeu estava em sua mais alta escala de exploração dos recursos naturais do continente africano, esse tipo de escrita está dentro do padrão literário presente até meados do século XX. A visão eurocêntrica e racista está, explicitamente, escancarada nas palavras do autor, que incita os leitores da época a levar o progresso e a civilização para os africanos, que tem sua cultura e suas características biológicas caracterizadas como negativas. Assim, inúmeros adjetivos foram usados por Kipling

para se referir aos povos autóctones daquele continente: selvagens, exóticos, doentes, pagãos, entre outros nomes que denegriram a imagem dos africanos (Kipling, 2010).

No início no século XX, consolidou-se a ideia da pretensa superioridade europeia em relação às culturas africanas, justificada principalmente pela conquista colonial. Ainda assim, entre os anos 1890 e 1940 foram produzidas diversas obras escritas por europeus leigos, sem ligação com a antropologia ou com a linguística, interessados em explicar as “sociedades exóticas” que haviam descoberto, entre eles, destacam-se Sir Harry Johnston e Maurice Delafosse (Diallo; Lima, 2020, p. 6).

Outros discursos favoráveis à inferiorização dos africanos foram difundidos por estudiosos da época como Hegel e Darwin. Através das pesquisas realizadas por eles, os africanos foram classificados como seres inferiores, primitivos, tribais e incapazes de evoluir. Essas ideias foram construídas por conta das correntes científicas que estavam em ascensão nesse período, como o Darwinismo social e o Determinismo Racial e Geográfico (Cunha; Silva, 2010). Essas teorias raciais auxiliaram a manutenção da produção de uma historiografia sobre o continente e seus povos, que já existia desde os séculos anteriores. Com isso, durante alguns séculos, a história da África foi conhecida por meio de uma visão eurocêntrica e estereotipada (Cunha; Silva, 2010).

Assim, buscamos com este trabalho mostrar uma literatura que utiliza os conceitos de forma crítica para o estudo da história da África, bem como possibilitar um contato mais profundo entre os alunos do Ensino Médio com uma historiografia genuinamente africana. Através dessa bibliografia escrita por acadêmicos

africanos é possível afastar o eurocentrismo do conhecimento sobre a história do continente africano, que durante muitos séculos, não atribuiu protagonismo histórico à população negra. As produções textuais dos escritores e cronistas europeus considerados como “civilizados” projetaram uma visão negativa sobre as diversas etnias africanas e proporcionaram a manutenção do racismo e da discriminação.

A emergência de uma historiografia africana descolonizadora e antirracista

A partir de meados do século XX a história da África começa a ser questionada por seus acadêmicos que consideraram a literatura estrangeira como discriminatória e eurocêntrica, a qual não deu oportunidade às memórias locais e outras fontes históricas. Nesse tempo marcado por vários movimentos pró-independência, inúmeras obras científicas foram criadas para se contrapor à escrita europeia. Elas estão pautadas numa metodologia da tradição oral africana como “‘Campanha do Senegal (1958)’, de Abdoulaye Ly; Sundjata, ‘O épico mandinga (1960)’, de Djibril Tamsir Niane; e ‘A tradição oral (1958)’, Jan Vansina” (Diallo; Lima, 2020, p. 8).

A partir desse período, a África passou a reivindicar a escrita de sua história dentro das universidades espalhadas pelo continente e a historiografia africana conseguiu mais notoriedade através do apoio da UNESCO, que até o final do século passado publicou alguns livros sobre o continente. Isso foi possível graças ao engajamento dos intelectuais africanos e em razão da consolidação da história como disciplina científica, que se opõe às

crônicas e discursos romancistas que não problematizam suas narrativas (Diallo; Lima, 2020).

A coleção de livros sobre a “História Geral da África” (HGA) teve como intuito romper com uma historiografia racista e eurocêntrica que havia se formado ao longo dos séculos, e se referia ao continente como a-histórico e incivilizado. Essas obras foram elaboradas a partir de uma iniciativa da UNESCO em meados do século XX e inauguraram um marco no processo de descolonização da história da África. A obra foi escrita por mais de trezentos e cinquenta especialistas em história, arqueologia, política e educação, como também envolveu pesquisadores das universidades de vários países do continente. A HGA buscou explicar a história do continente em sua totalidade através da valorização de fatores internos como a oralidade de seu povo e o patrimônio histórico (Pinto; Hamdan, 2023).

Essa coleção trouxe uma nova visão para a história do continente, que até então era única e hegemônica na educação em vários países. Assim a obra foi criada com interesse de descolonizar os conteúdos ministrados por professores em sala de aula e dar protagonismo histórico aos seres humanos descendentes de africanos que não possuíram um papel relevante na historiografia eurocêntrica (Pinto; Hamdan, 2023).

Os livros da HGA traduzidos em 2010 para a língua portuguesa brasileira podem ser utilizados por professores do Ensino Fundamental maior, pois será importante para quebrar preconceitos na infância do educando. A coleção possibilita uma abordagem dos conteúdos voltada à valorização das características do continente, inúmeros assuntos podem ser tratados conforme “História Geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935”, tais como o imperialismo, as resistências, a primeira

guerra entre diversas temáticas com abordagens distanciadas de concepções estereotipadas e segregadoras (Pinto; Hamdan, 2023). Assim, educar os alunos sobre a tolerância à cultura afro-brasileira é desconstruir a ideia de exclusão das personalidades negras tanto na história global como brasileira.

O livro *A paz dura pouco*, de Chinua Achebe, relata a história de vida de Obi Okonkwo, um homem negro e pobre que nasceu no século XX em um vilarejo distante da cidade de Lagos, capital da Nigéria. Desde criança sempre foi bastante aplicado nos estudos, por causa disso conseguiu uma bolsa de estudos para estudar na Inglaterra custeada pela comunidade onde residia. Depois de ter se formado, ele retorna para a Nigéria e consegue entrar no serviço público, embora na época a maioria dos cargos administrativos eram destinados aos homens brancos. Ele sofreu bastante preconceito tanto por parte de seu chefe, o qual era muito racista e não gostava de pessoas negras, tanto por parte de sua família, que eram preconceituosos mesmo sendo africanos, pois eram cristãos e intolerantes às religiões de matrizes animistas. Inúmeros fatores como infelicidade, endividamento e acusação de receber propina são problemas que causaram transtornos na vida do protagonista (Achebe, 2009).

O século na obra do autor mostra que a Nigéria já possuía bastante características da sociedade europeia, como exemplo disso a religião cristã, a língua inglesa e a corrupção praticada pelos funcionários públicos brancos. No entanto, as relações culturais étnicas como o idioma Ibo ainda era uma característica que ligava o grupo. A literatura de Chinua Achebe revela o protagonismo dos personagens negros e que eles também podem chegar a lugares os quais eram restritos para brancos, mas também trouxe às claras a maldade existente entre os preconceituosos ao

perseguirem essas personalidades, pois, segundo eles, os negros não deviam ocupar condições privilegiadas (Achebe, 2009).

Chinua Achebe foi considerado o pai da literatura nigeriana. O escritor escreveu seus livros com uma perspectiva que mostra o africano como ser histórico. Ele escreveu inúmeros livros, ensaios e poesias com o uso de fontes locais como a oralidade, um de seus romances bastante conhecidos, *A paz dura pouco*, fora traduzido em várias línguas e sua escrita influenciou novos intelectuais como Chimamanda Ngozi Adichie.

Chimamanda Ngozi Adichie escreveu a obra *O perigo de uma história única*, que é uma adaptação de uma palestra proferida no TED Talk pela autora em 2009. Nessa obra ela traz sua experiência como leitora a qual exerce desde sua infância, nas suas primeiras experiências como escritora ela fala que foi muito influenciada por uma escrita eurocêntrica a qual teve acesso em razão da facilidade com que esses livros eram conseguidos na Nigéria. Os autores africanos eram mais difíceis de serem encontrados, mas outros autores, dentre eles Chinua Achebe, trouxeram novas perspectivas para a literatura africana (Adichie, 2009).

Em sua viagem para os EUA, ao conversar com uma colega, ela percebeu que alguns americanos tinham uma visão estereotipada e pejorativa acerca do continente e de sua população. Ela cita personalidades importantes da história norte-americana, como John Locke, que fez alguns comentários negativos sobre o povo africano. Esse discurso racista, que denigre a imagem do continente, faz parte de uma forma de contar a história do continente que se fez presente até a ascensão dos acadêmicos africanos. Assim, a escritora denuncia as produções literárias eurocêntricas, pois não deram características positivas à alteridade: “A história única cria estereótipos, e o problema com

os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (Adichie, 2009, p. 14).

Kabengele Munanga, autor da obra *Negritude: usos e sentidos*, nasceu na República Democrática do Congo e aos 43 anos foi naturalizado brasileiro. O escritor também é professor do departamento de antropologia da USP, assim, esse livro se tornou uma referência para o estudo de identidade e cultura afro-brasileira (Munanga, 2012).

Nesse livro ele faz uma discussão bastante conceitual acerca da identidade e seu processo de formação que, segundo ele, é condicionado por fatores culturais, como linguagem, religião, estilos musicais, dentre outros. A construção de uma identidade negativa dos africanos está relacionada ao processo de colonização e às características culturais e biológicas que, de acordo com os estudiosos e intelectuais da época, eram inferiores e exóticos. Ao longo do livro inúmeros conceitos como diáspora, descolonização, civilização e assimilação cultural são explanadas para explicar o processo de dominação e escravização dos povos autóctones (Munanga, 2012).

A partir de meados do século XX, surgiram os movimentos de descolonização no continente, esse fenômeno não se restringiu apenas aos aspectos políticos e se espalhou para várias áreas, como a construção de uma história nacional autêntica, uma literatura que valorizou a cultura africana a partir de uma visão interna. É nesse contexto que nasceu a negritude como exemplo de identidade, um conceito e uma ideologia, uma forma de resistência, inúmeras são as características que são associadas à descrição dela pelo escritor. A negritude é concebida como uma forma de representação que busca construir uma imagem positiva

sobre os povos de origem africana e tenta apagar da mente humana os estigmas e preconceitos oriundos da ignorância e intolerância (Munanga, 2012).

Achille Mbembe é camaronês, é professor de História e Ciência Política, na Universidade de Joanesburgo e Duke University, nos Estados Unidos. O autor tem cerca de 60 livros relacionados à história política africana e lançou algumas obras que ganharam repercussão, como *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*; *Política de inimizades*; e “Crítica da razão negra”. O autor nasceu na década de 50, momento em que a África estava marcada pelos conflitos em prol da descolonização territorial, com isso, vivenciou os conflitos armados que foram marcados pela violência armada (Pereira, 2019).

Achille Mbembe, em sua obra *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*, faz uma relação às teorias criadas por intelectuais, como Foucault, Georges Agamben e Hannah Arendt para justificar sua concepção de necropolítica. Para explicar o conceito ele mostra os motivos da escravidão no período colonial, o nazismo e outros processos históricos marcados pelo genocídio. Segundo Mbembe (2018), os conflitos ocorridos no século XX e a modernização tecnológica foram responsáveis pelo aprimoramento dos procedimentos de desumanização e industrialização da morte, os quais ganharam bastante intensidade por causa dos estereótipos e do racismo. A necropolítica se fundamenta, principalmente, no conceito de biopoder de Michel Foucault, o qual se baseia em características biológicas para ditar quem deve viver e quem de morrer. De acordo com Mbembe (2018), essa lógica assassina está intrinsecamente associada ao racismo que legitima a dominação e colonização de povos considerados inferiores.

Possibilidades pedagógicas para uma educação descolonizadora

No Brasil, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório nos estabelecimentos públicos e particulares o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira (Brasil, 2003). Dessa forma, a história da África deve ser mostrada para os estudantes a partir de uma perspectiva heterogênea, na qual se fundamenta, veridicamente, a cultura do continente, com isso, é possível mostrar as qualidades desses povos.

Uma produção literária produzida dentro do próprio continente africano tanto aumenta o campo epistemológico como auxilia professores e alunos a compreenderem de forma mais ampla os processos históricos que se desencadearam desde o período colonial até os dias hodiernos (Andrade, 2013). A bibliografia apresentada neste capítulo revela, com riqueza de detalhes, alguns processos de dominação, resistência, racismo, negritude e diversos conceitos da sociologia e antropologia que são imprescindíveis para um aprendizado voltado à quebra de preconceitos entre os educandos.

As obras podem ser trabalhadas com a turma através de leituras nas aulas de História da África para complementar algumas informações e conceitos que não são exemplificados claramente pelos livros didáticos. Os livros que compõem: *História Geral da África*; *Negritude: usos e sentidos*; e *A paz dura pouco* trazem em suas páginas definições de conceitos, como assimilação cultural e identidade cultural, linhagem, ancestralidade e racismo estrutural. Os livros *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*; e *O perigo de uma história única* também

possuem teorias relevantes para entender os fatores impulsionadores dos conflitos e genocídios, dentre eles a teoria do evolucionismo de Darwin e o biopoder de Foucault. As obras mencionadas apresentam informações ligadas a determinados contextos temporais que precisam ser compreendidos em sala de aula a partir de embasamentos de pensadores africanos.

A iniciativa desses escritores tem uma enorme capacidade para mudar a visão da sociedade contemporânea que ainda carrega alguns preconceitos da sociedade colonial. Segundo Tomaz Tadeu da Silva, em um artigo denominado “Identidade e Diferença”, a linguagem é dotada de performatividade, que é o poder de se materializar na esfera política, econômica, social e cultural. Através de proposições positivas ou negativas, quando mencionadas, se efetivam como exemplo: “‘eu vos declaro marido e mulher’. ‘Declaro inaugurado este monumento’” (Silva, 2000, p. 93). Assim, a literatura produzida pelos autores africanos busca, por meio da linguagem escrita, criar uma nova identidade, diferente da que foi construída através das relações de poder exercida pelos colonos europeus, que tiveram a incapacidade de conviver com as diferenças culturais e consideraram-nas exóticas e selvagens (Silva, 2000).

Os autores que foram apresentados mostram através de sua escrita o interesse em romper com os paradigmas raciais e as narrativas distorcidas sobre a história da África que ainda afetam as sociedades de vários países. Além disso, buscam fortalecer os movimentos em prol da igualdade de direitos para a população negra africana. Assim, a literatura abordada anteriormente tem como base o interesse na descolonização da mente humana e é indicada para ser trabalhada no Ensino Médio desde o primeiro até o último ano em razão da complexidade dos conceitos

apresentados por elas. Desse modo, promover-se-á um ensino de História focado na desconstrução de noções equivocadas acerca dos povos africanos nas instituições escolares brasileiras.

Referências

ACHEBE, Chinua. **A paz dura pouco**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

ANDRADE, Michely Peres de. A contribuição da literatura africana para a descolonização dos currículos escolares no Brasil. **Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 19, 2013.

BRASIL. Lei nº. 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei N. 9.394/1996, 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 República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 26 out. 2023.

CUNHA, Joceneide; DA SILVA, Julio Claudio. **História da África**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2010.

DIALLO, Cintia Santos; LIMA, Claudia Araújo de. Revisitando a historiografia africana: subsídios para a disciplina História da África nas licenciaturas. **Debates em Educação**, v. 12, n. 28, p. 265–288, 2020.

KABENGELE, Munanga. **Negritude**: usos e sentidos. Autêntica Editora, São Paulo, 2012.

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

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 1. ed. [2003]. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

PEREIRA, Juliana Martins. Resenha de MBEMBE, Achille. *Necropolítica*, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/fj/ha/a/CkxcntW87JwfkN8PbMJMNcH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 26 de out. 2023.

PINTO, Marcelo Felício Martins; HAMDAN, Juliana Cesário. A Coleção ‘História geral da África’ e a historiografia da educação: por um ensino descolonizado. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 23, p. 254, 2023.

CONFLITOS NO ORIENTE MÉDIO: COMO ENTENDÊ-LOS?

Luane Almeida de Oliveira
Maria Vitória Veras dos Santos

Introdução

O Oriente Médio é uma região que apresenta diversos conflitos causados, principalmente, por questões étnicas, religiosas, políticas, econômicas e interferência estrangeira. Como podemos observar em noticiários, quando o tema Oriente Médio é apresentado, geralmente, acompanha uma atualização dos conflitos que ocorrem nessa região, os quais possuem raízes históricas e complexas que devem ser estudadas a fundo para uma melhor compreensão.

É possível perceber que existe uma dificuldade de se trabalhar esse tema em sala de aula. Não raro, ouve-se de professores e professoras de escolas públicas e privadas queixas relacionadas ao descontentamento ou a falta de interesse dos discentes acerca do tema. Ora, não é de se surpreender que haja um estranhamento por parte dos alunos e alunas em relação a um tema que aborda povos com uma cultura tão complexa e considerada, muitas vezes, “distante do mundo ocidental”.

Além disso, não devemos desprezar o impacto da produção cultural do ocidente na vida dos jovens e adultos no Brasil. Filmes, desenhos, novelas e propagandas produzidas massivamente e introjetadas no cotidiano desses jovens e adultos fazem com que haja uma valorização exacerbada do mundo ocidental em

detrimento de tudo aquilo que não se enquadra nessa visão.

Vale ressaltar, ainda, a distância e o atraso nas discussões realizadas no âmbito acadêmico em relação ao ambiente escolar secundarista, pois quando falamos em história geral ainda há um destaque maior para os acontecimentos e fatos históricos ligados ao mundo europeu e norte-americano. Com isso, é importante destinar capítulos e textos reduzidos ou em menor proporção à Ásia e à África. Isso cria a falsa ideia de que os eventos históricos fora do mundo “ocidental” não têm a mesma importância.

Assim, é importante que os alunos analisem a diversidade, complexidade e importância dessa região sob uma ótica que valorize a realidade do Oriente Médio se distanciando da visão ocidental que, muitas vezes, estigmatiza os povos dessa região.

Este trabalho, considerando os pontos destacados acima, tem como objetivo discutir as melhores formas de abordagem e as possibilidades de discussão sobre Oriente Médio no âmbito da sala de aula, fazendo com que o aluno possa ter acesso a uma visão mais ampla sobre esse território.

Este trabalho pauta-se em dois pontos que serão desenvolvidos no texto e que nos auxiliarão a abordar as possíveis formas de se trabalhar Oriente Médio em sala de aula. Na primeira parte, destacaremos o que acreditamos ser de extrema importância para aqueles que desejam lecionar sobre esse conteúdo: a utilização de mapas, charges, quadrinhos, filmes e documentários. Ou seja, a utilização de fontes históricas e lúdicas que fomentem a sensibilização e curiosidade por parte dos discentes em relação a essa realidade.

Vemos na utilização desses materiais um campo de possibilidades para diversificar as aulas sobre esse tema, pois consideramos imprescindível que o aluno consiga situar-se

geograficamente no espaço e perceba a diversidade cultural dessa região que, geralmente, é analisada somente através dos conflitos étnico-religiosos. Antes de tentar compreender qualquer conflito histórico sobre essa região, propomos que o(a) docente discuta com os alunos as riquezas desse território através dessas fontes.

No segundo ponto, propomos que o(a) professor(a) destaque em sala de aula os principais eventos históricos do Oriente Médio, analisando os impactos causados pelo imperialismo/colonialismo europeu. Nossa proposta é que, após o discente passar por um processo de sensibilização entendendo que os países do Oriente médio têm sua própria história e riqueza cultural, ele consiga compreender de forma ampla os processos históricos que mergulharam essa região em conflitos que permanecem até os dias atuais.

Leonardo Schiocchet, em sua análise sobre a primavera árabe destaca a importância de discutir-se os eventos políticos numa análise mais ampla. Segundo o autor:

A chamada primavera árabe, hoje não é especialmente o contexto político das últimas décadas, mas sim o contexto político das últimas décadas, mas sim o contexto histórico mais amplo dessa região. Isto é, a chamada Primavera árabe é apenas mais um momento em um complexo processo de assentamento e imbricação de forças políticas, sociais, econômicas, étnicas, religiosas e nacionais. Este momento é mais bem entendido adotando-se uma perspectiva histórica de amplitude maior (não apenas árabe) e centrada em eventos que marcaram e transformaram a região de maneira pervasiva e duradoura. Entre estes principais eventos, podem-se citar, por exemplo, o domínio Otomano, a colonização europeia e a transformação

dos territórios em Estados-nação, a criação de Israel e a questão da Palestina, a Guerra Fria, entre outros (Schiocchet, 2011, p. 39).

Neste trabalho, após o processo de sensibilização e discussão dos principais eventos históricos no Oriente Médio, consideramos importante discutir as possibilidades de metodologia e abordagens no processo de ensino e aprendizagem. Tratamos aqui de sugestões de didáticas que possibilitem desenvolver um senso crítico sobre o tema. Como prega a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu artigo 35:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (Lei de diretrizes e bases, 2017).

Dessa forma, consideramos importante a fusão desses dois pontos no sentido de procurar as melhores formas de sensibilizar o aluno(a) e despertar seu senso crítico. Outras fontes: mapas, filmes e documentários, charges e quadrinhos.

O Oriente Médio, como uma sociedade milenar e culturalmente rica, contribuiu bastante para o desenvolvimento da humanidade. Seja no campo da religião, das ciências, da cultura, da língua ou da tecnologia, essa região foi de fundamental importância ao exportar invenções como as religiões monoteístas, a criação da bússola, astrolábio, o café, a cirurgia, a álgebra, entre outros. Essas invenções, utilizadas cotidianamente em todo o mundo, podem ser o elo de identificação e sensibilização que o professor necessita em sala de aula.

Uso de mapas

Os mapas auxiliam a situar o aluno onde a região está localizada geograficamente, apresentando quais países a compõe e ressaltando sua importante posição no planeta. Através dos mapas os discentes poderão visualizar a ligação dessa região com os continentes: europeu, asiático e africano e como isso apresenta uma posição estratégica, principalmente, no que diz respeito às rotas marítimas comerciais.

Outro ponto importante acerca do uso dos mapas é a possibilidade de analisarmos como as fronteiras dessa região foram construídas ao longo do tempo. Entender mapas é também compreender as construções políticas e os interesses estrangeiros voltados para esse território. Para Carolina Teixeira Pina (2017), discutir e legitimar tais produções cartográficas como recurso didático é promover a democratização dos lugares de vida através da reconstrução crítica do passado haja vista que os mapas são um discurso condensado em imagens e têm sido pouco utilizados na compreensão dos processos históricos.

Acreditamos que mostrar e analisar essas fontes com os alunos possibilita, além de uma maior compreensão, uma interação em sala de aula, pois esperamos que isso desperte a curiosidade dos discentes durante o processo de ensino-aprendizagem.

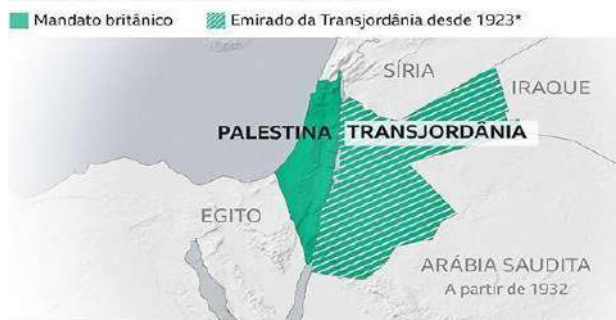
Os mapas nos ajudam a mostrar como esses acordos de divisão territorial foram firmados e comparar como esses territórios foram divididos na prática. Como exemplo podemos citar o Acordo de Sykes-Picot, o Tratado de Sèvres e a criação do Estado de Israel.

Figura 1: Acordo Sykes-Picot.



Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-36320891>. Acesso em: 27 out. 2023.

Figura 2: Mandato britânico da palestina
Mandato britânico da Palestina



*Até conseguir a independência completa em 1946

Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cv24n2d7dv3o>. Acesso em: 27 out. 2023.

Figura 3: Conflitos árabes-israelenses



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/conflito-israel-palestina/>. Acesso em: 27 out. 2023.

Filmes e documentários

Em relação ao uso dos filmes, ressaltamos a importância de despertar o interesse do aluno acerca do tema através de produções fílmicas. O discente pode se utilizar dessa fonte para discutir temas relevantes em uma aula mais interativa propondo debates que consigam captar a visão do próprio aluno sobre a narrativa exposta.

Como exemplo, podemos citar dois filmes que, apesar de serem produções comerciais hollywoodianas, abordam questões ligadas a países do Oriente Médio e trazem pontos de discussão sobre a realidade vivida nos respectivos locais.

O filme *Argo*, do ganhador do Oscar, Ben Affleck, tem como pano de fundo a revolução iraniana de 1979. Além desse filme, podemos citar o filme *6 Dias*, que aborda conflitos dentro dessa mesma temática.

Da mesma forma, documentários funcionam como uma ótima opção, tendo em vista a riqueza de informações que eles trazem. Lembrando que nem o filme nem o documentário devem ser considerados como fontes de verdade inquestionável, já que representam uma visão subjetiva de quem os produziu.

É exatamente esse o trabalho do professor em sala de aula: incentivar os alunos a analisarem, questionarem e criticarem a visão abordada. Como exemplo de documentário a ser utilizado nas discussões sobre Oriente Médio, podemos citar *Promessas de Um Novo Mundo*, que retrata a realidade de sete crianças israelenses e palestinas.

Charges e quadrinhos

A abordagem de charges e quadrinhos é considerada importante para desenvolver a análise crítica do discente, trazendo, principalmente, temas políticos que são relevantes para a temática em questão. O professor pode explorar essa fonte questionando os alunos(as) sobre a crítica apresentada.

Como exemplo de charge, podemos citar o trabalho de Carlos Latuff que aborda em suas produções vários temas ligados ao Oriente Médio, como seus próprios conflitos e conflitos entre Israel e Palestina.

Sobre o uso dos quadrinhos José D'Assunção Barros nos diz que:

Também podemos ter um exemplo de fonte complexa com os Quadrinhos (HQ), por envolverem um encontro criativo de linguagens como o Desenho e a Verbalização Escrita – encontrando suas próprias formas e fórmulas para articular estas duas

linguagens de modo a não apenas expor imagens, mas também representar o movimento, o som, as emoções, o ambiente natural e psicológico, a passagem do tempo e a simultaneidade (Barros, 2019, p. 67)

Como exemplo de quadrinho acerca do tema Oriente Médio, podemos citar “Palestina: uma nação ocupada”, que conta histórias vividas nas ruas, nos hospitais, nas escolas e nas casas de refugiados, onde o autor fez mais de 100 entrevistas com palestinos e judeus.

Oriente Médio: a história em sala de aula

Durante o Império Otomano diversas etnias e religiosidades conviviam sob o mesmo território, durante a primeira guerra é necessário lembrar que o império se aliou à tríplice aliança, o que aproximou os interesses dos aliados para as discordâncias internas do império. Assim, a Inglaterra estabelecia relações com líderes da elite local, tanto judeus como árabes, que habitavam o Império Otomano, mas que não se sentiam representados pela elite imperial, como por exemplo, Lawrence da Arábia, personagem que atuou nessas negociações inglesas com os árabes.

Ao mesmo tempo que negociavam com os árabes, os ingleses prometiam terra e um estado para os judeus. Vale lembrar que durante o Império Romano os judeus foram expulsos da região da Palestina e migraram, majoritariamente, para a Europa, aumentando o número de judeus sionistas nos países europeus e fortalecendo a Europa econômica e politicamente. Ainda sobrevivendo, o Império Otomano passou por uma grande revolta dos árabes em 1916.

Ao fim da guerra, os europeus vencedores (França e Inglaterra) tomaram a região do antigo império e estabeleceram protetorados, ficando os atuais Líbano e Síria com a França e a Transjordânia (Palestina e Jordânia) e o Iraque com os britânicos.

Como protetorado britânico, antes da criação de Israel, a Palestina já recebia colonos judeus vindos, principalmente, da Europa, que compravam grandes lotes de terra nas áreas de melhor cultivo e iam estabelecendo colônias e contratando outros judeus. O povo palestino, aos poucos foi sendo expulso de suas terras e se encontravam com maiores dificuldades para encontrar emprego.

Enquanto a região se encontrava em estado de colônia das super potências europeias, surgiam reações contrárias a essa colonização, como o nacionalismo e o pan-arabismo, além de um nacional-socialismo à moda árabe. Lembremos que a Rússia passou pela revolução em 1917, com isso houve aproximações em uma espécie de “inimigo do meu inimigo, também é meu amigo”. Foi um período conturbado, pois potências traçavam limites artificiais com base em seus próprios interesses e os de elites locais colocavam seus membros no poder e liderança, “fantoques” que atendiam aos interesses coloniais e aos seus próprios, a população não se via representadas e nem os viam como legítimos.

Durante a Segunda Guerra Mundial, a região vivia sob o protetorado e eram campos de batalha, além de os povos servirem como combatentes de uma nação que nem era a sua.

Com o fim da guerra e a descoberta do holocausto contra os judeus, a questão da criação de um estado para eles ficara ainda mais forte e pulsante. Líderes sionistas pressionaram e o ambiente era propício, teria de ser na terra prometida (Palestina). A essa altura, as colônias judaicas nas terras palestinas já tomavam uma

porção do território palestino, mas em 1948 a ONU cria o Estado de Israel: nesse acordo era previsto a criação de um estado judeu e um árabe na palestina (ainda sob domínio britânico). A partir daqui as coisas começaram a piorar, conflitos intensos entre Israel e os árabes, palestinos ou não, se intensificaram, e para o árabe-palestino, Israel representava um novo modo de colonialismo. Em 1948 aconteceu, para o povo árabe, a chamada Nakba (catástrofe), marcada pela expulsão de diversos palestinos do território de origem, resultando em uma mudança brusca no mapa palestino no intervalo de um ano (comparação do mapa em antes da criação de Israel, em 1946 e após a resolução da ONU, em 1947), nesse ano mais da metade do território palestino estava sob controle e ocupação israelense.

Assim que as tropas britânicas deixaram Israel, em 1948, Egito, Síria, Iraque e Jordânia invadiram Israel, guerra que durou até 1949 e resultou na vitória israelense e expulsão de cerca de 750 mil palestinos de seus territórios, episódio conhecido como Nakba pelos árabes ou a grande catástrofe.

A reação à expansão forçada veio em 1956 com a crise do Suez: o canal ficava em território egípcio – já independente, porém, ainda contando com tropas britânicas, além de interesses políticos. Na época, o Egito era comandado por Gamal Nasser, principal figura representativa do pan-arabismo e nacionalismo, muito comprometido com a causa Palestina. Nasser nacionalizou o Canal em 1956, além de fechá-lo para a navegação israelense, o que levou à invasão israelense em Gaza (que até então ficava sob controle egípcio) e na península do Sinai. Após anos, somente a península foi devolvida, mas Gaza não.

Anos depois, em 1967, a guerra dos seis dias, onde estavam Egito, Síria e Jordânia contra Israel, eclodiu. Em 1959, a

Organização para a Libertação da Palestina – OLP foi criada, porém, foi reconhecida pela ONU apenas em 1974, embora ainda não seja aceito como membro componente.

Conclusão

O debate acerca do ensino de História ainda é bastante amplo, principalmente quando consideramos temáticas ricas e complexas como o tema Oriente Médio. Por isso, discutir, analisar e buscar as melhores possibilidades e abordagens enriquece o processo de ensino aprendizagem.

O Oriente Médio, como tema em sala de aula, se mostra, apesar de desafiador, bastante promissor e quando associado a uma didática inovadora surte um efeito positivo nos discentes que se deparam com tal temática. Concluimos que os usos que fazemos das fontes históricas, no intuito de melhorar cada vez mais a relação entre o que se discute em sala de aula e a realidade dos alunos, pode ser bastante eficaz, suprimindo as expectativas e trazendo bons resultados.

Referências

BARROS, José D'Assunção. **Fontes Históricas: Uma Introdução aos seus usos historiográficos**. ANPUH RJ. História e Parcerias, 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 30 out. 2023.

PINA, Carolina Teixeira. Os Mapas e o ensino de História. *In: Anais do III Seminário Internacional História do Tempo Presente*. UDESC. Florianópolis, Santa Catarina UDESC.

SCHIOCCHET, Leonardo. Extremo oriente médio, admirável mundo novo: a construção do oriente médio e a primavera árabe. **Revista Tempo do Mundo**, v. 3 n. 2, 2011.

SOUSA, Marcos Timóteo Rodrigues de. As etapas de estruturação dos meios de transporte no Brasil e o desenvolvimento desigual. **Geoambiente On-line**, n. 4, 2005.

SOUZA, Candice Vidal e. **A pátria geográfica: sertão e litoral no pensamento social brasileiro**. Goiânia: Ed. da UFG, 1997.

TENÓRIO, Douglas Apprato. **Capitalismo e ferrovias no Brasil**. Curitiba: HD, 1996.

VASQUEZ, Pedro (Org.). **Caminhos do trem: as grandes ferrovias**. São Paulo: Duetto Editorial, 2008.

VIDAL, Francisco Baqueiro. Considerações em torno da validade atual da discussão sobre as desigualdades regionais no Brasil. **Observa Nordeste**. Fundação Joaquim Nabuco, n. 19 jun. 2007. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/observanordeste/fvidal2.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2009.

HISTÓRIA DA CHINA NO SÉCULO XX: ENTRE GUERRAS E REVOLUÇÕES

Everton Brito
Raione Cruz

Introdução

Passando por momentos conturbados, sob o domínio dos senhores feudais, a China era um cenário constante de conflitos internos. Além de enfrentarem a invasão japonesa, fruto do imperialismo, os poderes autoritários não entravam em consenso com a população chinesa. Yuan Shi Kai, um líder ditador, não obteve sucesso em lutar contra o domínio japonês, após sua morte, em 1916, houve uma década de brigas entre seus líderes militares pelo poder, até surgir o Kuomintang, um regime nacionalista liderado por Chiang Kai-shek, visando unificar a China, travou conflitos com os comunistas e buscou o fim dos senhores da guerra, seu regime passou por conflitos econômicos e insatisfação popular. Após o fim da Segunda Guerra Mundial, o regime não conseguiu mais iludir a população, a China estava do lado dos vencedores, mas o partido nacionalista estava enfraquecido, derrotado pelo partido comunista de Mao Tsé-tung que, após a fuga de Chiang e sua cúpula nacionalista, proclamou em 1º de outubro de 1949, a República Popular da China.

Senhores da guerra e o surgimento do Guomintang (Kuomintang)

Por um longo período, a China viveu sob domínio de senhores da guerra, que eram proprietários rurais que possuíam exércitos, usados para manter o controle político e econômico de seus respectivos domínios territoriais, um dos principais senhores da guerra foi Yuan Shi Kai (1912-1916), ditador, nacionalista e modernizador que se humilhou diante do Japão, em 1915, cedeu ao ultimato dos “21 pedidos”, que visava colocar a China em uma posição de vassalagem perante o Japão, isso foi considerado pelos chineses como um recuo, ele não foi perdoado. A revolta de 1915-1916 teria derrubado seu regime se não fosse sua própria morte súbita em 6 de julho de 1916. Com sua morte, os generais que ele formou brigaram pelo poder com outros líderes militares durante uma década interminável, entre 1916 até 1926. Segundo Lucien Bianco, “Desses regimes autoritários rivais há pouco a dizer a respeito do nosso tema: foram, na maioria, essencialmente predadores, que se dividiam entre: ‘regimes de sultanato’ e ‘autoritarismo burocrático’”. Durante o último século, a China foi mal governada, havendo raramente consenso entre poder autoritário e sociedade.

O Guomindang (Kuomintang) (1928-1949) foi um regime autoritário chinês simples, movimento nacionalista conduzido pelo Partido Nacionalista da China, partido liderado na época pelo militar Chiang Kai-shek que tinha o propósito de unificar a China. Assim, começaram a perseguir comunistas e os senhores da guerra, Chiang Kai-shek possuía um exército poderoso e, em 1927, dominou grande parte da China, colocando-as sob a liderança do Kuomintang.

Após um período de guerras, em 1928, as massas chinesas aspiravam por ordem e paz, esse novo regime conseguiu manter

relativa segurança controlada a partir da capital Nanjing, o regime conseguiu avançar na unificação do país. Segundo Lucien Bianco:

No total, uma melhoria insuficiente, mas bem-vinda e reconhecida como tal por uma parte das massas, aquelas que se beneficiam, enquanto as outras se desesperam por ser, sob qualquer regime, as vítimas malfadadas de uma insegurança crônica em muitas regiões (Bianco, 2010, p.249)

As massas rurais, que representavam mais de nove décimos dos pobres e indigentes do país, foram as que mais foram afetadas pela vulnerabilidade diante das oscilações climáticas. Ademais, a reforma agrária foi abandonada e não existia um consenso entre as massas rurais e o regime, que iniciou reformas urgentes, localizadas e insuficientes.

Tanto sua inspiração quanto o que resulta dessas reformas são reveladores do mal-entendido que separava o regime das massas rurais. De inspiração estatal ou modernizadora, as reformas, que poderiam ter como corolário melhorar um pouco o nível de vida, foram vistas pelas mesmas massas como usurpações injustificadas ou questionamentos sobre direitos imemoriais.

Os proprietários foram obrigados a fazer uma declaração e registro de seus bens fundiários, buscava-se identificar os ditos “campos negros”, áreas que escapavam da contribuição ao regime. Um segundo exemplo foi a modernização da sericultura, as exportações da seda chinesa caíram graças a crise mundial, tecnicamente essa reforma foi bem sucedida, buscando melhorar a qualidade e rendimento da seda chinesa, politicamente foi um fiasco. Os camponeses não abriram mão dos seus bichos-da-seda, criados com mais devoção do que conhecimentos técnicos, se

revoltaram após serem obrigados a comprar os que o Estado vendia a preço de custo, a eliminação das espécies locais de casulos foi adiada. Anos mais tarde a reforma foi reintroduzida, os notáveis locais foram convencidos de que as medidas planejadas tinham fundamentos, então, houve um sucesso tardio, mesmo que limitado. Desde 1934, o regime, tomado de consciência da amplitude do descontentamento camponês, consentiu em diminuir o peso do imposto agrícola. Já em 1936, essas poucas realizações econômicas nos setores não agrícolas tiveram resultados positivos, graças as condições das próprias massas rurais, porém, esses sucessos econômicos e militares foram rapidamente questionados perante a insatisfação do povo com a ameaça japonesa.

O militarismo japonês, última encarnação do imperialismo que humilhava e explorava a China, havia quase um século, era uma ameaça à independência nacional. Chiang Kai-shek se mostrou não ser menos nacionalista do que seus críticos, construiu um exército diante do inevitável enfrentamento com o Japão, tentando eliminar, primeiramente, os inimigos internos: militaristas insubordinados e, sobretudo, comunistas revolucionários. Um general encarregado de luta conta os comunistas, em 1936, capturou Chiang para obrigá-lo a parar de combater os compatriotas (devido ao slogan “os chineses não lutam entre si”), esse incidente precipitou a guerra contra o Japão, que acarretou na queda do regime. Chiang se mostrou incapaz de enfrentar uma tarefa dura demais para ele e para a China, porém, de imediato, tanto sua imagem quanto a do regime foram reforçadas de forma positiva, tornando-se símbolos da resistência ao invasor, em 1945. Ao final da Segunda Guerra Mundial, a China se viu do lado dos vencedores, o regime Guomindang se mostrava

esgotado e não conseguiu iludir por muito tempo. A Guerra Civil entre nacionalistas e comunistas, retomada em 1946, debilitou ainda mais o regime, com isso, seus abusos, fraquezas, mentiras e corrupção foram explorados pela propaganda comunista,

Pode-se defender a tese de que o caráter ditatorial do regime, como os assassinatos de intelectuais oponentes ou simplesmente crimes que ele comete escondido, afastaram apenas uma pequena parcela da opinião liberal que não se identificava nem com a ditadura nacionalista nem com o micro Estado stalinista erigido por Mao, em Yanan.

Mesmo com o apoio dos Estados Unidos, as forças nacionalistas não tinham a popularidade que os comunistas tinham, em 1949, tropas comunistas conquistaram a cidade de Pequim. Chiang e toda cúpula do Kuomintang se refugiaram na ilha de formosa (atualmente Taiwan), após a fuga dos nacionalistas, Mao Tsé-tung proclamou a República popular da China em 1º de outubro de 1949.

Sobre o Mao Tsé-Tung – 26 de dezembro de 1893 a 9 de setembro de 1976 –, foi um líder comunista, ditador e revolucionário chinês. Contribuiu para a fundação do partido comunista Chinês em 1921, em Xangai, com base no modelo soviético. Em 1931, proclamou a República Soviética da China, além disso, liderou o Exército Popular de Libertação e, em 1949, proclamou a República Popular da China.

Segundo o historiador francês Lucien Bianco, Mao foi admirado, adulado e idolatrado por uma juventude universitária (e do Ensino Médio). Podemos observar que a China estava passando por uma virada intelectual com protagonismo estudantil que prezava pelo fim do imperialismo. A partir das manifestações do Movimento Quatro de Maio, em que três mil estudantes foram

às ruas de Pequim, manifestando-se contra a aceitação, por parte do governo, as exigências feitas pelo Japão sobre a China e concedidas no Tratado de Versalhes, apoiados por diversos setores que promoveram greves e manifestações.

Mao era organizado e estratégico, em 1926 ele formou uma aliança com os militares revolucionários e seu Exército Vermelho, chefiados pelo general Chu The. Com isso, foram para Kiangsi, no interior do país, com o objetivo de organizar suas bases de apoio, posteriormente, ele proclamou a República Socialista da China.

Segundo o *Jornal Vermelho*, o exército comunista, que adotou a denominação de Exército de Libertação Popular, liderado por Mao Zedong, Chu Enlai, Wang Jiaxiang e Chu Teh, foi composto por 100 mil homens (soldados e camponeses), percorreu 9.650 quilômetros por um ano (1934 a 1935), em condições extremamente duras. Durante a jornada, morreram cerca de 80% do contingente, incluindo um irmão de Mao Zedong. Essa alternativa salvou o Partido Comunista da China e ainda forjou um novo exército que proporcionou ao partido um novo comando, uma nova estratégia e uma nova força. Segundo o jornal *Ensinar História*, “O projeto visava o rápido desenvolvimento dos setores agrícola e industrial da China que deveriam ocorrer paralelamente”. Dessa maneira, era preciso industrializar em tempo recorde, usando a mão de obra barata e suspender exportações de máquinas pesadas. A China deveria andar com as duas pernas: setor moderno e setor tradicional ambos deveriam progredir juntos (Bianco). Mao foi contra a sentença de dobrar a produção de aço em um ano, pois essa demanda precisaria de uma indústria especializada. Sendo assim, ele confiou somente na coletivização do trabalho de camponeses que, nesse período, colocaram até mesmo as portas de suas casas nos fornos para

produção de aço, mas com o trabalho árduo e a alimentação precária o plano foi vencido pela fome. A revolução cultural é uma revolução dentro da revolução e contra ela: contra o que ela, inevitavelmente, tornou-se (institucionalizada) para que volte a ser o que deixou de ser (revolucionária) (Bianco). Aqui, podemos perceber como a Revolução cultural se perde junto com o grande salto, afinal o que configurou essa Revolução? Ela foi a resposta de Mao a todas as críticas feitas sobre seu governo após a grande fome, as guardas vermelhas operacionalizam eventos de repressão contra seus “adversários”, os acusando de serem reacionários e burgueses. Essa Revolução se estendeu por dez anos, espalhou a violência na China e resultou na morte de milhões de cidadãos chineses. Mao se inspirou nas ideias de Marx e Engels, dois filósofos que pensavam a partir do materialismo dialético. O líder comunista chinês bebeu das fontes do marxismo-leninismo elaborou, a partir da experiência na China, o marxismo-leninismo-maoismo. O *Manifesto Comunista* (1848) é o produto do desenvolvimento do conjunto de ideias entre Marx e Engels, e enraizado em debates realizados pelos líderes da Liga Comunista em Londres.

O combate a xenofobia dentro da sala de aula

Para iniciar essa discussão, o docente poderia começar com uma simples pergunta aos alunos: O que é xenofobia? E ouvir o que os estudantes sabem sobre o tema. Segundo Francisco Porfírio, a xenofobia é caracterizada pela aversão e o preconceito contra pessoas estrangeiras e culturas diferentes, podendo ser identificada entre pessoas de um país que desenvolvem aversão a imigrantes de outros países. Em sala de aula, seria interessante

questionar os alunos se eles percebem no seu cotidiano como a xenofobia pode ser expressa, seja por ataques, como agressões físicas ou verbais, seja de formas silenciosas, quando o preconceito é expresso por falas que, de alguma forma, menosprezem os estrangeiros. Esse tipo de preconceito pode ser percebido em piadas que não são feitas com a presença de uma pessoa estrangeira, aquela piadinha que talvez um coleguinha tenha feito ou até nós mesmos sem nos dar conta de que aquilo é errado.

É importante enfatizar para os estudantes, a questão do preconceito racial ou racismo, como mencionado por Francisco Porfírio, essa forma de preconceito é também um mal que o mundo contemporâneo ainda enfrenta e precisa acabar. É comum que, por trás dos casos de xenofobia, haja também o racismo implícito, pois a origem nacional de uma pessoa implica, muitas vezes, uma etnia diferente, tornando-se difícil determinar até onde o preconceito xenofóbico existe por conta própria e a partir de quando ele é baseado no racismo. Quando o racismo e a xenofobia estão ligados, o que predomina para a construção de um preconceito é a etnia, em geral, podemos dizer que a maior motivadora da xenofobia é, ao lado da questão cultural, a questão racial, pois racismo e xenofobia estão, portanto, intimamente ligados.

No nosso cotidiano, podemos observar que certas piadas com chineses estão presentes e estruturadas em nossa sociedade, pois é comum ouvir expressões como: “xing ling”, “pastel de flango”, etc., expressões pejorativas e preconceituosas baseadas em pura xenofobia. Essas expressões reforçam os chamados estereótipos, que são ideias preconcebidas a respeito de pessoas e grupos sociais, por isso, cabe ao professor, junto aos alunos, levantar se os mesmos já ouviram alguma dessas expressões, visto que vivemos em um momento em que muitos jovens estão

consumindo grupos asiáticos como os grupos sul coreanos de K-pop, por exemplo. Iniciando essa discussão, poderíamos ouvir os relatos dos alunos e quem sabe até ver um fã defendendo seu ídolo favorito. Os chineses são alvos de inúmeros xingamentos e sua cultura é extremamente atacada, as pessoas se prendem a essas ideias sem sentido e infundadas por falta de conhecimento. Durante o surto de coronavírus, em 2020, inúmeras notícias falsas foram disseminadas, causando uma série de ataques de xenofobia contra a comunidade asiática, a situação foi tão tensa que uma campanha intitulada Stop Asian Hate foi criada. Abordar essa discussão em sala de aula seria uma excelente oportunidade de desmistificar preconceitos e quebrar estereótipos, fazendo isso de forma responsável, ensinando os alunos de que qualquer forma de preconceito deve ser combatida e os fazendo rever os seus próprios pensamentos a respeito do tema.

Atividade pedagógica: a xenofobia contra asiáticos no nosso cotidiano.

Resumo da atividade:

A aplicação da atividade se baseia na percepção de uma carência discursiva sobre a xenofobia contra asiáticos na educação do nosso país. Nessa oportunidade, na seção 1.2 do texto será desenvolvida a oficina intitulada “A xenofobia contra asiáticos no nosso cotidiano”, em que os/as alunos/as serão instigados a questionarem como a xenofobia contra asiáticos está, sutilmente, enraizada em nossa sociedade. Em um primeiro momento, seria apresentado, por meio de um data show e fazendo uso de caixa de som, um videoclipe do grupo sul coreano, BTS, da canção

Permission to Dance (2021), disponível no Youtube. Caso não seja possível apresentar em sala de aula, seria solicitado, com antecedência, que os/as alunos/as assistissem em casa. Com isso, uma reflexão em sala de aula será iniciada pelo videoclipe, tais como: se os/as alunos/as já ouviram falar do grupo e quais suas impressões sobre, considerando que atualmente os jovens estão consumindo muito K-pop e a cultura asiática no geral, como os famosos doramas, animes e filmes. Por essa razão, será uma boa chance de questionar se já perceberam algum tipo de comentário maldoso referente à raça deles ou sua cultura. Em um segundo momento, será realizada a leitura do artigo “Xenofobia: o que é, exemplos, no Brasil, na Europa-Mundo Educação”, de Francisco Porfírio, que apresenta esse conceito de xenofobia e traz exemplos de como isso é evidente no nosso dia-a-dia. Após a reflexão instigada pelo videoclipe e a leitura do texto, será realizada uma discussão, em que os/as discentes irão debater sobre o que foi exposto, será solicitado que compartilhem suas experiências e pensamentos sobre padrões xenofóbicos e preconceito. Ao final da oficina as/os estudantes serão chamados a produzir – desenhos, cartazes, poemas, e paródias – inspirados no texto e nas discussões realizadas em sala de aula, poderão trazer também notícias ou imagens referentes ao tema da oficina. Por fim, os materiais que os/as alunos/as trouxeram serão expostos em socialização, no pátio da escola.

Referências

A LONGA Marcha, símbolo da Revolução Chinesa. Vermelho: a esquerda bem informada. 2 out. 2019. Disponível em:

<https://vermelho.org.br/2019/10/02/a-longa-marcha-simbolo-da-revolucao-chinesa/>. Acesso em: 25 out. 2023.

BIANCO, Lucien. China. In ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samantha Viz. (Org.). **A construção social dos regimes autoritários**. Legitimidade, consenso e consentimento no Século XX. v. 3: África e Ásia. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

DOMINGUES, Joelza Ester. “O Grande Salto Adiante”, o programa de Mao Tsé-Tung, na China. **Ensinar História**. 22 set. 2019. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/grande-salto-adiante-programa-de-mao-tse-tung-china/>. Acesso em: 21 out. 2023.

MAO Tsé-Tung. **Toda Matéria**. [s.d]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/mao-tse-tung/>. Acesso em: 26 out. 2023.

SILVA, Daniel Neves. Revolução Chinesa. **História do mundo**. [s.d]. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/revolucao-chinesa.htm>. Acesso em: 24 out. 2023.

SILVA, Daniel Neves. Revolução Cultural. **História do mundo**. [s.d]. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/revolucao-cultural.htm>. Acesso em: 26 out. 2023.

XENOFOBIA. **Mundo Educação**. [s.d]. Disponível em:
<https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/xenofobia.htm>.
Acesso em: 24 out. 2023.

O ENSINAR MULTICULTURAL: COMO INTRODUZIR O JAPÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Antonio José Martins Moreira
Bianca Aparecida de Souza Dias
Jéssica Souza

Introdução

O Japão é um campo ainda pouco estudado no Brasil, não há tantos historiadores especializados nessa área e, por isso, há uma certa dificuldade em trabalhar com esse tema ou encontrar bibliografias que permitam o conhecimento mais aprofundado sobre o assunto. No ensino básico o tema aparece em momentos isolados, geralmente quando se trata de Segunda Guerra Mundial, conflito o qual o Japão estava envolvido, atuando ao lado do eixo. Logo, ministrar uma aula sobre esse tema pode ser algo até mesmo desafiador, porém, importante.

Para introduzir esse tema, pensamos em uma maneira mais descontraída: utilizar uma música. O grupo É o tchan lançou a música “Ariga Tchan”, em 1998, marcando uma geração. Nos versos encontramos: “Quem foi que disse que a gente não chegava lá?” e “Vem do Oriente para mexer com a gente”. Mas o que a música tem a ver com a aula? A música é uma maneira divertida de mostrar para os estudantes a relação entre o “fechamento do Japão” e, posteriormente, sua abertura para o mundo. Uma abertura tão grande que alcançou o Brasil. Pode ser um exemplo um pouco pitoresco, mas é a maneira mais simples de representar o processo de modernização do Japão e o surgimento do imperialismo.

A verdade é que há diversas outras maneiras de introduzir o tema, já que é possível encontrar uma variedade de obras cinematográficas, jogos, mangás, animes, entre outros, que ajudam a compreender a história e a cultura do Japão, além de ser uma forma de aproximar o conteúdo do aluno. Esse assunto pode ser tratado com turmas de 3º ano do Ensino Médio para a compreensão do imperialismo japonês na Segunda Guerra Mundial, por exemplo.

O Japão é um país isolado geograficamente e que por muitos anos se manteve isolado do resto do mundo, com as portas fechadas para o as grandes ameaças do ocidente para que pudessem preservar o seu espaço. No entanto, esse período de aparente tranquilidade e estabilidade não durou muito tempo, logo as portas do país precisaram ser abertas e aos poucos as mudanças advindas da modernidade e do contato com o ocidente mudaram os rumos da história japonesa.

Nesse sentido, é importante entender, primeiramente, o período anterior à modernização, durante o Xogunato. A partir do entendimento desses séculos de história, podemos compreender o impacto das mudanças que ocorrem durante a Era Meiji e, posteriormente, o avanço do imperialismo japonês, com suas participações nas guerras e a busca pela expansão territorial.

Antecedentes

Os anos de 1600 a 1868 no Japão são conhecidos como o período do Xogunato Tokugawa, período que precede a modernização iniciada na Era Meiji e marca também o fechamento do Japão para o resto do mundo. No entanto, para entender essa

modernização, é necessário compreender o que foi o período do Xogunato e as razões para o seu fim.

A história do xogunato começa com o Tokugawa Ieyasu, o primeiro xogum depois de séculos. Ele começou a expandir o seu poder na região no final do século XVI e ocupou uma pequena vila chamada Edo – que posteriormente se torna a cidade de Tóquio –, onde construiu um castelo. Yeyasu era reconhecido pelos daimyo (ou daimiô e daímo) – os senhores feudais. Eles o consideravam como soberano, o que contribuiu para aumentar a sua influência. No final do século, ele já havia se tornado um dos nomes mais poderosos (Henshall, 2004).

Em 1603, Yeyasu recebeu o título de Xogum, que não era utilizado desde 1588, do imperador Go-Yózei. Dois anos depois ele precisou deixar, oficialmente, o poder e o passou para seu filho, Hidetada. Mesmo assim, era ele quem ditava as regras por mais alguns anos. Dessa forma, pelos próximos 700 anos o Japão foi governado pelo Xogunato, que perpassou toda a linhagem de Tokugawa.

Em 1615, Tokugawa criou leis que limitavam o poder da corte e das casas militares. O Xogunato passa a controlar basicamente todos os âmbitos do poder político, já que tudo deveria passar por sua aprovação. Além dessas leis, ele também garantiu que todos os criminosos deveriam ser expulsos, limitou vários aspectos da vida dos daimyo, desde o casamento até a vestimenta. Todas as leis e obrigações seriam essenciais para a formação do principal aspecto do Xogunato: a estabilidade. Era importante para o Xogum manter as coisas em ordem e cada pessoa no seu lugar para que, assim, ele permanecesse no poder (Henshall, 2004).

Sociedade

Quando Yeyasu morreu, a sua linhagem continuou seguindo a mesma política de estabilidade. A sociedade foi totalmente padronizada e hierarquizada, funcionando no sistema “guerreiro-camponês-artesão-comerciante” (em ordem decrescente). Em cada uma delas havia também subcategorias. Abaixo dessas ainda existiam os “párias”, “etas” e “hinins”, que são basicamente pessoas que estão do lado de fora da sociedade japonesa, pessoas consideradas “não-pessoas”. Dentre elas estavam os açougueiros, vendedores ambulantes, atores e pessoas que trabalhavam com serviços funerários (Henshall, 2004).

Embora as classes fossem determinadas por nascimento, a mobilidade social ainda era possível, por mais difícil que fosse. Alguns comerciantes, como veremos mais adiante, conseguiram ascender socialmente com o crescimento das cidades. Além disso, o Xogunato possuía grande território de terra e algumas cidades, o resto pertencia aos daimyo. No entanto, o Xogunato monitorava os senhores de terra e as suas famílias.

Existia também uma prática chamada de “Sankin Kótai”, que significava um serviço alternativo que os daimyo deveriam oferecer para o Xogum. Nesse sentido, eles eram obrigados a residir, periodicamente, em Edo, assim como a sua família (que deveria morar lá), e trabalhar nas terras do Xogum. Essa prática dificultava a vida dessas pessoas, já que o custo de manter duas residências era muito alto. Essa

obrigação servia para que o Xogum conseguisse limitar o poder dos daimyo e manter o seu (Henshall, 2004).

Para limitar a liberdade das pessoas, outras medidas também foram tomadas, como um toque de recolher e destruição de pontes e fronteiras, forçando as pessoas a precisassem de documentos e autorização para suas passagens. As punições também ficaram mais severas, e os motivos para que elas acontecessem, mais supérfluos. Existia no Japão uma cultura muito forte de “responsabilidade coletiva”, logo, o seu erro poderia também comprometer as pessoas a sua volta, até mesmo seus vizinhos ou toda uma vila. Por esse motivo, havia uma desconfiança com estrangeiros ou pessoas diferentes que chegassem por perto. Os ocidentais, por exemplo, eram um grande problema.

O fechar de portas de um país

O ocidente ia cada vez mais entrando no cotidiano japonês, eles traziam e apresentavam sua cultura, seus costumes e sua religião, o que era ruim para a manutenção da estabilidade do Xogunato, mas, ao mesmo tempo, benéfico, pois eles traziam também novidades como a tecnologia. O Japão era considerado um país tolerante com outras religiões, mas, nesse período, acabou se fechando por enxergar essa abertura e a chegada do catolicismo como uma verdadeira ameaça para a manutenção do poder. Os católicos conseguiram converter alguns japoneses e sempre que podiam estavam pregando a sua fé (Henshall, 2004).

Então, Xogum precisou tomar alguma medida para impedir que os ocidentais espalhassem cada vez mais suas bagagens sobre o território japonês. Assim, começou um período de perseguição aos estrangeiros católicos, mas era ainda pior para os católicos japoneses. Essa perseguição resultou em um massacre, em 1638, em uma cidade perto de Nagasaki, quando cerca de 35 mil pessoas foram mortas, a maioria católica. Em 1640, todos os japoneses foram obrigados a se registrarem nos templos budistas. Além disso, os missionários cristãos foram expulsos em 1614, portanto, em 1639, todos foram expulsos ou haviam saído voluntariamente. Nesse período o Japão se tornou um lugar fechado. (Henshall, 2004).

Nem mesmo os japoneses poderiam viajar para o exterior, assim como os que lá estivessem não poderiam mais voltar. Eles proibiram a construção de grandes embarcações e os navios comerciantes deveriam ter um selo do Xogunato. A chegada e as trocas comerciais foram cruciais para o desenvolvimento de uma consciência nacional japonesa e o reconhecimento, para eles, da superioridade do seu país. A segurança do Japão dependia do seu completo isolamento.

Ética samurai e a ironia do confucionismo

Com o isolamento, o Japão entra em um período de real estabilidade e paz. Isso, no entanto, faz com que a vida dos guerreiros samurais se torne pacata, já que não havia muito

pelo que lutar. Dessa forma, eles se tornaram mais burocratas e administradores do que guerreiros.

O confucionismo era a filosofia adotada pelos samurais, mas também era promovido pelo Xogunato, já que os confucionistas se preocupavam com coisas como respeitar a ordem, o respeito mútuo, a honra as relações e os seus deveres. O confucionismo foi adaptado para a realidade do Japão e pregava a lealdade ao superior. Se aplicava também nas relações de gênero, colocando as mulheres como inferiores aos homens. Por esse motivo, os samurais acabavam adotando as relações homossexuais com uma certa frequência, o que não era bem visto pelo confucionismo e pelo Xogunato, mas que acabava sendo “tolerado” (Henshall, 2004).

Uma das ideias do confucionismo era também o mérito e a aprendizagem. É irônico, no entanto, já que a ideia pregada pelo Xogunato era a manutenção do status quo e a estabilidade. Essa crença na meritocracia abriu margem para a mobilidade social, o que foi o início da derrocada de Xogunato.

No início, apenas os filhos dos samurais e dos nobres recebiam algum tipo de educação. Porém, com o tempo, as crianças das outras classes também foram tendo acesso à educação. A educação cresceu e alcançou um número de 30% de crianças que estavam na escola, um número impressionante para a época. As meninas, no entanto, ainda eram minoria, apenas 15% das meninas japonesas estudavam (Henshall, 2004).

Com o confucionismo, que pregava a obediência ao governante, o poder do Xogunato foi aos poucos sendo questionado, principalmente a partir dos anos 1700. As ideias confucionistas, a ética samurai e a educação tiveram parte muito importante para a formação do Japão moderno e a Era Meiji.

O surgimento da classe burguesa e suas práticas culturais

A cidade de Edo se tornou um grande centro com a constante presença dos *daimyo* e, no fim do século XVIII, tinha cerca de um milhão de habitantes, se tornando a maior cidade do mundo na época. Osaka e Kyoto também tinham quase um milhão de habitantes. Diante de cidades tão grandes e populosas, trocas comerciais eram feitas e o arroz do campo se tornava dinheiro.

As pessoas das cidades criaram uma cultura burguesa única e diferenciada da cultura aristocrática e a classe se consolidou. A burguesia gostava da cor e da ostentação do *Kabuki* – um tipo de teatro japonês – e gostavam também dos shows de fantoches, o *Bunkaru*. O gosto por livros e histórias também se diferenciou dos gostos aristocráticos (Henshall, 2004).

A burguesia gostava de artes coloridas, geralmente com pinturas sexuais, como a arte “*shunga*” ou “fotos da primavera” ou a “*ukiyo-e*” ou “fotos do mundo flutuante”. Esse mundo flutuante, para os padres, significava a transcendência da vida, já no Edo, significava o mundo das relações humanas, principalmente as sexuais (Henshall, 2004).

As pessoas da cidade estavam conseguindo ascender, mas os camponeses, diferentemente, levavam uma vida mais difícil. As

ymudanças climáticas, o alto preço dos tributos e uma administração ruim causaram várias revoltas. Os camponeses não conseguiam acompanhar as mudanças desse novo comércio. Como consequência dessas dificuldades, o infanticídio aumentou nas famílias mais pobres, já que custava muito sustentar uma família grande, mas, ao mesmo tempo, uma família grande poderia servir como força de trabalho (Henshall, 2004).

A vida dos camponeses foi aos poucos melhorando no final do século e, com o padrão de vida melhorando, a economia também se encontrava bem. O nascimento do comércio foi muito importante para o futuro do Japão, pois foi nesse período que casas mercantes como a *Mitsui* e a *Sumitomo* foram criadas. A ideia de obtenção de lucro foi sendo cada vez mais aceita e o comerciante foi ocupando um papel mais importante na sociedade (Henshall, 2004). Os comerciantes foram conquistando certos privilégios e o sistema de classes estáticas deixava de fazer sentido.

Queda do Xogunato

Embora os estrangeiros tenham sido expulsos, os holandeses continuaram fazendo presença no território. Havia o interesse em aprender coisas do ocidente, especialmente as ciências. Alguns ocidentais se arriscavam entrando no Japão, mas, na maioria das vezes, eram expulsos. No fim do século XVIII, as grandes potências tentavam uma reaproximação com o Japão, mas recebiam em troca várias negativas. O Japão não queria a reabertura,

principalmente porque o Xogunato via o que acontecia com a China.

O poder e o respeito pelo Xogunato iam caindo, havia uma certa descrença e algumas reações contrárias a ele. A corrupção e o favorecimento aos comerciantes causaram uma certa irritação no resto da sociedade. Além disso, tudo piorou depois da chegada do estadunidense Matthew Perry, com suas exigências e ameaças, não restava outra opção ao Xogum senão aceitar a abertura para os Estados Unidos.

Quando Perry volta, um ano mais tarde, o Xogunato concorda com um tratado e aceita os pedidos dos americanos, inclusive aceita a criação de um consulado oficial no Japão, em 1856 (Henshall, 2004). Aos poucos outras nações foram entrando e fazendo tratados com o Japão, quase sempre desiguais e humilhantes. O Japão perdeu o controle até sob as suas próprias tarifas, enquanto os ocidentais iam se apossando de mais e mais coisas.

Diante da “inatividade” do Xogunato frente aos acontecimentos, a corte imperial começa a reaver a sua influência. Os domínios começam a guerrear entre si e a corte aproveita a oportunidade para retornar ao poder. Os nobres das cortes e os domínios fazem um acordo e conseguem derrubar o Xogunato. Em 3 de janeiro de 1868, ocupam o palácio e declaram uma “Restauração Imperial” (Henshall, 2004). A partir daí, uma nova era da história do Japão se iniciou.

Restauração Meiji

Poderíamos iniciar dizendo que o período Meiji foi mais um dos grandes períodos governamentais de um país, mas ele é mais do que isso. A Restauração Meiji marca o início do Imperialismo Japonês. Um país como o Japão isolado geograficamente, mas rico em cultura e em história, é colocado à vista ao mundo. A ascensão dada pelo período Meiji vai de meados do século IX até a metade do século XX. Incrivelmente o Japão se coloca como uma potência asiática, e até mundial, em pouco tempo graças às mudanças propostas por Meiji. Esse período foi importante para que o pequeno Japão flertasse com o expansionismo comercial e territorial do século IX e XX, fosse tomado pelos ideais fascista do século XX e, por consequência dos conflitos com as outras potências, ter sido devastado com bombas atômicas. No entanto, o Japão se restaura novamente após a guerra, munido por ideias de unificação nacional e uma ideologia de industrialização intensificada na Restauração Meiji.

Contudo, o imperialismo japonês tem por evento inaugural a Restauração Meiji, que vai de 1890 até 1929, sendo marcante a industrialização, as reformas educacionais e militares. Não podemos esquecer das intervenções do Japão na China e na Rússia, e de suas relações comerciais com países do Ocidente. Pode-se dizer também que Meiji iniciou a modernização do Japão e pôs fim ao feudalismo para a entrada do capitalismo liberal da época (Silva, 2010).

Além de iniciar o imperialismo japonês, a Restauração Meiji marcou o início da modernização do Japão. Em janeiro 1868, Tokugawa Yoshinobu abdicou do título de Shogun – comandante chefe, título existente no Japão antes 1868 –, transferindo o poder para o imperador Mutsuhito, de quinze anos, que seria conhecido

como Meiji, que restaurou o Mikato, governo imperial (Silva, 2010).

A Restauração Meiji manteve a sociedade hierarquizada e sem abertura para representatividade política das classes populares. Aconteceram transformações socioeconômicas no país pelas forças políticas hegemônicas, com o intuito de implementar reformas nos meios de produção técnico-industrial, burocrático, financeiro e militar, mas sem alterar as hierarquias sócio-políticas consolidadas (Silva, 2010).

Entre mudanças e permanências, uma das mudanças importantes da Restauração Meiji foi a promulgação de um ordenamento jurídico, um sistema postal nacional, Exército, Marinha nacional e uma administração pública diretamente subordinada ao governo sediado em Tóquio (Silva, 2010). Porém, entre as permanências, temos o uso da figura imperial e da família tradicional, mantendo o patriarcalismo, algo transcendente, e uma ordem política que mantém a hierarquia sócio familiar da cultura consolidada no Japão feudal do período do Xogunato Tokugawa.

Mudanças de modos de produção à religião

No ano de 1871, o governo tomou medidas importantes para o fortalecimento do estado, uma delas foi o fim dos *han* (feudos), que já estavam presentes há 200 anos no Japão. Com isso, os *daimyo* (lordes feudais) foram destituídos de suas funções administrativas (Silva, 2010). Então, o que fizeram com os feudos e quais eram as intenções de acabar com o tal sistema que já estava bem estabelecido?

Os feudos foram substituídos por um sistema *Ken*, as prefeituras. Porém, havia as intenções de enfraquecer a nobreza

guerreira, retirando os meios de produção, o status de autoridade e desmobilizando os exércitos particulares. Outra intenção com o fim dos feudos foi transformar os nobres em pensionistas do estado japonês, tornando-os dependentes dos recursos públicos. Uma das razões para isso era a vontade do império japonês de consolidar a autoridade central, estabelecendo uma administração pública subordinada a ela, colocando os lordes feudais como funcionários públicos (Silva, 2010).

Nesse mesmo contexto, foi criado o *Shihôshô* (Departamento de Justiça), substituindo o departamento de finanças. Em 1872, as cortes foram organizadas como repartições oficiais do Departamento de Justiça e, ao final daquele ano, ampliaram sobremaneira a jurisdição do referido departamento (Silva, 2010).

Com isso, o sistema legal foi integralmente englobado das cortes aos presídios, das procuradorias às polícias, dos juízes aos advogados. O ordenamento jurídico estabelecia o uso obrigatório do culto ao monarca, equiparando-se aos símbolos religiosos. Nas últimas décadas do século XIX, o imperialismo japonês desenvolveu bastante a sua atividade econômica, política e cultural, de modo a fortalecer a economia nacional (Silva, 2010).

O período Meiji, além de implantar um governo e sistema educacional nacional, instalou um processo de industrialização no país. O Japão foi de uma economia feudal para uma economia industrial devido à adoção das técnicas e valores importados das práticas comerciais japonesas e ocidentais. As barreiras e taxas caíram, então, a circulação de mercadorias foi intensificada. Além disso, o êxodo rural abastecia as indústrias nascentes com a oferta de mão de obra barata e educação obrigatória em nível fundamental, o que capacitava seus operários, principalmente uma educação voltada para saberes técnicos.

Internacionalização

No período em que o Xogunato esteve à frente do Japão, houve um isolamento total por cerca de 200 anos (Henshall, 2004). Em consequência disso, o Japão era um país atrasado em relação ao resto do mundo. Em 1800, enquanto a revolução industrial já era uma realidade, o Japão ainda apresentava uma economia e uma sociedade feudal.

Apenas em 1853, os Estados Unidos da América, por meio de uma ameaça, tentaram obrigar o Japão a abrir os seus portos e negociar com eles. Após isso, houve reformas no militarismo japonês, que ainda usavam os samurais, um exército também atrasado em relação ao resto do mundo, já que utilizavam espadas como arma principal, não contando com o forte poder bélico que os Estados Unidos tinham, por exemplo. Dali em diante começou uma busca por uma modernização nos mais diversos setores do Japão, desde a economia até a educação (Henshall, 2004).

Meiji iniciou as modernizações, adotando as ideias liberais e nacionalistas, dois movimentos que estavam em voga no resto do mundo. A Restauração Meiji desenvolveu o nacionalismo, conscientizando a mentalidade japonesa, advogando que eram membros de uma mesma nação. Isso aconteceu quando havia o surgimento de uma maior consciência nacional, que vinha se frutificando desde o Xogunato. Os feudos deixaram de herança muitas diferenças culturais devido aos clãs e aos feudos de locais diferentes. Com isso, a religião, a educação e o exército foram essenciais para a unificação da cultura japonesa. Usando de pilares europeus, esses três setores foram importantes para a conscientizar a população acerca de uma identidade nacional (Henshall, 2004).

O imperador buscou o nacionalismo usando a Europa como espelho. A educação japonesa foi ocidentalizada, usando o calendário gregoriano e os currículos europeus, passava a ser obrigatória e universal para que todos aprendessem uma só língua e uma só história. Na religião, o xintoísmo se tornou a oficial, eliminando o budismo, mas abrindo espaço para o cristianismo, desde que a sua religião fosse respeitada, um agrado para os europeus (Henshall, 2004). Com isso, o Japão estava cada vez mais se aproximando do ocidente.

Em busca por tradições e controle, o exército foi reestruturado, e foi criado o Exército Nacional Japonês. Essa criação acabou com os samurais? Sim, os samurais foram extintos, não podiam mais usar suas lendárias espadas. Assim, muitos deles se sentiram traídos, pois apoiaram a entrada de Meiji no poder. Saigō Takamori foi o principal opositor da Era Meiji. No início, Saigō liderou as forças imperiais e obteve vitórias nas Batalha de Toba-Fushimi. Então, em 1877, aliou-se às forças rebeldes e lutou no que hoje é conhecido como Rebelião de Satsuma, ele foi derrotado e morto na Batalha de Shiroyama — a batalha final da Rebelião de Satsuma —, que é a inspiração para o filme *O Último Samurai*.

Com todas essas mudanças e reviravolta, o alistamento militar se tornou obrigatório. Assim, além do alistamento, o exército japonês fazia intercâmbio com outros países para serem treinados como militares experientes, principalmente com os europeus, acumulando força militar e política. Porém, também recebiam muitos militares experientes para treinar o exército imperial (Henshall, 2004).

O maior de todos os símbolos físicos da modernização foi talvez a ferrovia. A primeira ferrovia do Japão foi inaugurada em

maio de 1872, entre o assentamento estrangeiro de Yokohama e Shinagawa; a linha foi ampliada para o Shinbashi de Tóquio em setembro daquele ano. Dentro de 15 anos, mil milhas de trilhos foram colocados e, no final do século, cinco mil milhas foram adicionadas.

O efeito da ferrovia no movimento de pessoas e mercadorias – e, como resultado, na economia – foi enorme. No período Tokugawa uma viagem entre Edo e Kyoto, quase sempre realizada a pé, demorava em média duas semanas. Mesmo o luxo de contratar “caminhantes profissionais” na forma de portadores de sedas poderia economizar apenas um ou dois dias. No entanto, depois que a ligação ferroviária foi concluída, no final da década de 1880, essa viagem passou a demorar menos de um dia. Além disso, a tarifa ferroviária era inferior a um terço do custo da viagem em liteira.

Outro fator sobre o maior desenvolvimento do transporte foram os problemas com a “rush hour” ou horário de pico que, no Japão, é um problema desde o início do século XX. Com as linhas ferroviárias as pessoas poderiam morar mais perto dos seus trabalhos e esse constante movimento de pessoas nos transportes acabavam resultando em superlotação, levando a outro problema, como o assédio sexual de mulheres por parte dos homens, prática muito comum e problemática que está presente até os dias de hoje.

Educação

Com as portas do país abertas para o ocidente, o Japão precisava se fortalecer e se colocar à frente das outras potências ocidentais. Dessa forma, a educação viria a ser uma peça importante para difundir a ideologia do nacionalismo. A partir da

universalização da educação e do controle dela, o imperador poderia construir uma visão de mundo que colocaria o Japão no topo das grandes potências.

O ocidente e suas práticas entravam cada vez mais no país e, por mais que a ciência e a tecnologia ocidental tenham sido importantes para o desenvolvimento econômico do Japão moderno, o imperador percebeu que as técnicas e ideias deveriam ser adaptadas para a realidade japonesa e, assim, fortalecer o império. Essa consciência nacional foi muito importante para o imperialismo japonês.

Logo, era importante que a população aprendesse, desde cedo, esse pensamento nacionalista, e qual seria a melhor forma de concretizar isso, se não promovendo esses ideais por meio da educação? Dessa forma, a educação deveria ser transformada e controlada pelo imperador.

Desenvolvimento da educação japonesa

Em 1872, a educação se tornou universal e pública. No período do Xogunato Tokugawa a educação era restrita aos filhos dos samurais, já no Japão moderno, a educação se tornou uma prioridade nacional, e isso pode ser bem observado nas várias reformas que ocorreram na educação. O sistema escolar japonês era inspirado no francês e, no início, professores estrangeiros eram contratados para ensinar no país, além de o intercâmbio de estudantes para estudarem em outros países ser incentivado. No entanto, essas medidas não solucionaram o problema educacional como um todo e o resultado demorou a aparecer.

Por volta de 1880, a maior parte dos garotos e uma parcela das garotas recebia educação formal. Com o aumento de crianças

no ensino primário, era necessário que houvesse mais professores, principalmente professores japoneses. Para isso, em 1886, o governo imperial criou a ordem das escolas normais, já que era necessária a formação de bons professores para o fortalecimento da educação no país. Para além das escolas normais, eram necessárias medidas que valorizassem a profissão docente, tanto com ganhos materiais, quanto aumentando o status social da profissão. Assim, em 1890, o governo estabeleceu que quem trabalhasse na docência por 15 anos teria o direito de receber uma pensão vitalícia e seus familiares receberiam dinheiro, caso falecesse. Essas e outras ações foram importantes para aumentarem o poder social e financeiros dos professores (Liu, 2023).

Com a abertura para o ocidente e a falta de livros didáticos japoneses, muitos dos textos estudados nas salas de aulas eram traduções de textos ocidentais. Em 1878, o imperador garantiu que fosse dada mais atenção para a instrução moral, especialmente para os valores confucionistas e nacionalistas, deixando de lado os ideais liberais – em ideologia – do ocidente. Assim, aos poucos os textos foram se voltando para a história, a cultura e à realidade japonesa. Havia, inclusive, um texto publicado em 1890 que deveria ser recitado e decorado pelos estudantes e também por toda a sociedade. Nesse texto ficaram explícitas as virtudes confucionistas, como a lealdade, a valorização da família, entre outros. A juventude japonesa deveria ser respeitosa, trabalhar para o bem comum, valorizar os relacionamentos, principalmente o familiar, e servir ao Estado e ao Imperador (Henshall, 2004).

Conheceei, nossos súditos, nossos antepassados
Imperiais fundaram nosso Império sobre uma base
ampla e duradoura, e implantaram profunda e

firmemente a virtude; nossos súditos sempre unidos na lealdade e na piedade filial ilustraram, de geração em geração, a beleza disso. Esta é a glória do caráter fundamental do Nosso Império, e aqui também reside a fonte da Nossa educação. Vós, nossos súditos, sede filiais aos seus pais, afetuosos com seus irmãos; como maridos e esposas sejam harmoniosos, como amigos sejam verdadeiros; portai-vos com modéstia e moderação; estenda sua benevolência a todos; busque o aprendizado e cultive as artes e, assim, desenvolva faculdades intelectuais e aperfeiçoe os poderes morais; além disso, avance o bem público e promova interesses comuns; respeite sempre a Constituição e observe as leis; caso surja uma emergência, ofereçam-se corajosamente para o Estado; e assim guardem e mantenham a prosperidade do Nosso Trono Imperial coevo com o céu e a terra. Assim, não apenas sereis nossos súditos bons e fiéis, mas tornareis ilustres as melhores tradições de vossos antepassados. O caminho aqui apresentado é de fato o ensinamento legado por Nossos Ancestrais Imperiais, a serem observados igualmente por Seus Descendentes e pelos súditos, infalíveis para todas as idades e verdadeiros em todos os lugares. É nosso desejo levar isso a sério com toda reverência, em comum com vocês, nossos súditos, para que todos possamos alcançar a mesma virtude (Henshall, 2004, p. 85).

Com as reformas educacionais, em menos da metade de um século, o Japão popularizou a educação nacional, o que foi a base para o desenvolvimento econômico. No início, as escolas japonesas da Era Meiji priorizavam uma educação industrial, já que o objetivo era fortalecer o país economicamente. Essas escolas se voltavam para saberes técnicos e, em 1912 – final do período Meiji,

havia cerca de 519 escolas industriais com 748 mil estudantes. As escolas técnicas foram importantes para o desenvolvimento da economia japonesa (Liu, 2023).

Quando se tratava de ensino superior, inicialmente buscava enviar estudantes para estudarem no exterior, aprendendo a ciência e a tecnologia nas universidades ocidentais. No entanto, era necessário desenvolver o ensino superior nacional. Em 1887, o ministro da educação fundiu uma escola técnica e uma escola de medicina, criando a Universidade de Tokyo, uma das mais importantes universidades japonesas atualmente, que recebia cerca de 40% dos fundos da educação. Em 1905, o Japão contava com 48 instituições de Ensino Superior. Entende-se, assim, a grande importância que o governo imperial deu para o desenvolvimento desse nível educacional e para a educação em geral (Liu, 2023).

O governo Meiji atribuiu um valor muito importante para a educação porque acreditava-se que não seria possível construir uma nação rica e forte sem ela. De 1868 a 1911, o governo formulou mais de 50 decretos de reformas educacionais. Com a abertura para os outros países, eles passaram a estudar o sistema educacional e conseguiram adaptá-lo à realidade japonesa. Havia um slogan que dizia: “Absorvendo as técnicas do Ocidente e adicionando a moral japonesa” (Liu, 2023, p. 26). Dessa forma, observamos que as medidas adotadas durante o período de modernização do Japão foram a base para a força da educação do país na atualidade, já que apresentam os melhores números mundialmente.

Industrialização

A era Meiji foi uma legítima revolução nas ilhas japonesas, com fim dos feudos, o fim dos samurais, o fim do isolamento, e o início de uma era industrial, sendo o fim do feudalismo e o começo de uma era industrial no Japão. Com o emprego nas indústrias e a liberdade de locomoção da população camponesa, estes começaram a abandonar os domínios dos feudos de origem para se deslocar para os centros industriais, o que contribuiu para o abastecimento das indústrias (Silva, 2010).

Assim, com a ampliação gradual da produção fabril, o Japão se tornou bastante forte nos setores de tecido, maquinário, siderúrgico e químico. O crescimento do setor industrial fica evidente no número de estabelecimentos industriais abertos no Japão: entre 1904 a 1908 foram 3.826 indústrias abertas; de 1909 a 1913 foram 5.683; de 1914 a 1918 foram 8.315 e nos anos de 1919 a 1923 foram 14.052 (Silva, 2010).

Cabe salientar três pontos importantes que marcaram a industrialização do Japão. O primeiro ponto foi o maquinário moderno; o segundo eram os subsídios fiscais; e o terceiro, os salários baixos. A conjugação desses fatores seria determinante para promover as exportações e também, como o número da produção levou a superprodução, o mercado nacional passa a ter dificuldades em absorver a oferta devido ao subconsumo decorrente dos baixos salários. Para a solução de tal entrave, o Japão optou pela obtenção de mercado externo, tornando os Estados Unidos e a China seus parceiros (Silva, 2010).

Nos Estados Unidos, o Japão tinha estreitos laços comerciais e com a China, a imposição de tratados desiguais (Silva, 2010). As reformas socioeconômicas de inspiração ou influência ocidental, legitimou a ordem política e militar da Era Meiji, estas sendo

fundamentais para que as intervenções no extremo oriente acontecessem.

Uma das gigantes indústrias da Era Meiji era o grupo Mitsubishi, fundado por Yataro Iwasaki. O grupo estava presente em inúmeros setores da economia, tantos ramos de atuação fizeram com que se tornassem o maior conglomerado empresarial de toda a Ásia, com participações em mais de 200 grandes empresas que atuam em 180 países.

No século XX, o grupo criou o Mitsubishi Model A, que foi primeiro veículo produzido em série no Japão. Em 1932, lançaram um automóvel com motor a diesel e, dois anos depois, foi lançado o PX33, primeiro automóvel japonês com tração integral, produzido para fins militares.

Imperialismo

O imperialismo no Japão, período entre o final do século XIX e início do século XX, iniciou-se a partir da Restauração Meiji, em 1868, que pôs fim ao isolamento japonês do restante do mundo e, assim, o começo de um processo modernizante no país, tanto no âmbito político quanto econômico, tecnológico e militar (Silva, 2010).

Nesse sentido, a partir da chegada de uma esquadra naval estadunidense à Baía de Edo, liderada por Matthew Perry, o país, até então agrário e isolado, encontrava-se forçado a comercializar com o exterior, já que, se não houvesse a negociação, o Japão seria bombardeado, devido ao forte poder bélico dos Estados Unidos (Oliveira, 2018).

Todavia, essa situação causou descontentamento na sociedade japonesa, pois os clãs tradicionais eram contrários à

abertura do Japão para o restante do mundo e reivindicavam a volta do isolamento japonês, começando, assim, uma guerra civil, conhecida como A Guerra Boshin (1868-1869), representada de um lado por aqueles adeptos ao imperialismo e modernização do país, e do outro por aqueles que defendiam o duradouro e tradicional regime Tokugawa.

Sendo assim, com o apoio militar de países ocidentais, os imperialistas conseguiram vantagem decisiva e saíram vitoriosos, efetivamente restaurando a Era Meiji, por meio de reformas que fazem o Japão feudal se industrializar e manter relação cada vez mais próxima com o Ocidente.

Política imperialista

Anteriormente, se o Japão feudal, fechado para o restante do mundo, viu-se obrigado, por meio da força militar, a abrir sua economia e fazer política com os Estados Unidos, após a abertura o Japão imperialista, já consolidado economicamente e militarmente, passou a utilizar seu poder bélico para com países menos desenvolvidos na Ásia, visando angariar benefícios próprios como controle de territórios e soberania econômica.

Dessa maneira, após as consequências da Restauração Meiji, o Japão, na figura do imperador, passou a adotar uma identidade nacionalista, que tinha como objetivo unificar a nação e conquistar novos territórios, explorando suas matérias-primas, o que corroborou para o surgimento de conflitos, posteriormente, entre o Japão e outros países, como exemplo a Primeira Guerra Sino-japonesa (1894-1895), a Guerra Russo-japonesa (1904-1905), a Segunda Guerra Sino-japonesa (1937-1945) e as duas grandes Guerras Mundiais.

A Primeira Guerra Sino-japonesa (1894-1895)

A primeira Guerra Sino-japonesa, protagonizada por Japão e China, teve como principal motivação um terceiro território: a Coreia. Nesse contexto, a China, enquanto Dinastia Qing, exercia influência na Coreia por séculos, devido à cultura e à filosofia, por meio do confucionismo, além da própria dependência econômica da Coreia que encontrava proteção na dinastia chinesa (Oliveira, 2018).

Portanto, o Japão demonstrava interesse em controlar a Coreia e desarticular o domínio chinês, desencadeando o estopim da guerra quando, em 1894, houve o assassinato de um revolucionário coreano pró Japão, o que o país considerou uma afronta direta aos seus interesses.

Como forma de retaliação, soldados japoneses invadem a Coreia, capturando o imperador Kim Honk-jip e dominando, assim, a capital Seul, consequentemente levando a China a se envolver nesse conflito e tendo, por um ano, combate direto entre soldados armados das nações chinesa e japonesa.

No entanto, devido ao poderio militar, o Japão levou vantagem nessa guerra e desarticulou as tropas chinesas, que assinaram o Tratado de Shimonoseki, implementando um governo japonês na Coreia (protetorado), além de uma indenização paga ao Japão pelos prejuízos da guerra e também o avanço do país até a Manchúria, conquistando outros territórios como Taiwan e a Península de Liaodong (Oliveira, 2018).

Em consequência dessa guerra, houve o enfraquecimento da China na mesma medida em que houve o fortalecimento e ascensão do Japão como potência, além de contribuir nas

rivalidades no contexto da Ásia-Oriental, que foram responsáveis por outro importante conflito: a Guerra Russo-japonesa (1904-1905).

A Guerra Russo-japonesa (1904-1905)

A Guerra Russo-japonesa, protagonizada por Rússia e Japão, teve como antecedente a Primeira Guerra Sino-japonesa, pois o Japão conquistou a Manchúria e a Península de Liaodong e, assim, essa expansão japonesa contrastava com os interesses russos de domínio, criando uma tensão entre Japão e Rússia, que contavam com a ajuda, caso entrassem em guerra, de duas outras nações respectivamente: Inglaterra e França (Oliveira, 2018).

Dessa maneira, o ponto inicial desse conflito deu-se em 1904, quando o Japão bombardeou o porto naval russo de Port Arthur, localizado na Península Liaodong, deflagrando, assim, a guerra. Porém, devido à sua economia e poder bélico, que vinha expandindo desde a Restauração Meiji, o Japão novamente saiu vitorioso diante da Rússia, que ainda contava com uma economia agrária e uma indústria bélica ainda muito inferior, se comparado ao Japão (Oliveira, 2018).

Por consequência, a Rússia assinou o Tratado de Portsmouth, em que o Japão assumia a soberania sobre a Península de Liaodong, mas ambos os países, naquele momento, evacuaram a Manchúria. Ademais, o Japão se fortaleceu, sendo visto como uma grande potência respeitada, enquanto que a derrota contribuiu em uma grande crise russa, em 1905, fazendo com que todos esses fatores sejam determinantes para as posteriores guerras mundiais (Oliveira, 2018).

Japão na Primeira Guerra Mundial (1914-1918)

Embora o Japão não tivesse desempenhado o papel de maior destaque na Primeira Guerra Mundial, sua participação garantiu, ao lado dos aliados, que o Japão – que já havia saído vitorioso de guerras anteriores e expandido seu domínio por regiões – se fortalecesse ainda mais como uma potência (Henshall, 2004).

Logo, é preciso salientar a relação anterior estabelecida entre Japão e os aliados na guerra, sobretudo a Inglaterra, a partir do Tratado Anglo-Japonês, em que as duas nações firmaram um acordo para conter a expansão do Império Russo e Império Alemão em regiões na Ásia e no Pacífico. Durante a guerra, o Japão expandiu ainda mais seu domínio em territórios alemães e territórios chineses, além de exercer um papel fundamental, auxiliando os países aliados, com recursos necessários para uma guerra dessa proporção, o que reforçou significativamente a economia japonesa.

Sendo assim, ao final da guerra e vitória dos países aliados, o Japão participou da Conferência de Paz, em 1919, e os países assinaram o Tratado de Versalhes, visando reorganizar a conjuntura política e econômica mundial, beneficiando os vencedores da Primeira Guerra Mundial (Henshall, 2004).

A Segunda Guerra Sino-japonesa (1937-1945)

A Segunda Guerra Sino-japonesa, entre China e Japão, ocorreu de forma mesclada ao contexto da Segunda Guerra Mundial e teve como ponto inicial o desejo imperialista do Japão em conquistar ainda mais territórios chineses, deflagrando, assim,

a invasão japonesa na China, em 1937, com o chamado incidente da Ponte Marco Polo (Henshall, 2004).

Nesse conflito, o Japão, com seu poderio militar, utilizou da violência contra a população chinesa para alcançar seus objetivos imperialistas, tendo como importante episódio a ser destacado o Massacre de Nanquim, em que as tropas japonesas cometeram inúmeras brutalidades, como torturas, assassinatos e, sobretudo estupro em massa às civis chinesas, fazendo com que esse acontecimento histórico ficasse marcado na História da China como um dos mais sombrios (Henshall, 2004).

Em resumo, no contexto da Segunda Guerra Mundial, a China, mesmo com a morte de muitos civis, resistiu e, contando com a ajuda internacional, conseguiu render o Japão, que naquele momento, devido a uma série de fatores, estava enfraquecido e tendo o seu império desarticulado.

Japão na Segunda Guerra Mundial (1939-1945)

O Japão na Segunda Guerra Mundial, diferentemente da Primeira Guerra onde esteve ao lado dos aliados, agora fazia parte do eixo – composto por Japão, Alemanha e Itália – por questões, principalmente, de expansão territorial, já que a aliança seria mútua para todos os lados, fazendo com que fizessem um pacto chamado de Pacto Tripartido, em que as três nações sairiam em defesa da outra, caso houvesse necessidade (Henshall, 2004).

Além disso, a expansão territorial japonesa também significava um ponto positivo, no que consiste explorar recursos naturais, como o petróleo em outras regiões, já que no Japão essas matérias-primas eram mais escassas, significando ser muito

proveitoso se aliar, por interesses em comum, às outras nações para explorar riquezas naturais (Henshall, 2004).

Portanto, o eixo obteve uma certa supremacia no início da guerra, conquistando territórios dominados pela Inglaterra, França e Holanda. No entanto, a forte aliança das potências do outro lado conseguiram uma recuperação e, após algumas derrotas, como a Batalha de Stalingrado, entre União Soviética e Alemanha e a Batalha de Midway, em que a Marinha japonesa foi derrotada, os países do eixo entraram em declínio.

Nesse sentido, milhares de soldados do exército japonês morreram em batalhas, pois, por conta de uma doutrina e educação muito rigorosas, esses soldados preferiam à morte do que render-se. Esse cenário se agrava ainda mais com a força militar dos Estados Unidos da América sobre o Japão, ocasionando assim o fatídico momento em que houve o ataque, com bombas atômicas, à Hiroshima e à Nagasaki, pondo fim ao Japão Imperial militarista e emergindo um novo Estado japonês (Henshall 2004).

Sugestão de atividade

Com base na exposição, durante a aula sobre a História do Japão, será apresentado o filme *Túmulo dos Vagalumes* (1988), disponível gratuitamente no Youtube, para complementar o debate, fixando, por meio de um gênero fictício, as discussões anteriormente salientadas.

O filme retrata o contexto da Segunda Guerra Mundial no Japão e como a guerra afetou a população japonesa, gerando mortes, fome e destruição. Dessa forma, é uma ferramenta importante para gerar algum tipo de sensibilização nos alunos, pois muitos entendem as guerras como algo “incrível” e

“interessante”, mas sem terem a perspectiva das perdas humanas e dos impactos de uma guerra dentro de um país. No filme acompanhamos a história de dois irmãos que acabam perdendo os pais e precisam sobreviver sozinhos em meio à guerra, enfrentando as dificuldades e a fome, consequências dos bombardeios nas cidades japonesas.

Durante as aulas – se escolher tratar o assunto por meio de uma sequência didática – o professor(a) poderá mostrar cenas do filme para melhor ilustrar para os estudantes. Por exemplo, na sensibilização sobre a destruição causada pela guerra, há cenas nos minutos (11:29), (19:49), (1:06:19), que mostram os bombardeios que acontecem e a destruição nas casas e nas vidas das pessoas. Ao tratar sobre o fim da Segunda Guerra Mundial, com a rendição do Japão em 1945, o professor(a) pode utilizar a cena do minuto (1:13:43), quando Seita, o personagem principal, descobre sobre o acontecido e se revolta pela derrota que seu país enfrentou.

É possível utilizar também o anime *Gen Pés Descalços*, de 1983, para retratar o fim da Segunda Guerra Mundial no Japão, pois ele retrata um dos momentos mais tristes da história japonesa, o lançamento das bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki, eventos que encaminham o fim da guerra e a rendição do Japão. Na animação, podemos ver o cotidiano da população japonesa e a forma fatal com que as bombas atingiram as cidades e a população, gerando sensibilização nos alunos e para que eles entendam a dimensão desse ataque e as consequências dele. As duas animações estão disponíveis no YouTube com legendas e dublagens.

Posteriormente, será feito um debate com os discentes acerca dos acontecimentos do filme e serão questionados sobre a relação dos eventos do filme com o assunto que aprenderam durante a

aula, destacando o acontecimento da Segunda Guerra Mundial e seus impactos no país. Depois disso, eles deverão fazer um manuscrito de no mínimo uma lauda, tecendo comentários a respeito das consequências da Segunda Guerra Mundial na população japonesa, utilizando-se do filme assistido como referência, para que na aula seguinte possa ser feita uma conversa informal sobre as opiniões da turma acerca do tema.

REFERÊNCIAS

É o Tchan!. Ariga Tchan. *In: É o Tchan no Hawaií*. Salvador: PolyGram. (4min).

English: Himeji castle painting, early Meiji period. **Wikimedia Commons**, [S.D.]. Disponível em:

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Himeji-Castle-Painting-Early-Meiji-Period.png>. Acesso em: 06 nov. 2023.

English: Nakaizumi Station (present-day “Iwata Station”) in Meiji and Taisho eras. **Wikimedia Commons**, [S.D.]. Disponível em:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Nakaizumi_Station_in_Meiji_and_Taisho_eras.JPG. Acesso em: 06 nov. 2023.

English: The Empress at a Silk Factory, by Arai Kampō, Meiji Memorial Picture Gallery, Tokyo, Japan. **Wikimedia Commons**, [S.D.]. Disponível em:

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Empress_at_a_Silk_Factory_by_Arai_Kampo_\(Meiji_Memorial_Picture_Gallery\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Empress_at_a_Silk_Factory_by_Arai_Kampo_(Meiji_Memorial_Picture_Gallery).jpg).

Acesso em: 06 nov. 2023.

File: Emperor Meiji painted by Takagi Haisui.jpg. **Wikimedia Commons**, [S.D.]. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Emperor Meiji painted by Takagi Haisui.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Emperor_Meiji_painted_by_Takagi_Haisui.jpg). Acesso em: 06 nov. 2023.

GEN Pés Descalços. Masaki, Mori. Nakazawa, Keiji. Yoshimoto, Takanori. Iwase, Yasuteru. Japão: Madhouse. 1983. (1h25m). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T36Ilr1eSaE&t=2065s>. Acesso: 05 de nov. 2023.

HENSHALL, Kenneth. G. **A history of Japan**: from stone age to superpower. New York: Palgrave Macmillan, 2004.

Imperial Rescript on Education (written by Yukiyasu Kanai).jpg. **Wikimedia Commons**, [S.D.]. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Imperial Rescript on Education %28written by Yukiyasu Kanai%29.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Imperial_Rescript_on_Education_%28written_by_Yukiyasu_Kanai%29.jpg). Acesso em: 05 nov. 2023.

KAWANAMI, Silvia. Burakumin – uma classe discriminada no Japão. **Japão em Foco**, 20 jan. 2015. Disponível em: <https://www.japaoemfoco.com/burakumin-uma-classe-discriminada-no-japao/>. Acesso em: 05 nov. 2023.

LIU, Jia. On the Education Reform of the Meiji Japan. **Chengdu**: Francis Academic Press, v. 3, n. 4, p. 21-27, 2023.

MCNEILL, David. How a shunga exhibition is defying taboos to expose Japan to its erotic past. **Independent**, 10 out. 2015.

Disponível em:

<https://www.independent.co.uk/news/world/asia/shunga-erotica-exhibition-defies-pornography-taboos-to-expose-japan-to-its-racy-past-a6689286.html>. Acesso em: 05 nov. 2023.

MOREIRA, Éric. A história real por trás do filme “O Último Samurai”. **Aventuras na História**, 25 abr. 2023. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-real-por-tras-do-filme-o-ultimo-samurai.phtml>. Acesso em: 14 nov. 2023.

OLIVEIRA, Gabriella Carvalho de. **O expansionismo japonês: do isolamento a potência (1854 –1912)**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado e Licenciatura em História) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

Shunga. Disponível em: https://woodblock-print.eu/images/stories/virtuemart/product/I183_Shunga_web.jpg. Acesso em: 05 nov. 2023.

SILVA, Altino Silveira. O Imperialismo Japonês. VIII Encontro de História da ANPUH, Vitória, 2010. In: **Anais [...]**. Disponível em: https://www.es.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=71699. Acesso: 22 out. 2023.

Um Conglomerado em Constante Expansão. **Mitsubishi Motors**, [S.D.]. Disponível em: <https://www.mitsubishimotors.com.br/institucional>.

INFORMAÇÕES BIOGRÁFICAS

SOBRE O ORGANIZADOR

Fernando Bagiotto Botton

Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná com Estágio de Doutorado Sanduíche na Universidad de Buenos Aires (UBA) (PDSE/CAPES). Professor Adjunto II (DE) no Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual do Piauí (Campus Alexandre Alves de Oliveira - Parnaíba-PI). Coordenador de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Pós-doutor em História e Regiões pelo PPGH da UNICENTRO-Irati. Professor Credenciado, membro do colegiado do Mestrado Profissional em História (ProfHistória - UESPI Parnaíba). Atualmente realiza seu pós-doutorado na Universidad de Valencia.

E-mail: fernandobotton@phb.uespi.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0323206872397325>

SOBRE AS AUTORIAS

Antônio José Martins Moreira

Graduado pelo curso de Licenciatura Plena em História, pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Participou do Programa residência pedagógica edital 2022. Auxiliou na escrita do e-book da residência pedagógica. Participou do curso técnico de informática do Senai.

E-mail: antoniomoreira@aluno.uespi.br

Link do currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6702069785859565>

Bianca Aparecida de Souza Dias

Graduada pelo curso de Licenciatura em História. Participou do PIBID, com a duração de 1 ano e 6 meses, atuando no ensino básico. Além disso, atua no programa Residência Pedagógica, com duração de 1 ano e 6 meses também. E-mail: bianca.biebs22@gmail.com

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6383443183305456>

Camila Vitória Nascimento Sampaio

Graduada pelo curso de Licenciatura Plena em História, pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Atuou no programa Residência Pedagógica. Participou da Roda de discussão sobre teoria e ensino de história não-eurocêntrica, ofertada pela Universidade Estadual do Piauí. Além disso, estuda Língua Inglesa pelo curso Inglês com Mário. camilasampaio@aluno.uespi.br

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1961373259622033>

Caio Wilson da Rocha Loureno

Graduado do curso de Licenciatura Plena em História, com interesse na área de História da cultura afro-brasileira, desenvolvendo aprofundamento por meio de pesquisas sobre gênero e sexualidade nos terreiros. Fez parte do projeto de extensão sobre “História e Direitos Humanos”, com encontros presenciais sob coordenação do professor Dr. Fernando Botton, pela Universidade estadual do Piauí (UESPI), além da participação do projeto “conversa preta com(sciência)” por meio de aulas assíncronas, sob coordenação do professor Dr. Miguel Melo, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua como estagiário na instituição museológica "Museu do Mar", localizada

no complexo cultural artístico Porto das Barcas, na cidade de Parnaíba - PI, mediando e orientando os visitantes acerca do acervo exposto, além de participar no desenvolvimento de propostas educativas para a comunidade e pesquisas relacionadas a área de História social e cultural. Já participou de duas monitorias, uma na disciplina de História Antiga e a última em Teoria da História;

E-mail: caioloureno@aluno.uespi.br

Erislene Moraes Vieira

Graduada pelo curso de licenciatura Plena em História, pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI, campus Alexandre Alves de Oliveira, bolsista pela capes no programa de iniciação à docência- PIBID entre 2020 e 2022, bolsista do programa de Residência Pedagógica pela CAPES, entre 2022 e 2024. Publicação de artigos e participação em congressos de extensão pelos respectivos programas. Experiências de atuação nas escolas públicas Escola Cândido Oliveira, Ceti Euclides de Miranda e privadas Arco-íris na cidade de Parnaíba.

Email: erislenevieira@aluno.uespi.br

Link do currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3976383477985564>

Everton Brito de Carvalho

Formado em técnico em informática pelo Pronatec, Graduado pelo curso de História na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), na qual é bolsista CAPES do programa Residência Pedagógica e, anteriormente, foi bolsista como monitor da disciplina Introdução aos Estudos Históricos. Faz parte do grupo de pesquisa e extensão NUPECIMP e o Urbano e Político, além de estar no Centro

acadêmico Francisca Trindade e no LADDIPH (laboratório de documentação, digitalização e pesquisa histórica).

E-mail: evertoncarvalho@aluno.uespi.br

Link do currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/0379113936806015>

Evelin Nunes de Souza Santos

Graduada pelo curso de Licenciatura em História da UESPI, desde o ingresso no curso se dedicou às pesquisas, já esteve envolvida em projetos de PIBEU e PIBIC, trabalhou com imprensas alternativas e desenvolveu pesquisas ligadas às imagens, explorando como representações visuais podem revelar aspectos culturais, sociais e históricos.

Email: evelin.nunes.ss@gmail.com

<https://lattes.cnpq.br/0545832914746501>

Helen Maria de Araujo Rodrigues

Graduada pelo curso de Licenciatura em História da UESPI. Durante a formação acadêmica participou de alguns projetos como PIBEU, em que foi voluntária com a equipe do professor Felipe Ribeiro, fazendo o processo de digitalização e catalogação de jornais da geração mimeógrafo de Parnaíba e localidades próximas, ao final da experiência, o próprio proprietário dos jornais convidou os membros para serem co-autores de um livro em que ele fala sobre esses jornais. Residência Pedagógica é um outro projeto ao qual ainda faz parte como bolsista, juntamente com a professora Mary Angélica e, recentemente, passou a participar também do LADDIPH, o Laboratório de História da UESPI no campus ao qual faço parte. Além dos projetos, também busca, durante a formação, participar de simpósios e minicursos

sobre o ensino de História em sala de aula e debates sociais importantes.

E-mail: helenrodrigues@aluno.uespi.br

Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0982517157035458>

Huedson Bruno Sales Costa

Graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) Campus Alexandre Alves de Oliveira, realizou estágios nas escolas Francisco Correia e Ceti José Euclides de Miranda. Atuou como monitor na disciplina História da África e Ásia. Realizou uma pesquisa sobre a historiografia universitária parnaibana da UESPI intitulada: *“Uma análise da produção acadêmica do curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual do Piauí - UESPI: Campus Alexandre Alves de Oliveira (2010-2017)”*.

E-mail: huedsonbrunosales@gmail.com

Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2939059418107600>

Ivanilda dos Santos Miranda

Graduada no curso de Licenciatura Plena em História na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Bolsista da Capes, pelo programa Residência Pedagógica. Atualmente, atua como residente pedagógica na instituição de ensino CETI Prof. Raquel Magalhães, na cidade de Parnaíba-PI. Obteve participações em: Projeto Roda de Extensão: roda de discussões sobre teoria e ensino de História não eurocêntricos, realizada no período de 15 de novembro de 2021 a 15 de novembro de 2022, na cidade de Parnaíba-PI; Evento de Extensão: V Semana de História e I Simpósio Regional do Profhistória-UESPI Ensino de História e Direitos Humanos nos dias 13 a 16 de outubro de 2022.

E-mail: ivanildamiranda@aluno.uespi.br

mirandaivanilda54@gmail.com

Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1109859068421374>

Jessica Maria Nobrega da Silva Souza

Técnico-administrativa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9089948263240231>

Kamila Pereira Sousa

Graduada em Licenciatura Plena em História na Universidade Estadual do Piauí. Possui certificações de cursos referentes ao ensino na educação básica, como por exemplo a BNCC do Ensino Médio, Formação em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e a BNCC nos finais do Ensino Fundamental: História. Foi participante da Oficina Memória e Movimentos Sociais dos Trabalhadores da Pesca, ministrado pelo professor Dr. André Aguiar Nogueira, realizado no Centro Cultural SESC Caixeral, por meio do Projeto Amigo do Patrimônio. Além de ter atuado no PIBID, no qual escreveu um artigo sobre a importância do ensino dos Direitos Humanos na educação básica. Participou, também, do programa de monitoria como monitora da disciplina de História do Brasil Colonial. Também foi estudante pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Estudos em Cidade, Memória e Patrimônio (NUPECIMP) e, atualmente, faz parte do Programa de Residência Pedagógica em Parnaíba.

Email: kamilasousa@aluno.uespi.br

kamilasousa354@gmail.com

Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2139704440594109>

Kamila vitória da Silva Costa

Graduada pelo curso de Licenciatura em História da UESPI. Participou de eventos, simpósios, projetos de extensão, dentre outros. Foi monitora da exposição de Anne Frank, em que foi a memória foi trabalhada.

Email: swarovisksmith@gmail.com

Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9840086911918309>

Luana Maria Silva de Oliveira

Graduada pelo curso de Licenciatura em História da UESPI Foi monitora na disciplina de Metodologia do Ensino de História.

E-mail: luanaoliveira@aluno.uespi.br

Link do currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/4866173143487345>

Maria Vitória Veras dos Santos

Graduado pelo curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Piauí, participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), em 2019, sob a orientação do Professor Dr. Felipe Augusto dos Santos Ribeiro, uma experiência enriquecedora que contribuiu significativamente para sua formação em pesquisa. Além disso, no mesmo ano, integrou o grupo de teatro da instituição, o Tuespi, sob a coordenação do Professor Dr. Idelmar Gomes Cavalcante Junior, uma experiência de grande relevância para socialização, na qual pode aprimorar suas habilidades interpessoais.

E-mail: mariavsantos@aluno.uespi.br

Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3954578104520289>

Maria Eulalia de Moraes Miranda

Graduada pelo curso de Licenciatura em História da UESPI. Ao longo da carreira acadêmica no curso de Licenciatura Plena em História, participou de atividades essenciais para a formação profissional, foi representante de turma, participou do Centro Acadêmico, foi monitora e exerceu atividades de incentivo à docência, como a Residência Pedagógica.

E-mail: eulaliamiranda555@gmail.com

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4539566842095222>

Raione Francisco Rodrigues da Cruz

Graduado pelo curso de História da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), na qual foi bolsista CAPES do programa Residência Pedagógica, fez parte do Centro Acadêmico Francisca Trindade e do LADDIPH (laboratório de documentação, digitalização e pesquisa histórica).

Email: raionecruz@aluno.uespi.br

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8510938910115034>

Para saber mais sobre nossos títulos e autores, visite nosso site:
editora.uespi.br

<i>Formato</i>	14,8 x 21,0 cm
<i>Margens</i>	
<i>superior/inferior</i>	2,5 x 2,5 cm
<i>interna/externa</i>	2,0 x 1,5 cm
<i>Fonte</i>	Palatino Linotype



EdUESPI