



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL  
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA  
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS  
LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

**LAURO JOSÉ DE ASSUNÇÃO ROSA CARDOSO**

**A REPRESENTAÇÃO DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE NOS TEXTOS DE APOIO DE  
HISTÓRIA (1470-1595): ANÁLISES E PROPOSTAS DIDÁTICAS**

**SÃO FRANCISCO DO CONDE**

**2020**

**LAURO JOSÉ DE ASSUNÇÃO ROSA CARDOSO**

**A REPRESENTAÇÃO DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE NOS TEXTOS DE APOIO DE  
HISTÓRIA (1470-1595): ANÁLISES E PROPOSTAS DIDÁTICAS**

Monografia apresentada para o Curso de Licenciatura em História do Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em História.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Acosta Leyva.

**SÃO FRANCISCO DO CONDE**

**2020**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da Unilab  
Catalogação de Publicação na Fonte

C264r

Cardoso, Lauro José de Assunção Rosa.

A representação de São Tomé e Príncipe nos textos de apoio de História (1470-1595) : análises e propostas didáticas / Lauro José de Assunção Rosa Cardoso. - 2020.

116 f. : il. mapas, color.

Monografia (graduação) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Acosta Leyva.

1. Identidade social nos livros didáticos. 2. São Tomé e Príncipe - História - Estudo e ensino. 3. São Tomé e Príncipe - História - 1470-1595. I. Título.

BA/UF/SEBI

CDD 967.15

**LAURO JOSÉ DE ASSUNÇÃO ROSA CARDOSO**

**A REPRESENTAÇÃO DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE NOS TEXTOS DE APOIO DE  
HISTÓRIA (1470-1595): ANÁLISES E PROPOSTAS DIDÁTICAS**

Monografia apresentada para o Curso de Licenciatura em História do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em História.

Aprovado em 28 de Janeiro de 2020.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Dr. Pedro Acosta Leyva (Orientador)**

Doutor em Teologia pela PPG-EST São Leopoldo-Brasil  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

**Profa. Dra. Suzane Tavares de Pinho Pepe (Banca Examinadora)**

Doutora em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UNILAB)

**Profa. Dra. Idalina Maria Almeida de Freitas**

Doutora em História Social pela PUC de São Paulo (PUC-SP)  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Dedico este trabalho aos meus amores, minha namorada Aua Cassamá e meu filho Okiri Cardoso Cassamá, à minha família, meus pais e irmão, em São Tomé: Etelvina Maria Abreu de Assunção (Téte), José Fernandes Rosa Cardoso (Zeca) e Miguel Ângelo Cardoso.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Tété e Zeca, pelas suas presenças espirituais, apoios incondicionais e por causa de uma ausência em termos físicos, que jamais impediu que os nossos laços afetivos e familiares esmorecessem, justamente o contrário, esses laços cresceram e frutificaram, tanto na minha primeira monografia como na segunda, que se apresenta nesse trabalho. À minha namorada Aua Cassamá e meu filho Okiri, pelas suas presenças reais e sem limites, sempre do meu lado. Aos meus avôs, Firmina e António, que me ensinaram a ser parte do que sou hoje, com as suas vivências e sabedorias cujas sensações sempre estiveram impregnadas nas minhas atitudes. À São Tomé e Príncipe, por ter sido e continuar a ser o território onde a maior parte das minhas forças mentais se fez e se faz enquanto corpo.

Em segundo lugar quero agradecer ao Brasil, São Francisco do Conde, à UNILAB – Campus dos Malês, Bahia, pela oportunidade que me foi dada em aprender, ensinar e trocar conhecimentos, experiências, não apenas acadêmicas, pois, fecho a minha missão com duas graduações (BHU e História), mas também todos aqueles saberes do cotidiano e dos afetos que vou carregar para a vida inteira. E também ao meu orientador e professor Pedro Acosta Leyva pela sugestão temática, orientação e instigação científica, assim como também agradeço às membras presentes na banca, professora Suzane Pepe e Idalina Freitas.

Às minhas compatriotas e compatriota, santomenses, aqui na Bahia, São Francisco do Conde, Adaysan Neto, Elvira Mata, Heyma Barbosa, Joselda Umbelina, Mirian Costa, Paulo Cardoso, Quézia Miranda, Sara Salvaterra e Yourssany Correia, pelas entrevistas concedidas e pela vontade de contribuir para a multiplicidade de vozes nesta monografia didática.

Léve-léve, não é sabotagem, nem malandragem (...)

Léve-léve, não é máxima velocidade sem fazer travagem (...)

Léve-léve é guiar com acerto sem desacerto (...)

Léve-léve é não correr atoa como *Truquí* que voa (...)

(Trecho da letra de música de Kalú Mendes, escrita por Alda do Espírito Santo, 2015).

## RESUMO

Essa monografia tem como objetivo analisar, problematizar e apresentar possíveis abordagens e fontes históricas, para determinados temas presentes nos textos de apoio de História de São Tomé e Príncipe nos séculos XV e XVI, desde 7ª Classe à 12ª Classe do ensino secundário. Tendo em vista uma posterior escrita de livros didáticos para esses anos escolares, a partir de análises críticas que contribuam para a construção desses manuais, com a perspectiva de colmatar e dar visibilidade à ausência dos mesmos nas instituições escolares santomenses, da mesma maneira que, esse tema precisa ter seu protagonismo, pois é pouco debatido no currículo escolar nacional santomense. No decorrer desse trabalho, mediante uma pesquisa bibliográfica, fizemos uma contextualização dos conceitos de representação e livro didático como categorias de pensamento importantes para uma reflexão sobre os textos de apoio, que medeiam o ensino e a aprendizagem de História no arquipélago. Assim como, não perdemos de vista o aspecto cultural, pedagógico e político, no qual, as discussões sobre esses textos e os livros didáticos acabam por estar conectadas com a sociedade e a realidade nas ilhas. Ainda nessa monografia, trouxemos depoimentos, trechos e análises de entrevistas sobre as experiências dos discentes universitários santomenses presentes no *Campus dos Malês* - Unilab, acerca do tema representação, textos de apoio e livro didático, com base nas suas vivências enquanto antigos estudantes de História em São Tomé e Príncipe. Sem esquecer, obviamente, as análises realizadas, a problematização e a apresentação de fontes históricas nos textos de apoio, que podem contribuir na promoção de debates e referenciais teóricos que visam uma futura produção de livros didáticos, cuja função é o de valorização e priorização da História de São Tomé e Príncipe para o sistema educacional.

**Palavras-chave:** Identidade social nos livros didáticos. São Tomé e Príncipe - História - Estudo e ensino. São Tomé e Príncipe - História - 1470-1595.



## ABSTRACT

This monograph aims to analyze, problematize and present possible approaches and historical sources, for certain themes present in the supporting texts on the History of São Tomé and Príncipe in the 15th and 16th centuries, from 7th Grade to 12th Grade of secondary education. In view of the later writing of textbooks for those school years, based on critical analyzes that contribute to the construction of these manuals, with the perspective of filling and giving visibility to their absence in São Tomé's educational institutions, in the same way that, theme needs to have its protagonism, because it is little debated in the national school curriculum of São Tomé. In the course of this work, through a bibliographic search, we made a contextualization of the concepts of representation and textbook as important thought categories for a reflection on the supporting texts, which mediate the teaching and learning of History in the archipelago. Likewise, we do not lose sight of the cultural, pedagogical and political aspect, in which, discussions about these texts and textbooks end up being connected with society and reality on the islands. Also in this monograph, we brought testimonies, excerpts and analysis of interviews about the experiences of São Toméan university students present at the Campus dos Malês - Unilab, on the theme of representation, supporting texts and textbooks, based on their experiences as former students of History in Sao Tome and Principe. Without forgetting, obviously, the analyzes carried out, the problematization and the presentation of historical sources in the supporting texts, which can contribute to the promotion of debates and theoretical references that aim at a future production of textbooks, whose function is to value and prioritize the History of São Tomé and Príncipe for the educational system.

**Keywords:** São Tomé and Príncipe - History - 1470-1595. São Tomé and Príncipe - History - Study and teaching. Social identity in textbooks.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	11
<b>2</b>	<b>O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO</b>	13
2.1	O QUE É REPRESENTAÇÃO?	14
2.1.1	Relações entre a representação e o imaginário	18
2.1.2	Os sistemas de representação e o pós-estruturalismo	21
2.1.3	Ideologias, identidades e sistemas de representação	25
<b>3</b>	<b>SOBRE OS TEXTOS DE APOIO E LIVROS DIDÁTICOS</b>	30
3.1	POR UMA DEFINIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO	31
3.1.1	Aspectos contemporâneos dos manuais escolares	34
3.1.2	O livro didático enquanto representação social	39
3.1.3	Um breve relato sobre os textos de apoios e folhetos de História	44
3.1.4	As entrevistas, textos de apoio e a representação	47
3.1.5	Os conteúdos nos folhetos de História	50
<b>4</b>	<b>AS FONTES HISTÓRICAS NOS TEXTOS DE APOIO (SÉC. XV E XVI)</b>	56
4.1	A DIVERSIDADE DE FONTES HISTÓRICAS E O DIALOGISMO	56
4.1.1	Análise dos índices dos textos de apoio de História de São Tomé e Príncipe	60
4.1.2	Revido a expansão marítima portuguesa	67
4.1.3	A importância de se debater a escravidão e o papel das mulheres na resistência	74
4.1.4	A historiografia das revoltas em São Tomé e Príncipe	83
4.1.5	Sobre a presença dos Angolares	88
4.1.6	O continente africano a partir do século VII: breves considerações	96
4.1.7	Os primórdios da ocupação e colonização portuguesa no arquipélago	102
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	110
	<b>REFERÊNCIAS</b>	112

## 1 INTRODUÇÃO

Essa monografia tem como objetivo fundamental, a produção de análises, reflexões, sugestões e problematizações de conteúdos presentes nos textos de apoio de História de São Tomé e Príncipe, com o intuito de trazer e sistematizar as fontes históricas e conteúdos historiográficos que possam ser úteis para a escrita de livros didáticos. Tendo em conta que, também se objetiva uma maior visibilidade da história local santomense, enquanto um marco importante para a identificação e representatividade da própria nação, em termos de cultura, política, sociedade e educação, preconizando uma relação didática entre o professor (a), aluna (o) e os manuais escolares de História. Isto porque é através desse contato direto entre esses três elementos da educação formal, que poderemos nos debruçar e refletir sobre as estratégias educacionais de construção de conhecimentos, perspectivando um vínculo horizontal e equilibrado entre o ensino e a aprendizagem nas ilhas.

No segundo capítulo, o debate gira em torno da definição do conceito de representação, como um termo importante para a compreensão dessa monografia, e também para aquilo que esse trabalho pode representar no campo da pesquisa acadêmica, na medida em que, por intermédio dessa categoria de pensamento, poderemos meditar sobre as funções identitárias e culturais que perpassam as discussões sobre a confecção de manuais escolares e textos de apoio de História em São Tomé e Príncipe. Obviamente, o conceito de representação é amplo, e isso nos pode levar a divagações e possibilidades que fogem da temática central desse trabalho, entretanto, procuramos fazer com que, a partir dessa perspectiva mais ampla, nos seja possível entender as especificidades dos sistemas de representações que se encontram nesse próprio trabalho, assim como, nos textos de apoio a serem analisados, mediante o conceito de representação como condição teórica crucial para essa análise.

No terceiro capítulo, a abordagem se insere sobre os manuais escolares, desde a sua definição até os aspectos conceituais que fazem um livro ser chamado de didático, trata-se de uma sessão que procura entender os elementos necessários para se construir ideias e perspectivas críticas que promovam outras discussões para os manuais, assim como, repensar aqueles que já estão postos nos textos de apoio de História. No decorrer do levantamento histórico acerca dos manuais é possível notar que, as demandas relacionadas com a construção dos mesmos não são desprovidas de cunhos e ideologias políticas. Cada manual ou texto edificado é uma representação social a ser levada em conta no ramo educativo e sociocultural. Ainda nesse capítulo, traremos propostas didáticas, relatos orais e vivências de discentes santomenses na Unilab - *Campus dos malês*, que conviveram com determinados

textos e folhetos de História, no ensino secundário e médio, também com o objetivo de mostrar quais as opiniões das mesmas (os) em relação aos manuais, folhetos e textos de apoio relativos à São Tomé e Príncipe.

A partir do quarto e último capítulo, começaremos as análises e reflexões sobre determinados conteúdos presentes ou não nos textos de apoio, juntamente, com a apresentação conceitual do termo fontes históricas, especificamente, a serem usadas em salas de aulas, juntamente com mais sugestões, propostas e atividades pedagógicas que se referem a essas partes dos textos, pensando na escrita de livros didáticos. Dessa forma, nessa sessão, depois de apresentarmos os índices dos textos de apoio de História, pretendemos falar, fundamentalmente, acerca da chegada dos portugueses às ilhas no século XV, a questão da primeira colonização dos portugueses, no decorrer do século XVI, contextualizando também a chegada dos Angolares à ilha de São Tomé, da mesma forma como nos debruçaremos sobre o impacto da história de Rei Amador, sem perder de vista os aspectos geográficos, no qual São Tomé e Príncipe se encontrava naquele período histórico, dando maior ênfase, fundamentalmente, ao que estava acontecendo um pouco antes e em concomitância com outros lugares de África.

Ao longo desse trabalho, pretendemos desenvolver, se podemos assim afirmar, uma "monografia didática" cuja função tem como principal objetivo servir de "trampolim" para a necessidade de se pensar e construir materiais didáticos, principalmente, textos e manuais, que possam ser implementados no arquipélago. Dando ênfase primeiro, às análises e reflexões sobre os textos de apoio de História, pois, acreditamos que, essa seja uma atuação crítica importante no sentido de termos uma noção do funcionamento e conteúdos que estão apresentados nesses textos de apoio, obviamente, propondo sugestões e fontes históricas que promovam a continuidade e reformulações dos materiais didáticos.

## **2 O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO**

Já no começo dessa monografia e ao longo desse primeiro capítulo, pretendemos falar sobre a representação como um conceito introdutório para analisarmos os acontecimentos, sujeitos e fontes históricas que estão apresentadas nos textos de apoio de História em São Tomé e Príncipe, com o objetivo de suscitar reflexões e questionamentos, acerca do próprio conceito de representação em si, nos textos de apoio, e também, sobre a aplicabilidade pedagógica desses materiais em sala de aula, enquanto instrumentos didáticos importantes para se pensar sobre a História, cultura, educação, a política e a sociedade santomense.

Nessa ótica, a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre o conceito de representação, podemos reparar que se trata de uma palavra complexa, obviamente, cuja variação vai se alterando ao longo do tempo. Assim sendo, não esperemos que esse trabalho dê conta da amplitude desse tema, mas sim, no decorrer desse debate, iremos trazer determinados aspectos sobre o conceito de representação que possam ajudar em futuras abordagens mais amplas e específicas nesse campo teórico. Levando em consideração que, debater e questionar, por exemplo, sistemas de representação, é importante para a compreensão dos mais variados marcadores identitários dentro de uma sociedade, desde aspectos culturais, econômicos, passando também por aspectos políticos.

À vista disso, trazer elementos para a discussão da palavra representação acaba por desvelar no conceito de identidade. Ambas as categorias de pensamento encontram-se ligadas uma na outra, embora o exercício a ser feito durante esse trabalho, priorize o conceito de representação e aborde a identidade como uma espécie de derivação do mesmo. Sem esquecer que, seguramente, isso não faz da identidade um assunto secundário, justamente o contrário, pois, ela se encontra presente como um componente que nos permite detetar e compreender a própria ideia de representação. Portanto, nesse capítulo da monografia, de forma resumida, procuramos, a partir da discussão e debate sobre a representação, incluir e dar os primeiros passos para a análise e entendimento dos textos de apoio de História, planejando, posteriormente, a escrita de livros didáticos, através da possibilidade de criar e propor outras categorias, representações, conceitos e temáticas que possam ser abordados nesses textos.

## 2.1 O QUE É REPRESENTAÇÃO?

Nessa pesquisa, um fator que salta logo à vista, é a definição e origem do termo representação, enquanto um conceito importante para percebermos como é que se dá a relação entre o ensino e a aprendizagem dos conteúdos de Ensino de História através dos manuais escolares e dos textos de apoio. Para Dominique Coelho dos Santos (2011), na língua portuguesa, a representação possui vários sentidos, pois, se trata de uma palavra de origem latina, oriunda do vocábulo *repraesentare*, cujo significado nos remete para a frase "tornar presente" ou "apresentar de novo". Embora, no latim clássico, o uso do termo representação é inteiramente reservado para objetos inanimados, que não possuem nenhuma relação com indivíduos que representam outras pessoas, como por exemplo, o Estado.

Segundo Pitkin (2006), na Idade Média, a palavra é estendida na literatura da Cristandade a um tipo de encarnação mística, relacionada com a comunidade cristã em seus aspectos mais incorpóreos. Só que, a sua real expansão começa no século XIII e no início do século XIV, quando se diz com frequência que o papa e os cardeais representam a pessoa de Cristo e dos apóstolos. A conotação ainda não é de delegação, nem de agência; os líderes da Igreja são vistos como a encarnação e a imagem de Cristo e dos apóstolos, e ocupam seus lugares por sucessão. Ao mesmo tempo, juristas medievais começam a usar o termo para a personificação da vida coletiva. Isto porque,

O próprio conceito de representação é muito complicado. A etimologia da palavra representação diz que as relações entre as coisas se dão por similitude e assim foi até o nascimento das Ciências, com Descartes. A partir daí, as coisas passam a não mais ser olhadas e reconhecidas tal como o que o mundo empírico podia dizer através do tato, olhar, etc. O mundo passou a não ser só o que os olhos viam e se despontou para o fato de que a nossa noção de realidade é enganosa, é ficção, pois tudo é, e nada é. Antes da ciência, a imaginação era algo ilusório. Depois, as coisas passaram a sair do plano do real (representações) para o plano das taxionomias, onde da ausência nasce o real. O objeto não precisa mais estar presente. A própria imagem o substitui, como no exemplo: “A toga do juiz vale pelo juiz” (MAKOWIECKY, 2003, p. 3).

Conforme Hanna Fenichel Pitkin (2006), a humanidade não está completamente ausente desses primeiros usos do conceito de representação, isto porque eles aparecem de duas maneiras. Primeiramente, a representação pode ser um objeto inanimado ou uma imagem que substitui um ser humano. Em segundo lugar, representar é uma atividade humana, mas não um agir para outros, ou seja, trata-se de uma atividade de apresentar, de figurar, de pintar um quadro ou encenar uma peça. Apesar de, até o século XVI, não se

encontrar sequer um exemplo de “representar” com o significado de “tomar ou ocupar o lugar de outra pessoa, substituir”.

Ao refletirmos mais profundamente sobre o conceito de representação, através de Pitkin (2006), nota-se que é um caso instrutivo porque seu significado é altamente complexo. Desde muito cedo na história dessa família de palavras, esse conceito tem sido altamente abstrato. A representação é, em grande medida, um fenômeno cultural e político, mas sobretudo, um fenômeno humano. Entretanto, contar toda a história do conceito de representação exigiria detalhados relatos, em paralelo com a história verbal e social, política e cultural. Por isso, o foco da representação acaba sendo limitado, principalmente, relativa à história etimológica, com incursões ocasionais na história sociopolítica. Na perspectiva de Makowiecky (2003), o seu interesse primário está na representação política, embora aquele foco seja tratado em relação aos muitos outros campos de significado dessa família de palavras. Mas de todos esses usos da palavra, pode-se reter um ponto em comum: a representação é um processo pelo qual institui-se um representante que, em certo contexto limitado, tomará o lugar de quem representa. Por exemplo, uma cena da cidade de Florianópolis em uma obra plástica que evoca Florianópolis, tomará o lugar da cidade, naquele contexto limitado. Os significados da obra tomam o lugar da cidade, não de forma idêntica, porém análoga, através das atribuições de significados.

Como podemos verificar, o conceito de representação também nos remete para uma ideia de substituição e presença de um determinado objeto ou pessoa que esteja "ocupando o lugar" da coisa ou de alguém ausente. Por exemplo, uma fotografia desempenha esse papel de "tornar presente" aquele indivíduo que viajou na semana passada, e que por causa dessa viagem, não pode ser apresentado pela namorada em uma conversa informal entre amigos numa mesa de bar. Mas mesmo estando ausente daquele espaço, a foto em que ele aparece, acaba por atribuir-lhe uma certa noção de presença, ou seja, a fotografia serve como um modo de representação desse indivíduo. Assim sendo, esse é um dos casos em que a foto pode significar e demonstrar a existência de alguém, cuja presença física não se verifica num certo momento, só que a partir da representação posta e atribuída à foto do fulano pela namorada, sabemos da sua presença e da possível relação afetiva com ela.

Sem esquecer que, como afirma Coelho dos Santos (2011), são vários os autores, utilizadores deste termo representação ou representações como suporte teórico para suas obras e textos. Sendo vários os trabalhos que continham o conceito de representação em seus títulos. Porém, a maior parte deles não apresenta uma reflexão conceitual mais evidenciadora sobre o termo. Ou seja, os poucos que o fazem se restringem a falar somente de representações

sociais, ignorando as dimensões filosóficas do problema conceitual. Dessa forma, Araújo apud Coelho dos Santos (2011), também mostra a significação de que ao vermos a questão da representação como algo que ameaça o conhecimento histórico ou que constitua uma negação do mesmo, é um equívoco. Isto porque, a dimensão da representação é uma possibilidade que deve ser levada em consideração e não excluída através de desculpas com os inúmeros problemas que traz consigo. Por exemplo, a sugestão não está relacionada com o fato de um lado estar a representação e de outro o real, por intermédio de uma dicotomia que obrigue o leitor a escolher, ou ficar com um ou outro. Assim sendo, talvez possamos pensar a representação como uma dimensão do real, tão válida, ao ponto de percebermos a representação e o real como interdependentes, pois, um não existe sem o outro.

Para Chartier apud Sandra Makowiecky (2003), a representação é o produto do resultado de uma prática. Por exemplo, a literatura, por exemplo, é representação, porque é o produto de uma prática simbólica que se transforma em outras representações. Da mesma forma isso também serve para as artes plásticas, que é representação porque é produto de uma prática simbólica. Logo, um fato nunca é o fato. Seja qual for o discurso ou o meio, o que temos é a representação do fato. Dessa forma, sendo a representação uma referência, temos que nos aproximar dela, para nos aproximarmos do fato. Por isso que a representação do real, ou o imaginário é, em si, um elemento de transformação do real e de atribuição de sentido ao mundo.

E ao fazermos História enquanto ciência? Também estamos a representar? A resposta é sim. Dado que, como afirma Roger Chartier (2009), no seu livro *A história ou a leitura do tempo*, em uma época onde a nossa relação com o passado se encontra ameaçada pela forte tentação de criar histórias imaginadas ou imaginárias, a fundamentação e a urgência ligadas com a reflexão sobre as condições que permitem dar sustentabilidade a um discurso histórico, também são baseadas na representação e nas explicações adequadas de uma realidade que já passou. Logo, o objeto fundamental de uma história que se propõe reconhecer a maneira como os atores sociais acabam por dar sentido às suas práticas e a seus enunciados, está situada na tensão entre, as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades, e as restrições convencionais que limitam, obviamente, a posição que ocupam as relações de dominação, acerca do que lhes é possível pensar, dizer e fazer. Essa noção de representação é vinculada, estreitamente, às posições e as relações sociais com a maneira como os indivíduos e os grupos se percebem e percebem os demais.



É importante levarmos em consideração que, as representações sociais e a maneira como as diferentes pessoas e comunidades se veem, dentro de um manual escolar ou em um outro meio de representação, muitas das vezes, pode não corresponder à aquilo e a um conjunto de códigos sociais nos quais esses indivíduos se reconhecem e se sentem contemplados na realidade. Desse jeito, acreditamos que, as tensões e conflitos surgem mediante essas contradições de representatividade, cuja tendência pode estar conectada com determinadas decisões tomadas pelo Estado, enquanto uma instância ou entidade que representa, politicamente, o povo, mas que também pode não transmitir em termos de modo de atuação, as vivências e as peculiaridades culturais da população que representa, por exemplo, quando é o Estado que confecciona os materiais didáticos com o apoio de instituições estrangeiras, especificamente, europeias. Essa não veiculação pode passar pelo uso de várias representações sobre a comunidade, que fogem ou são contextualizadas por marcadores identitários, pouco ou nada alinhados com as distintas características do povo em questão. Isto porque, dada as relações de poder, sócio-historicamente construídas, existem acontecimentos, eventos e fatos relacionados com o continente europeu que são, simplesmente, universalizados para todos os outros continentes, como é o caso de África, ignorando os aspectos particulares de cada região, país e comunidade africana. Por isso, esse trabalho visa dar visibilidade ao caso particular da representação de São Tomé e Príncipe nos textos de apoio de História.

Portanto, como temos vistos até agora, a ideia de interpretação histórica nos remete para a representação. Ainda mais quando sabemos que, não é possível resgatar o passado e nem tão pouco ter acesso a ele na totalidade, pois ele sempre está ausente e precisa ser representado. As historiadoras e historiadores só conseguem almejar pequenos fragmentos do passado que desejam investigar, e essas reminiscências são também as representações daquele passado real e "puro". Ou seja, a História não consegue escapar das representações, pois, toda a pesquisa e narrativa histórica é passível de ser e ter uma representação presente nas fontes históricas. Porém, se trata de uma ciência que possui os seus próprios métodos científicos e empíricos, que na atualidade não se faz apenas com bases racionais, "neutras" e baseadas em grandes eventos. Isto porque, as subjetividades e micro-histórias também são fontes de estudo válidas para o fazer histórico. Sem esquecer os filmes, os sujeitos anônimos, objetos, fotografias, músicas, literaturas, artes visuais e, evidentemente, os textos de apoio e livros didáticos. Ou seja, a própria História é uma representação que se desdobra em várias outras representações, mas sempre tendo o real como foco ou pano de fundo.

### 2.1.1 Relações entre a representação e o imaginário

Para Pesavento (1995), o imaginário é também, representação, evocação, simulação, sentido e significado. Por outras palavras, trata-se de um jogo de espelhos onde o "verdadeiro" e o aparente se misturam, através de uma estranha composição em que a metade visível acaba por evocar qualquer coisa de ausente e difícil de perceber. Logo, quando o perseguimos e o adotamos como objeto de estudo, o objetivo é o desvendamento de segredos, por intermédio da busca de significados ocultos e a procura de uma chave que desfaça a representação do ser e o parecer. Então, não seria este o "verdadeiro" caminho da História? O papel de destrinchar um enredo, revelar o oculto e buscar a intenção? Desse jeito, existe uma oposição às ortodoxias metodológicas, pelo fato do imaginário se abrir como um novo campo de estudo, que aposta nas suas faces fantásticas e irracionais, de distanciamento das tabelas estatísticas e racionais, dos modelos políticos, das regras sociológicas, cronológicas e lineares.

No debate historiográfico, de acordo com Sandra Jahaty Pesavento (2003), o conceito de representação tem um papel de reorientação da postura do historiador, enquanto uma categoria central da História Cultural<sup>1</sup>, que teve seu começo no século XX. Isto porque, as representações construídas sobre o mundo e o cotidiano, fazem com que os homens percebam a realidade e pautem pela sua existência. Essas representações são matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coersiva, que explicam o real. Obviamente, são os indivíduos e os grupos que acabam por dar sentido ao mundo, por meio das representações que os mesmos constroem sobre a realidade na qual vivem. Pesavento (2003) ainda afirma que, a representação é um conceito ambíguo, estabelecido entre a ausência e a presença, cuja correspondência não é da ordem do mimético ou da transparência. No entanto, a representação não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, ou uma espécie de reflexo. É sim uma construção feita a partir de uma determinada realidade.

Nesse caso, é através de um determinado real, como afirma Roger Chartier (1991), que existem tentativas de decifrar as sociedades a partir das relações e tensões constituídos mediante um acontecimento, relato de vida e uma rede de práticas específicas. Sem perder de

---

<sup>1</sup> A *História Cultural* – campo historiográfico que se torna mais preciso e evidente a partir das últimas décadas do século XX, mas que tem claros antecedentes desde o início do século – é entre estas particularmente rica no sentido de abrigar no seu seio diferentes possibilidades de tratamento e âmbitos temáticos. Nosso objetivo aqui será o de elaborar um pequeno panorama inicial das principais tendências que se têm projetado no campo da *História Cultural*. (...). História Cultural é aquele campo do saber historiográfico atravessado pela noção de "cultura" (da mesma maneira que a História Política é o campo atravessado pela noção de "poder", ou que a História Demográfica funda-se essencialmente sobre o conceito de "população", e assim por diante). Cultura, contudo, é um conceito extremamente polissêmico, notando-se ainda que o século XX trouxe-lhe novas redefinições e abordagens em relação ao que se pensava no século XIX como um âmbito cultural digno de ser investigado pelos historiadores (BARROS, 2004, p. 13).

vista que nenhuma dessas práticas ou estruturas não deixam de ser produzidas pelas representações, que são contraditórias e se encontram em confronto constante, por intermédio dos indivíduos e dos grupos sociais constituidores do mundo. Chartier (1991) também diz que ao refletirmos sobre as lutas de representação, de certo modo, abordamos a hierarquização da própria estrutura social. Isto porque, apesar da História Cultural se tornar independente de uma História Social que se dedica exclusivamente aos estudos das lutas econômicas, pelo fato de operar de forma hábil sobre o social, por sua vez, a História Cultural se ocupa com as estratégias simbólicas, que determinam posições e relações construídas por cada classe, grupo ou meio, às quais, constituem uma identidade. Desse modo, construir a noção de representação como um instrumento essencial para uma análise cultural é investir em um conceito central para o entendimento de uma sociedade. Por outras palavras, a representação acaba sendo um objeto ausente substituído por uma "imagem" capaz de repô-lo em memória e de "pintá-lo" tal como ele é. Logo, é mediante essas imagens, sendo algumas totalmente materiais, que se substitui o corpo ausente um objeto que lhe seja semelhante ou não. Por isso, a relação de representação, entendida como relação entre uma imagem presente e um objeto ausente, vale ou representa o outro porque lhe é homóloga.

Assim sendo, diante da ambiguidade que caracteriza o conceito de representação, podemos observar, também no decorrer de vários debates científicos em torno desse conceito, que é fundamental fazermos o uso do mesmo dentro da História enquanto ciência e como um componente curricular lecionado nos espaços escolares. Sobretudo, quando se pretende analisar os textos de apoio como fontes históricas, cuja imersão social, cultural e política, particularmente, em São Tomé e Príncipe, se encontra presente e que faz parte dos jogos de interesses, tanto do Estado e das instituições que produzem esses textos, como da sociedade civil santomense que "consome" esses produtos didáticos. Por isso, às múltiplas formas como São Tomé e Príncipe é e está sendo representado nos textos de apoio, acaba por estar, intimamente, conectado com as realidades vividas nesse arquipélago, pois, será através da representação da História santomense nesses textos, que poderemos construir uma narrativa e interpretação histórica sobre determinados aspectos culturais, sociais e políticos presentes nas duas ilhas.

Outro termo que também está associado ao conceito de representação é o imaginário, que como é afirmado por Pesavento (1995), se encontra na ordem do dia, como uma das mais instigantes categorias de análises. Isto porque o termo imaginário é apresentado no bojo de uma série de constatações, relativamente, consensuais, pelo fato de estar ligado à crise dos

paradigmas de análise da realidade, tal como o fim da crença nas verdades absolutistas que legitimavam a ordem social na época. Assim sendo,

A aproximação do conceito de imaginário com a noção de mentalidade não é fortuita. Além de ser a grande *vedette* da história cultural, a história das mentalidades tem muitas vezes se confundido com a história do imaginário. Muitos historiadores, marxistas ou não, transitaram da história social para a história das mentalidades, passando das estruturas sociais às atitudes e representações coletivas, resgatando as complexas mediações entre a concreticidade da vida real dos homens e as representações que os mesmos produzem de si e do mundo (PESAVENTO, 1995, p. 14).

Evidentemente, para Pesavento (1995), dentro do domínio da representação, tudo o que é dito, pensado e expresso acaba por ter um outro sentido para além do que foi manifesto. Ou seja, enquanto uma representação do real, o imaginário se torna uma referência a um "outro" que está ausente, pois, é através do imaginário que se enuncia, evoca e se reporta outra coisa que não foi explícita e não presente. Desse jeito, o imaginário como representação está envolvido em uma significação que ultrapassa a noção do aparente. Porque é uma epifania, ou aparição de algo ausente e que se evoca através da imagem e do discurso. Lembrando que, ao longo da sua História, todas as sociedades produziram suas próprias representações globais, baseadas em elaborações de um sistema de ideias-imagens de representação coletiva, através do qual é atribuída uma identidade, estabelecimento de divisões próprias, legitimações de poder e construções de modelos para a conduta dos seus membros.

De acordo com Gilbert Durand, apoiado em Pesavento (1995), a capacidade de representar a propriedade realmente humana, o mundo e a vida é um campo privilegiado da História, em que o imaginário possui um conjunto de imagens e de relações de imagens, constituintes do capital pensante do *homo sapiens*. Na medida em que, o imaginário como um sistema de ideias-imagens relacionadas com as representações coletivas, é o "outro lado" do real. Logo, essas representações têm um fundo de apoio às condições reais de existência, pois, as ideias-imagens precisam ter um mínimo de verossimilhança com o mundo vivido, de modo a terem aceitação social e condições credíveis. Por isso, a questão da natureza simbólica das imagens remete à ideia de alegoria, ou seja, a imagem acaba sendo uma revelação de uma outra coisa que não é ela mesma. De certo modo, quando pensamos alegoricamente, implica que é uma realização da representação concreta de uma ideia abstracta, subjaz ao que se vê, se lê ou se imagina porque a alegoria possui um outro conteúdo, relacionado com o pressuposto das representações simbólicas e alegóricas do imaginário coletivo. Entretanto, mesmo a

sociedade constituindo o seu simbolismo é importante dizer que essa constituição não tem uma liberdade absoluta, pois ela se apoia no que já existe.

No decorrer desse trabalho, podemos notar que existem relações estreitas entre o conceito de representação, imaginário, a noção de enunciado e o termo verossimilhança. Todas essas categorias se fundem para a edificação da História como uma narrativa presente nessa monografia. Dado que, ao trazermos e potenciarmos debates em que essas conceitualizações se entrecruzam, poderemos fazer análises, críticas e possíveis soluções para as reflexões em torno da escrita de livros didáticos. Sem esquecer que, as representações sociais e coletivas apresentadas nas páginas dos textos de apoio e manuais escolares são importantes fontes de estudo, e não simples páginas insignificantes, desprovidas de contextualizações reais. Tratam-se de fontes escritas que sustentam imagens reificadas e baseadas nos nossos imaginários, cuja percepção, muitas vezes, precisa ser questionada em termos de que, como e porque determinadas imagens eurocêntricas acabam por representar e "povoar", por exemplo, as mentes das professoras, alunas e alunos, mais do que as imagens africanas, consideradas como subalternas e inapropriadas para serem estudadas.

### **2.1.2 Os sistemas de representação e o pós-estruturalismo**

Na mesma perspectiva que Chartier (1991) e Pesavento (2003), Stuart Hall (2016) mostra que a representação ocupa um lugar considerável no estudo da cultura, por fazer a conexão entre o sentido e a linguagem. Nesse caso, a representação é uma parte essencial que relaciona os significados produzidos e compartilhados pelos membros de uma determinada cultura. Ou seja, para Hall (2016), o ato de representar está imbricado com a ideia do uso da linguagem, de signos e de imagens que possuem a habilidade de representar objetos. No entanto, não se trata de um processo simples, mas sim, complexo. Dado que, como é evidenciado na seguinte atividade:

Se você bota em cima da mesa um copo que estava segurando e sai do recinto, você ainda pode pensar no copo, muito embora ele ainda não esteja mais fisicamente presente. Na verdade você não pode pensar com o copo; você só pode pensar com o conceito de copo. Como os linguistas costumam dizer, "cachorros latem, mas o conceito de 'cachorro' não pode latir ou morder". Logo, você tampouco pode falar com o copo real. Você só pode falar com a palavra que designa copo - COPO -, que é o signo linguístico utilizado em português para nos referirmos a objetos nos quais bebemos água. E aqui é onde a representação aparece: ela é a produção do significados dos conceitos da nossa mente por meio da linguagem. É a conexão entre conceitos e linguagem que permite nos referirmos ao mundo "real" dos objetos, sujeitos ou acontecimentos, ou ao mundo imaginário de objetos, sujeitos e acontecimentos fictícios (HALL, 2016, p. 34).

Primeiramente, na visão de Hall (2016) é importante salientar que o significado de representação está dependente do sistema de conceitos e imagens que se formam nos nossos pensamentos, que, de certa forma, são capazes de "representar" ou "se colocar como" o mundo em si. Dado que, é através deste sistema de possibilidades que podemos fazer referências a coisas que se encontram dentro, como fora da nossa mentalidade. Sendo, ainda de acordo com Hall (2016), os *sistemas de representação* a simplificação de um processo muito complexo, no qual podemos constatar que temos a capacidade de formar conceitos para coisas que nós apercebemos enquanto sujeitos ou objetos materiais, a exemplo de, cadeiras, mesas e carteiras. Porém, também se elabora conceitos para coisas mais abstratas, tal como os conceitos de, morte, amizade ou amor. Isto porque, o ser humano consegue elaborar conceitos sobre assuntos que nunca viu, nem verá, da mesma forma como se elabora pensamentos sobre lugares e pessoas oriundas da nossa imaginação, por exemplo, sereias, anjos, deus e diabo. Portanto, a tudo isso se dá o rótulo de *sistemas de representação* cuja razão consiste em diferentes maneiras de organizar, agrupar e classificar conceitos, estabelecidos mediante relações complexas entre eles, e que não consistem apenas em conceitos individuais.

Para Hall (2016), quando se tratam de imagens e signos visuais, mesmo ao carregarem uma semelhança próxima às coisas que fazem referência, eles não deixam de ser signos, porque carregam sentidos, logo, têm que ser interpretados. Dessa forma, para termos acesso à interpretação, o autor sugere que tenhamos acesso a dois sistemas de representação: o mapa conceitual, relacionado, por exemplo, com um animal no campo com o conceito de "ovelha" e a um sistema de linguagem, no qual, a linguagem visual possui alguma semelhança à coisa real ou que "pareça com ela" de algum jeito. Nesse caso, segundo Hall (2006), se pensarmos em um desenho ou na pintura abstracta de uma "ovelha", precisamos de um sofisticado sistema conceitual e de linguística compartilhada com o objetivo para ter certeza de que estamos diante da "leitura certa" desse signo tal como ele é no real. Mas mesmo assim existe a possibilidade de imaginarmos se é ou não é, realmente, a imagem de uma ovelha, pois, à medida que a relação entre o signo e o seu referente é menos evidente, há um deslize em termos de sentido que escapa de nós, surgindo a incerteza. Por isso que, a linguagem visual, correlacionada entre o conceito e o signo, por si só, já se encontra longe de ser simples, sendo, por exemplo, bem mais complicado quando as linguagens são escritas ou faladas, nas quais as palavras não são similares às coisas que se referem e nem soam como elas.

Nesse caso, como vimos anteriormente, a própria concepção do livro didático e texto de apoio é susceptível de representar algo ou vários assuntos, ausentes em termos de real, mas presentes enquanto representações. Assim como, a ideia do copo, da morte, da ovelha, de um

determinado sujeito e acontecimento, podem, inclusive, estar dentro de um manual ou texto enquanto uma representação de uma determinada época, local e componente curricular escolar, por exemplo, de História. Todas essas representações, de certa maneira, acabam por se fundir e elucidar diversos aspectos sobre a realidade, ou, as realidades de uma sociedade. Visto que, nessa monografia, através de análises dos textos de apoio, enquanto sistemas de representações que estão relacionados com o Ensino escolar, podemos compreender inúmeros conceitos, designações, fatos, mitos e imagens representativas da História de São Tomé e Príncipe. Desse modo, o estudo dessas representações se torna fulcral para dar visibilidade a determinados debates historiográficos do século XV e XVI (debates esses, que serão apresentados no quarto capítulo), à medida que esse trabalho se constitui, também, enquanto uma representação ou interpretação histórica.

Alem disso, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2014), a representação enquanto conceito, possui uma história longa relacionada com uma perspectiva da filosofia ocidental, em que a ideia de representação equivale à procura de métodos apropriados de se tornar presente o "real", ou seja, de fixá-lo de maneira mais fielmente possível através de sistemas de significação. No entanto, Maurício Manguiera (2014) diz que Gilles Deleuze realiza uma forte crítica ao platonismo e ao conceito de representação, mostrando que o pensamento representacional sempre se realiza sobre objetos e sujeitos criados, produzidos e naturalizados. Com essas críticas, o filósofo francês elucidava um novo sentido a conceitos como essência e verdade, que o mesmo considera como conceitos que se encontram no âmago do pensamento representacional.

Nesse caso, conforme Manguiera (2014), em relação ao pensamento representacional, o conceito de essência se traduz por suas relações com a identidade, ou seja, a essência é aquilo que é idêntico a si próprio, a coisa em si. Por isso que, para definir a essência de algo é importante determinar a sua verdade, atemporalidade e imutabilidade. Porém, a filosofia nietzscheiana nos mostra que toda e qualquer coisa é justamente o produto arbitrário de determinadas relações de força. Por outras palavras, a essência não é nada mais do que isso, uma origem de algo que já possui a apropriação de uma força por outra força, ou, a determinação de um novo sentido por trás de um sentido. Lembrando que, isto não significa negar os conceitos de essência e verdade, mas atribuir-lhes um novo significado.

Isto porque a essência é, tal como a representação, derivada de alguma construção de poder feita pela própria humanidade, não sendo uma coisa que, naturalmente, existe e se encontra fixa. Ela também é uma criação, sujeita a mudanças, diferenças e redefinições. Por outras palavras, as essências são mutáveis e instáveis, nunca fixas e naturais.

De certa forma, para Silva (2014), o pós-estruturalismo e a "filosofia da diferença" tornaram-se em uma reação forte à ideia clássica de representação. Precisamente, pelo fato de conceber a linguagem como uma estrutura instável e indeterminada, o pós-estruturalismo questiona a definição clássica de representação. Tratando-se nesse caso de uma representação pós-estruturalista que rompe com a perspectiva de uma suposta interioridade psicológica. Ou seja, para os pós-estruturalistas, para se obter uma representação é necessário concebê-la de forma única e na sua definição de significante. Pois, a representação é um sistema de signos, sobretudo, material, que se expressa no exterior, e não no interior. Essa representação pós-estruturalista incorpora inúmeras características como indeterminação, ambiguidade, corporeidade e instabilidade em relação à linguagem. Ela acaba, dessa maneira, por ser uma forma de atribuição de sentido, pautado por um sistema linguístico e cultural conectado à materialidade histórica e às relações de poder.

A partir dessa discussão, podemos notar que, o conceito de representação pós-estruturalista evidencia aspectos que nos permite compreender e analisar, unicamente e de forma complexa, os mais diversos temas veiculados, nesse caso, aos textos de apoio, mediante a atribuição de sentido e da materialidade dos sistemas de signos que compõe a linguagem presente nos textos de apoio. Levando em consideração que, o processo de construção e uso dessas instrumentos didáticos no currículo escolar santomense, não está desprovido de uma razão ligada, por exemplo, às identidades, relações de poder e determinadas verdades essencialistas. Dessa maneira, evidentemente, é possível que os textos de apoio não estejam fora do centro das discussões, estereótipos e conflitos educacionais entre as mais diversas estâncias governamentais em São Tomé e Príncipe.

Dado que, precisamos pensar e refletir sobre a representação como um conceito corpóreo e mental, atuante nas mais diversas esferas da vida e do cotidiano social dos indivíduos, pois, os sistemas de representação quando presentes dentro dos materiais didáticos, aparecem com a ideia de cobrir e "atribuir uma presença" à ausência física de algo, lugar ou alguém. Um exemplo interessante que podemos evidenciar tem haver com uma determinada pessoa cuja atividade de liderança e ação comunitária, em certo período histórico, fez com que a sua comunidade conseguisse ter água potável nas suas casas. Dessa forma, notamos que, se formos pensar nesse exemplo e período, como um acontecimento passado-recente e contemporâneo, é possível que esse indivíduo possa estar "ausente em termos físicos" do material didático porque se encontra representado de maneira visual e textual nesse material, mas "presente e vivo na realidade" da qual a representação desse indivíduo se constitui na obra didática. Entretanto, também é necessário vermos que esse



indivíduo não está fora de uma sociedade, justamente o contrário, está dentro dela, por isso, tem todo um conjunto sistemático de representações sociais que precisam ser elaboradas e apresentadas nesse material didático. Esse líder comunitário não pode ser contextualizado isoladamente, mas sim, como alguém inserido em um determinado tempo histórico e espaço sociocultural dessa comunidade.

### **2.1.3 Ideologias, identidades e sistemas de representação**

No decorrer dessa abordagem, podemos entender que existe uma relação estreita entre o conceito de representação, a própria realidade e o sistema de signos. Dado que, segundo Mikhail Bakhtin (2014), a representação é um produto ideológico que está dentro de uma realidade, tanto natural como social, enquanto um instrumento de produção ou produto de consumo e de uma realidade exterior. Ou seja, o que é ideológico detém um significado e remete a algo fora de si mesmo. De qualquer maneira, o que é ideológico é um signo, logo, sem signos não existe ideologia. Lembrando que, ainda de acordo com Bakhtin (2014) esses signos só aparecem num *terreno interindividual*, ou seja, não se trata de um terreno "natural" em que duas pessoas simplesmente se juntam para se constituir signos, existe uma necessidade que esses indivíduos estejam organizados socialmente, para formar um grupo ou uma unidade social, de modo a constituir-se um sistema de signos. Ao passo que, a consciência individual, por si só, não possui a capacidade de explicar nada, justamente o contrário, ela mesma pode ser explicada através do ideológico e do social.

Bakhtin (2014) diz que no campo da ideologia, cada signo ideológico não é apenas um reflexo, uma simples sombra da realidade, é também um fragmento material dessa realidade. Por outras palavras, todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, pois, a realidade do signo é objetiva e é um fenômeno físico do mundo exterior. Segundo Silva (2014), sem esquecer que é por meio da representação de uma realidade que tanto a identidade como a diferença se ligam a sistemas de poder. Ao ponto de, quem possuir o poder de representar, também detém o poder de definir a identidade. Por isso, questionar a identidade e a diferença, é o mesmo que, problematizar os sistemas de representação. Logo, não é difícil notar as implicações pedagógicas e curriculares que conectam a identidade e representação, no sentido de fazer, por exemplo, a pedagogia e o currículo promover oportunidades de os/as jovens e crianças desenvolverem capacidades de crítica dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença.

Deste modo, para Bakhtin (2014) essa cadeia ideológica é estendida de consciência individual em consciência individual, através de ligações entre elas. Quanto aos signos, eles emergem do processo de interação entre cada consciência individual envolvida, levando em consideração que, a própria consciência individual está rodeada de signos, ao estar impregnada de conteúdo ideológico ou semiótico, capaz de acontecer apenas no processo de interação social. Visto que,

esse aspecto semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que a linguagem. A palavra é fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. O valor exemplar, a representatividade da palavra como fenômeno ideológico e a excepcional nitidez de sua estrutura semiótica já deveriam nos fornecer razões suficientes para colocarmos a palavra em primeiro plano no estudo das ideologias. É, precisamente, na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica (BAKHTIN, 2014, p. 36).

Logo, se os signos e as palavras carregam ideologias, essas mesmas ideologias são representadas de alguma ou várias formas nas mais diversas sociedades e culturas. Sem esquecer que, essas representações acabam por ser veiculadas pelas mais variadas linguagens e mídias. Desde a oralidade, a escrita, passando pelo cinema, fotografia, televisão e, sim, até mesmo os textos e livros didáticos. Todos essas linguagens transmitem representações ideológicas, culturais e políticas, que nos remete para uma existência material, permeada por sistemas hierárquicos sociais, onde certas vozes são mais determinantes do que outras. À vista disso, é importante levarmos em conta que, tais representações não são únicas e nem devem ter o estatuto de inquestionáveis, ou seja, qualquer obra ou representação da realidade é passível de críticas e a consequente superação delas. Por conseguinte, através dessas perspectivas críticas poderemos partir em busca de construções e visibilidades de signos e linguagens, capazes de questionar determinados essencialismos, assim como, quaisquer verdades percebidas como permanentes e dogmáticas.

Quanto à importância do conceito de identidade para compreendermos a noção de representação, Kathryn Woodward (2014) diz que, uma das discussões centrais sobre a identidade está concentrada na tensão entre o essencialismo e o não essencialismo. Isto porque, o essencialismo pode justificar suas afirmações, tanto na História como na Biologia. Ou seja, determinados movimentos políticos têm a capacidade de buscar algumas certezas para se afirmar uma identidade, através do apelo a uma "verdade" fixa relacionada com o passado partilhado com certas "verdades" biológicas. Consequentemente, o corpo acaba por

ser um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem a nossa personalidade, pois, serve de fundamento, por exemplo, para a identidade sexual e identidade étnica. Dessa maneira, ainda segundo Woodward (2014), para compreendermos a centralidade do conceito de identidade, é preciso fazer exames relativas às preocupações contemporâneas com questões de identidade nos mais diversos níveis. Globalmente, há preocupações com a identidade nacional e com a identidade étnica. Já em um nível mais "local", as preocupações estão relacionadas com as identidades pessoais e a política sexual.

Woodward (2014) afirma que essa discussão sugere que, nos últimos tempos, tem havido transformações no terreno da identidade, chegando a produzir uma certa "crise da identidade". Assim sendo, o questionamento que surge é o seguinte: em que medida o que está acontecendo hoje no mundo sustenta o argumento de que existe uma crise de identidade e o que significa fazer uma tal afirmação? Para isso é necessário examinar-se a forma como as identidades se formam e quais os processos envolvidos nisso. Implicando também, perguntas sobre até que ponto as identidades são fixas, ou, fluídas e cambiantes. Por isso, temos a necessidade de começar a discussão com o papel e o lugar, dentro do "circuito da cultura", que a identidade ocupa. Para Hall apud Woodward (2014), nos exames dos sistemas de representação há uma necessidade de análise da relação entre cultura e significado, pois, apenas podemos ter compreensão dos significados envolvidos nesses sistemas, caso tivermos algumas ideias sobre quais posições-de-sujeito eles produzem e como nós, enquanto sujeitos, estamos posicionados no nosso interior. Nesse âmbito, estaremos lidando com um outro momento do "circuito da leitura", momento esse que está conectado com o foco e o deslocamento dos sistemas de representação para as *identidades* produzidas por aqueles sistemas.

Lembrando que, segundo Gledhill apud Woodward (2014), a representação está incluída nas práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, estão nos posicionando enquanto sujeitos. Logo, é por intermédio dos significados produzidos pelas representações que seguimos dando sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Inclusive, podemos sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. Evidentemente, a representação como um processo cultural consegue estabelecer identidades individuais e coletivas, além dos sistemas simbólicos nos quais ela se baseia, que consegue fornecer possíveis respostas às perguntas como: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Por outras palavras, os discursos e os sistemas de representação edificam os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e através dos quais podem falar.

Com base nisso, para compreendermos a ideia da significação, Bakhtin (2014) mostra que se trata de uma aparato técnico para a realização do tema. O tema por sua vez é uma reação da consciência em um processo de transformação constante, sendo também um sistema de signos dinâmico e complexo, que tem como busca a adaptabilidade às condições de um dado momento da evolução. De acordo com Bakhtin (2014) não existe tema sem significação. Sendo impossível designar a significação de uma palavra isolada, sem existir um tema, ou seja, sem ter uma enunciação já, humanamente, construída.

De um tema ou ideia, passando pelos sistemas de signos, enunciado e representação, todos são construções feitas e refeitas pelo ser humano. Desse jeito, os debates sobre as identidades e cidadanias acabam por estar conectadas com uma perspectiva de comunicação ideológica, política e de estudos culturais. Por exemplo, existem determinados aspectos e abordagens históricas, sistematizadas nos textos de apoio, que possuem significações importantes para compreendermos como funciona a questão identitária e cultural em São Tomé e Príncipe. Desde a discussão sobre o conceito de nação, até categorias de pensamento como patrimônio e gênero, onde certamente surgem tensões e conflitos identitários no arquipélago. Com base nisso, faz-se necessário entendermos que, mesmo existindo uma "fluidez e diversidade identitária" inegável no comportamento humano e social, tem momentos em que é preciso sentir e delimitar um determinado pertencimento com "os pés bem assentes na terra" em relação a um lugar, sociedade, cultura, raça e outros. Ainda mais em momentos, nos quais, precisamos nos posicionar em favor de um pensamento político e identitário contra-hegemônico, devido a urgência em conseguirmos potenciar a nossa auto-estima, capacidade de enfrentamento e resistência que nos aproxime, por exemplo, de outras identidades, historicamente, subalternizadas. Trata-se de um momento histórico em que necessitamos, principalmente, nós santomenses, de ir em busca de uma aproximação e encontro com a nossa possível representação da "africanidade" enquanto herança dos nossos ancestrais, tendo como foco uma real emancipação sobre os marcadores identitários e culturais eurocêntricos, tendo os manuais e os textos didáticos como "espaços" de diálogos para e com as representações, sobretudo, santomenses e africanas.

Portanto, ao falarmos dos "espaços", sem perder de vista a presença do conceito de representação, realçamos a importância que a fotografia tem enquanto uma fonte histórica cuja função não é meramente ilustrativa, mas passível de promover reflexões e representar um lugar ou instituição, como é o caso do Arquivo Histórico em São Tomé e Príncipe.

**Figura 1** - Foto do Arquivo Histórico de São Tomé e Príncipe



Fonte: Lauro José Cardoso (2017).

Essa foto representa a parte da frente e externa do Arquivo Histórico, situado na cidade de São Tomé. Trata-se de um edifício onde podemos encontrar inúmeros documentos escritos e iconográficos sobre a História de São Tomé e Príncipe, ou seja, podemos assim dizer que é um espaço em que um "pedaço da história se encontra guardada e disponível" e os sistemas de representações da memória cultural do país podem ser achados, dialogados e estudados. Logicamente, se tratando de um lugar público, qualquer pessoa pode acessá-lo, embora o mesmo não receba muitas visitas e ainda seja percebido como um "local do passado", "abandonado" e "de gente rica e culta", ou seja, é interpretado como um não-lugar para o povo frequentar no seu cotidiano. Só que ele existe, e faz parte do presente, então, a representação desse edifício sugerido nesse trabalho, por intermédio da presença dessa foto, tem o objetivo de nos provocar uma reflexão sobre a importância histórica e da necessidade de encarmos o Arquivo Histórico como um lugar, de entre vários outros, em que a população pode acessar para conhecer, vivenciar e propor formas de representações sociais nos seus cotidianos.

### 3 SOBRE OS TEXTOS DE APOIO E LIVROS DIDÁTICOS

Certamente, o livro didático e os textos de apoio são representações ideológicas cujas funções estão vinculadas a uma perspectiva identitária, cultural, política, de relações de poder e de cidadania. Tratam-se de materiais importantes para transmitir pensamentos, corporeidades e ideologias taxadas como superiores, em detrimento de outras que são percebidas como inferiores. Assim sendo, no decorrer desse capítulo, pretendemos observar quais são os aspectos que tornam, nesse caso, a escrita dos manuais escolares de História de São Tomé e Príncipe em um importante instrumento didático, que precisa fazer parte de um sistema de representações a ser sugerido para o Estado santomense e pelas individualidades ou empresas que podem confeccionar tais textos.

Lembrando que, os textos de apoio, a serem analisados no decorrer desse trabalho, servem como fontes históricas capazes de evidenciar diversos conteúdos que, necessariamente, podem desempenhar um papel não apenas informativo e de transmissão de conhecimentos, mas também que incitem aos alunos (as) e professores a vontade de questionar sobre o que se encontra posto nesses textos. Dessa maneira, visamos conhecer mais sobre o livro didático, a partir de uma contextualização histórica, que aborde sobre a sua importância e relação entre o ensino e aprendizagem nas escolas, no sentido de projetarmos possíveis recomendações para esses textos de apoio da História santomense. Por outras palavras, procuraremos entender qual a importância de se estudar e definir os livros didáticos.

Ainda nesse capítulo, traremos alguns trechos de fontes orais baseadas em relatos de discentes santomenses, que residem em São Francisco do Conde e estudam na Unilab - *Campus dos malês*, acerca das suas experiências com os manuais escolares em São Tomé e Príncipe, e também, com os chamados folhetos ou textos com determinados conteúdos da disciplina de História. Com base na análise dessas fontes orais, pretendemos entender, através das falas desses discentes, como é que está representada a História santomense nesses folhetos, além de evidenciar as particularidades tanto nos textos de apoios como nos livros didáticos ou manuais escolares. Por conseguinte, podemos verificar que, dada a ausência de manuais didáticos de História no arquipélago, existe uma necessidade de, através dessa monografia, darmos o nosso contributo com o intuito de fornecer dados historiográficos e fontes históricas, capazes de representar São Tomé e Príncipe como centro da temática abordada no Ensino de História do país.

### 3.1 POR UMA DEFINIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Ao procurarmos uma definição para o livro didático, e conforme a perspectiva de Marisa Lajolo (1996), notamos logo à primeira que é o termo didático que qualifica e define um certo tipo de obra, ou seja, é a partir dele que o livro didático torna-se em um instrumento específico e importante de ensino e de aprendizagem formal. Apesar de não ser o único material de que os professores e alunos utilizam no processo de ensino e aprendizagem, um manual escolar pode ser categórico para a qualidade do aprendizado e ensino resultante das atividades escolares. Logo, cabe ao professor tornar-se em uma espécie de leitor privilegiado de uma obra didática, isto porque é através dele que o livro didático chega às mãos dos alunos. Lajolo (1996) também afirma que, para ser considerado didático, um livro precisa ser usado de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente, já consolidado como disciplina escolar. Ou seja, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor.

Nesse caso, o livro didático, de acordo com Lajolo (1996) pode ser utilizado em aulas e cursos, que tem fortes possibilidades de ter sido escrito, editado, vendido e comprado, levando em consideração a sua utilização escolar sistemática. Por exemplo, a sua importância aumenta ainda mais em países onde ainda existem uma precária situação educacional, que faz com que o mesmo acabe determinando os conteúdos e estratégias de ensino, marcados com decisões sobre o que se ensina e como se ensina o que se ensina. Em sua forma mais comum, os livros didáticos contêm textos informativos (sobre Ciências, Gramática, Geografia e etc.) nos quais se seguem exercícios e atividades. A expectativa do livro didático é que, a partir dos textos informativos, das ilustrações, diagramas e tabelas, seja possível a resolução dos exercícios e atividades cuja realização deve favorecer a aprendizagem. Lembrando que, para Verceze e Silvino (2008), a importância do livro didático como instrumento e fonte de reflexão atende à dupla exigência: de um lado, se encontra os procedimentos, as informações e os conceitos propostos nos manuais, enquanto que de outro lado, os procedimentos, as informações e conceitos que devem ser apropriados à situação didático-pedagógica a que se destinam.

Tendo em conta que os livros didáticos têm, no teor da sua construção e edificação, uma ligação direta com a educação formal, um dos grandes desafios é o de usá-lo também como uma fonte onde podemos encontrar muito da "informalidade educacional", que muitas das vezes não encontra espaço nesses manuais, pelo fato de ser vinculada como um "não

saber" ou conhecimento sem legitimidade. Por exemplo, existem histórias e contos orais que são contados por velhos e velhas, cotidianamente, para as crianças e adolescentes, que poderiam aparecer dentro desses materiais didáticos ditos formais. Isto porque precisamos ter o cuidado e a responsabilidade de dar visibilidade às determinadas práticas culturais, oralidades e modos de vida enquanto sentidos sociais importantes em termos reais e representacionais cujas vivências continuam presentes, seja como memória/passado ou o cotidiano/presente, dentro da sociedade. Afinal, é necessário pensar que, o papel fundamental do manual escolar é o de aproximação, entre o aluno ou aluna, com o lugar ou o país onde se encontra, pois uma vez cumprido com esses requisitos, estaremos trabalhando na identificação das alunas e alunos com as suas "histórias mais próximas e cotidianas", sem deixá-las afastadas ou distantes da realidade e representação.

Para Verceze e Silvino (2008), o objetivo da educação escolar é de preparar o educando e a educanda para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho, o processo formativo deve realizar uma nova mediação, agora entre a esfera privada das exigências familiares ou pessoais e a vida pública na qual o aluno está ingressando. Seja qual for a disciplina abordada, o livro didático deve servir para a construção da ética necessária ao convívio social democrático. Ainda de acordo com Verceze e Silvino (2008), o livro didático está longe de ser uma simples fonte de sabedoria, capaz de orientar os professores no desenvolvimento da personalidade integral das crianças e constituir uma responsabilidade de natureza social e política. Para além disso, cabe ao professor e a professora o dever de ter uma boa preparação para desenvolver essa atividade didática a partir dos manuais escolares, apesar de haver um desenvolvimento das novas tecnologias, da mídia e dos textos digitais, é importante lembramos que o livro continua sendo o mais fiel aliado do professor, enquanto um recurso imprescindível para os alunos. Na medida em que,

O livro didático, na perspectiva Bakhtiniana, pode ser visto como um enunciado que constitui um elo na cadeia de comunicação verbal, estabelecida por professores e alunos na sala de aula. Desse modo, na interação face a face, constitui um mecanismo relevante para os processos de leitura e compreensão de textos. Se o professor souber explorá-lo, fazendo uso de sua criatividade, inserindo, através de textos, a diversidade de gêneros textuais necessária ao alunado, certamente, lhe propiciará boas reflexões sobre sua realidade (VERCEZE e SILVINO, 2008, p. 87).

Segundo Lajolo (1996), para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, sistematicamente, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, que já esteja consolidado enquanto componente curricular e escolar. Da mesma forma como o livro didático é caracterizado ainda pelo seu passível uso na situação específica



da escola, ou seja, de aprendizado coletivo e mediado por um professor. Assim sendo, de acordo com Lajolo (1996), todos os componentes do livro didático devem estar em função da aprendizagem que ele patrocina. Isto porque um livro didático não se constitui apenas de linguagem verbal, é preciso que todas as linguagens, presentes nos manuais, como as fotografias por exemplo, sejam igualmente eficientes. De certo modo, isso significa que a impressão do livro precisa ser nítida, com encadernação resistente, e que nas suas ilustrações, tanto como nos diagramas e tabelas, devem existir um refinamento e requinte quanto ao significado dos conteúdos e atitudes a serem ilustrados por essas linguagens presentes em um livro didático.

Por outras palavras, conforme Lajolo (2006), esse diálogo entre o livro didático e o professor só se instaura de forma conveniente quando o livro do professor se transforma no espaço onde o autor põe as cartas na mesa, através de explicações sobre as suas concepções de educação, as teorias que fundamentam a disciplina de que se ocupa seu livro. A expectativa do livro didático é que, a partir dos, por exemplo, textos informativos e ilustrações, seja possível a resolução dos exercícios e atividades cuja realização deva favorecer a aprendizagem. À vista disso, dentro do livro didático, tudo precisa estar em função da situação coletiva da sala de aula, de modo a que se aprendam conteúdos, valores e atitudes específicas, da mesma forma que se espera que a aprendizagem não se processe apenas pela leitura das informações fornecidas no livro, mas também pela realização das atividades que o mesmo sugere.

Obviamente, e de forma específica, tanto o livro didático como os textos de apoio possuem um papel importante, enquanto materiais a serem utilizados em sala de aula pelos docentes e discentes. Desse jeito, os debates em torno dos livros didáticos e textos de apoio precisam estar acesos e na ordem das elaborações pedagógicas e curriculares, por exemplo, de uma determinada instituição escolar, para que existam constantes mudanças e readaptações ao longo do tempo, levando em consideração as diversas temáticas de estudo tanto globais como locais. Ainda mais quando se trata de Ensino de História, no qual, nós, os professores e futuros professores estamos inseridos e que, especificamente, é uma área de conhecimento fulcral para que os alunos e alunas compreendam mais sobre si, a nação e a comunidade onde se encontram. Desse jeito, esses aprendizes podem entender mais sobre o seu próprio país, que está inserido na História global ou da própria humanidade, priorizando o teor discursivo, narrativo e dialógico que precisa acontecer entre os professores-alunos através dos textos, folhetins e manuais escolares nas salas de aulas, levando em consideração, fundamentalmente, as representações sociais locais.

### 3.1.1 Aspectos contemporâneos dos manuais escolares

Conforme Circe Bittencourt (2011), historicamente, após o fim da segunda guerra mundial, várias instituições internacionais como a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) estavam empenhadas em favorecer transformações nas produções escolares de diversos países, sobretudo, aqueles que participaram na guerra. Dado que,

As instituições pretendiam auxiliar nas transformações das relações internacionais fundamentadas, até então, na concepção da guerra como motor da história, para uma tendência de promoção de paz, incentivando, nesta perspectiva, a divulgação de exemplos históricos de soluções dos conflitos por meio de acordos e negociações. Divulgavam-se estudos críticos sobre os conteúdos escolares nos quais eram visíveis preconceitos, visões estereotipadas de grupos e populações e procurava-se evitar, por intermédio de suportes educacionais, qualquer manifestação que favorecesse o despertar de sentimentos de hostilidade entre os povos (BITTENCOURT, 2011, p. 489).

De acordo com Garcia apud Bittencourt (2011), a partir da segunda metade do século XX, o interesse por investigações sobre o livro escolar de História, principalmente na Alemanha, assim como em outros países europeus, está relacionado ao seu potencial de referência política das sociedades, percebido, pelos analistas da época, como verdadeiras “autobiografias” dos estados-nação. Em concordância com o momento político dos pós-guerra, Garcia apud Bittencourt (2011) fala sobre a criação, na Alemanha, do Instituto Georg Eckert, uma instituição que tinha os objetivos de revisar manuais escolares, através da detecção de erros e preconceitos, assim como a realização de estudos comparativos em escala internacional. Este Instituto, que foi criado, de forma oficial, em 1975, continuou com um trabalho que apresenta uma “intersecção entre política e ciência”. Nesta perspectiva, justificou-se o predomínio de estudos sobre manuais de História nos diversos níveis de ensino, da mesma forma como se passou a ter uma maior preocupação em atrair pesquisadores de diferentes países para participação de encontros e publicações acerca da temática em torno dos livros didáticos.

Já no Brasil, segundo Bittencourt (2011), foi a partir da década de 1980 que as pesquisas acadêmicas sobre livros didáticos tiveram um constante crescimento em programas de pós-graduação, com análises desse material em diversas áreas e em várias disciplinas escolares. Foram determinados pesquisadores da Unicamp que fizeram um levantamento sobre essa produção inicial realizada e publicada em 1989 com o seguinte título: *O que*

*sabemos sobre livro didático: catálogo analítico*, por intermédio de referências sobre teses e dissertações, além de importantes indicações sobre as publicações da época.

No Catálogo encontram-se, assim, as primeiras referências de um conjunto de pesquisas sobre os livros didáticos de História (LDH), assim como as publicações e indicações das participações em eventos. Ainda na perspectiva de Bittencourt (2011), nos anos de 1980 e início de 1990, as análises sobre as produções didáticas de História, na sua maioria, recaíam nas denúncias do caráter ideológico no qual se revestia a literatura escolar. Isto porque, em uma primeira fase das análises, a tendência dos estudos estava pautada na concepção de ideologia em uma vertente que possibilitava a identificação de uma falsa ideologia, nesse caso, a burguesa, que se impunha nos meios de comunicação, das formas mais variáveis, como por exemplo na produção didática. Bittencourt (2011) mostra que, a denúncia do caráter ideológico das obras escolares de História era explicada através da presença permanente de determinados personagens. Sem esquecer, sobretudo, as ausências de grupos sociais no momento em que se ampliavam estudos da história social, acentuando-se ainda as pressões dos movimentos sociais que atuavam no cenário político do final dos anos de 1970 e o início da década de 1980.

Assim sendo, podemos notar que o debate que gira em torno dos livros didáticos se encontra "na ordem do dia" nas mais diversas sociedades e países. Deste modo, há uma necessidade de fazermos com que essa discussão ganhe notoriedade e também esteja presente no arquipélago santomense, principalmente, em termos acadêmicos, nas universidades e instituições governamentais, onde ainda persiste um certo desconhecimento e falta de interesse em produzir recursos tanto financeiros como humanos, para a problematização e confecção de mais textos de apoio e livros didáticos. Nesse caso, através dessa monografia, pensamos em desenvolver análises, reflexões e propostas didáticas que possam "ganhar corpo" como projetos de elaboração de manuais escolares de História, que sejam capazes de promover e contribuir para as desconstruções referentes aos pensamentos coloniais e hegemônicos. Trata-se de um trabalho com um viés pautado, objetivamente, pela afrocentricidade<sup>2</sup>, descolonização e decolonialidade<sup>3</sup> dos saberes e epistemologias no debate sobre os textos de apoio e livros didáticos.

---

<sup>2</sup> A Afrocentricidade emergiu como um processo de conscientização política de um povo que existia à margem da educação, da arte, da ciência, da economia, da comunicação e da tecnologia tal como definida pelos eurocêntricos. Se bem sucedido, o processo de recentralizar esse povo criaria uma nova realidade e abriria um novo capítulo na libertação da mente dos africanos. (...) O objetivo era desferir um golpe na falta de consciência. (ASANTE, 2009, p. 44).

<sup>3</sup> Encena-se, no projeto decolonial, um diálogo entre povos colonizados ou que vivenciam a colonialidade. A transmodernidade é o projeto utópico que Enrique Dussel propõe para ir além da versão eurocêntrica da

Ademais, São Tomé e Príncipe, em termos históricos e no que tange à educação, Antónia Barreto (2012) diz que, o país herdou um sistema de educação colonial marcado por grande analfabetismo, em conjunto com a existência de uma única escola de ensino pós-primário e ausência de ensino profissional. Já no período de independência houve um alargamento do ensino básico obrigatório até à 6ª classe e nos últimos anos verificou-se a sua universalização. Barreto (2012) elucida também que o ensino secundário (da 7ª à 11ª classes) tem vindo a ser alargado e hoje existe o 1º ciclo do ensino secundário (7ª à 9ª classes) em todos os distritos do (Água Grande, Me-Zóchi, Lobata, Lembá, Cantagalo, Caué) e na região autónoma do Príncipe (Pagué). O 2º ciclo do ensino secundário está confinado ao liceu nacional de São Tomé e à escola do Príncipe.

Lembrando que, para Barreto (2012), o ensino secundário desde a independência do país vinha sendo apoiado pela cooperação portuguesa. Fundamentalmente, esse apoio na lecionação de professores cooperantes no liceu nacional aconteceu a partir de 2006 e 2007 na implementação de cursos profissionalmente qualificantes. Logo, desde 2009 esta forma de cooperação foi aprofundada pela atribuição da tarefa de colaboração com o Ministério da Educação e Cultura, com a implementação da reforma do ensino secundário, no seguimento da reforma do ensino básico em curso desde 2004. Desta maneira, o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) atribuiu à ONG Marquês de Valle Flôr, organização com larga experiência no âmbito do apoio a saúde de base em São Tomé e Príncipe, a tarefa de conceber e implementar a participação portuguesa nessa reforma. Feito o diagnóstico da situação foi elaborado o projeto ESCOLA+, aprovado pelo MEC de São Tomé e Príncipe e pelo IPAD, suportado pelo Fundo da Língua Portuguesa. Com base nisso, foram aprovados 4 anos para a implementação do projeto.

No tocante aos livros didáticos, de acordo com Barreto (2011), a elaboração de manuais pedagógicos, termo esse que foi substituído pela elaboração de textos de apoio dada a impossibilidade financeira do projeto ESCOLA + em custear a concepção, edição e difusão de manuais para todo o secundário e a nível nacional. Ou seja, as tentativas de aprovação por parte do MEC dos manuais de ensino até ao momento não deram frutos. Aliás não há unanimidade de opiniões sobre a necessidade de manuais específicos de São Tomé e Príncipe em todas as disciplinas do ensino secundário. Dessa maneira, os agentes da cooperação

---

modernidade. Em vez de uma única modernidade, centrada na Europa e imposta ao resto do mundo como um desenho global, Dussel propõe que se enfrente a modernidade eurocentrada através de uma multiplicidade de respostas críticas decoloniais que partam do sul global, escutados não apenas aqueles que se encontram geograficamente ao Sul, mas aqueles povos, as culturas e os lugares epistêmicos que foram subalternizados pelo projeto eurocêntrico da modernidade (GROSFOGUEL, 2009, p. 18).

portuguesa têm assumido esta vertente do projeto: os textos são elaborados pelos docentes das disciplinas e são disponibilizados no formato de sebatas aos alunos a preços simbólicos. A sua elaboração, coordenada com o calendário da introdução da reforma do programa disciplinar, tem permitido a alunos e professores disporem de materiais de orientação e estudo e tem alterado formas rotineiras de lecionação de conteúdos através de ditados e cópias de apontamentos escritos no quadro. Os atuais textos de apoio, testados, podem constituir uma base para a produção de manuais, se tal for o entendimento do Ministério da Educação e Cultura portuguesa.

Sem esquecer que, ainda conforme Barreto (2011), a maior parte dos docentes do ensino básico e secundário não possuem habilitações para a docência e o estatuto da carreira docente torna obrigatória a formação a nível de licenciatura para lecionação no 2º ciclo do ensino secundário. A formação científico pedagógica constitui uma das necessidades do sistema de ensino e como contributo para a resolução do problema foram implementados, cursos de complemento de formação em ensino da físico-química, ensino da biologia e ensino da matemática, numa parceria entre o Instituto Superior Politécnico de São Tomé e a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria. Estes cursos, com a duração de 3 semestres, funcionam em regime presencial pós-laboral e a distância e estão a ser frequentados por 40 alunos. O plano de estudos resultou das propostas conjuntas das duas instituições parceiras. Tem havido a preocupação com o desenvolvimento de formação reflexiva e contextualizada.

Para Barreto (2012), os agentes da cooperação portuguesa têm assumido esta vertente do projeto, pois, os textos são elaborados pelos docentes das disciplinas e são disponibilizados no formato de sebatas ou folhetins aos alunos a preços simbólicos. A sua elaboração, coordenada com o calendário da introdução da reforma do programa disciplinar, tem permitido a alunos e professores disporem de materiais de orientação e estudo e tem alterado formas rotineiras de lecionação de conteúdos através de ditados e cópias de apontamentos escritos no quadro. Os atuais textos de apoio, testados, podem constituir uma base para a produção de manuais, se tal for o entendimento do Ministério da Educação e Cultura em São Tomé e Príncipe. Isto porque, em jeito de complemento e ainda na perspectiva de Barreto (2012), o diagnóstico da situação do ensino secundário em 2008 levou à definição de 5 vertentes de intervenção que foram: a formação dos diretores e gestores escolares na área da administração e gestão escolar; a formação dos supervisores escolares; a Reforma dos programas do ensino secundário; a elaboração de manuais escolares e a formação de inspetores do ensino secundário.

Entretanto, dessa data de 2008 até os momentos atuais, o questionamento lógico que se coloca é: quais foram os resultados dessas intervenções do projeto ESCOLA+ e a cooperação portuguesa nos espaços formais de ensino em São Tomé e Príncipe? Na medida em que, precisamos compreender até que ponto o Ensino e a Educação no país conseguiram lucrar com essa parceria e relações institucionais. Sobretudo, quem sai a lucrar mais com isso? Não olvidando, obviamente, que embora essa não seja a temática principal do trabalho, precisamos entender e ficar atentos quanto à forma como acontece essas "ajudas" externas portuguesas, pois, muitas das vezes elas não se dão ou acontecem de forma horizontal e equilibrada. Dado que, existe um fator histórico, neo-colonial e cultural que ainda permite que as instituições portuguesas e o próprio Governo em si, ditem e opinem com frequência sobre os rumos e as perspectivas educacionais em países como São Tomé e Príncipe, percebido, internacionalmente, como um país do "terceiro mundo" e refém de tutelas em termos econômicos, sociais e educacionais dos países "mais desenvolvidos". Lembrando que, essas taxonomias conceituais só reforçam a divisão social existente no mundo inteiro. Mas também é importante realçar que, esse posicionamento aqui colocado não se trata de uma tentativa de rejeição total das contribuições vindas, por exemplo, desses projetos e intervenções portuguesas. Trata-se, por sua vez, de darmos visibilidade a uma construção epistemológica, que perspectiva o enaltecimento e protagonismo dos próprios santomenses nas elaborações do projetos educativos no arquipélago.

Por conseguinte, para a realização de análises e interpretações dos textos de apoio de História de São Tomé e Príncipe, necessitamos de tê-los à nossa disposição. Nesse caso, pode-se dizer que temos disponíveis em PDF, os textos de apoio de História de 7ª Classe à 12ª Classe, nos quais, iremos desenvolver no próximo capítulo dessa monografia, uma análise e reflexão crítica aos mesmos, seguida de apresentação de ideias e conceitos que visam a visibilidade de sugestões pedagógicas para a elaboração de livros didáticos, quanto à temática sobre a história no arquipélago do século XV e XVI. Por outras palavras, um dos objetivos desse trabalho passa pela sistematização de conteúdos e fontes históricas, que possam auxiliar em uma futura produção de manuais escolares de História cuja ausência ainda se faz sentir no país. No entanto, dada as reflexões que temos feito até aqui, percebemos uma necessidade de não dissociar as reflexões sobre esses textos de apoio do sistema educacional no país, isto porque, questões como a formação dos professores e professoras de História estão diretamente relacionadas com a produção desses materiais didáticos, pois, a elaboração dos manuais escolares com representações sociais santomenses e africanas precisa ser e estar acompanhada de uma formação de "professores historiadores", tanto na parte educacional como científica,

que seja capaz de compreender as dinâmicas históricas atuais, numa lógica afrocentrada e voltada para os estudos africanos.

### **3.1.2 O livro didático enquanto representação social**

Segundo Alain Choppin (2002), os livros didáticos são instrumentos pedagógicos que representam para os historiadores variadas fontes privilegiadas que retratam sobre questões relativas à educação, às ciências, às culturas e às mentalidades, pois, se trata de um objeto complexo repleto de diversas funções. Essas funções são perdidas quando acontece uma transformação nos programas ou nos métodos já prescritos, assim como determinados acontecimentos atuais provocam uma alteração na concepção desses livros didáticos. Por outras palavras, ainda de acordo com Choppin (2002), o manual está, efetivamente, inscrito na realidade material porque participa do universo cultural e consegue se sobressair da mesma forma que a bandeira ou a moeda, na esfera do simbólico. Trata-se de um depositário de conteúdo educativo, pois, o manual escolar tem, antes de mais nada, o papel de transmitir às jovens gerações, vários saberes, assim como, várias habilidades nos quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade. Mas, além desse conteúdo objetivo cujos programas oficiais constituem a trama, em numerosos países, o livro de classe veicula, de maneira mais ou menos sutil e mais ou menos implícita, em um sistema de valores morais, religiosos, políticos e ideológicos que conduzem ao grupo social de que ele é a emanção. Ou seja, participa, assim, estreitamente do processo de socialização, e até mesmo de doutrinação da juventude.

De acordo com Choppin (2002), o manual escolar constitui um testemunho escrito, obviamente, permanente, devido ao fato de ser mais elaborado, mais detalhado e mais rico que as instruções que supõe preparar. Seja qual for a importância que concedermos aos manuais, eles não constituem uma fonte isolada. Dado que, os regulamentos escolares, os programas e instruções, os debates divulgados na imprensa de opinião ou nas revistas profissionais, e outros instrumentos como cadernos e cartas murais, assim como as outras produções contemporâneas destinadas à juventude fora do âmbito escolar, constituem, do mesmo modo, meios de desvelar os contextos institucionais, políticos, científicos, culturais, religiosos e pedagógicos de sua concepção, sua produção e seus usos. Aliás, podemos notar que antes de se interessar pelo recenseamento dos manuais escolares, os historiadores geralmente se preocupam em inventariar os programas de ensino.

Nessa perspectiva, podemos reparar que, os livros didáticos e os textos de apoio não são meros e banais representações usadas em sala, desprovidas de um propósito político, justamente o contrário, cada texto presente, cada imagem e cada fonte que é citada, possui o seu lado ideológico e mercadológico. Obviamente, não podemos perder de vista que, os silenciamentos e certos conteúdos não presentes nos textos e livros didáticos também servem para traçarmos o perfil dos mesmos. Por exemplo, o fato de falar-se e dar destaque para os grandes eventos e para as grandes personalidades dentro de um livro didático, sem mencionar ou mencionar pouco a participação do povo ou das massas, já é um sinal significativo da existência de uma tentativa de sobreposição de uma determinada classe, gênero e raça sobre a outra. Desta forma, a crítica, a reflexão e a tentativa de superação dessa crítica, com a apresentação de possíveis soluções para uma mudança de linguagem, códigos e representações sociais presentes num certo texto ou manual, é uma via importante a ser seguida. Sendo assim, existe uma ideia que necessita ser evitada, sobre o potencial que,

essa banalidade, familiaridade, proximidade conferem às obras escolares menos valor [...] O considerável volume de tiragens, mas também as subvenções, diretas ou indiretas, cuja produção é beneficiada, em grande número de países, contribuem para fazer dos manuais escolares produtos editoriais comparativamente pouco onerosos e, portanto, pouco valorizados (CHOPPIN, 2002, p. 6).

Ainda para Choppin (2002), os livros escolares são também mercadorias perecíveis. Por outras palavras, perdem todo valor de mercado assim que uma mudança nos métodos ou nos programas fixam sua prescrição ou, ainda, quando os fatos atuais impõem-lhes modificações. Já nas sociedades ocidentais modernas, os livros escolares são vistos pelos contemporâneos como objetos de consumo pedagógico, pois, é assim que os produtos do setor paraescolar/paradidático, desde os anais de exame até aos cadernos de férias, são hoje assimilados pelos profissionais e os "consumidores".

Quanto ao consumo desses manuais didáticos, por parte dos alunos e alunas, assim como dos professores, vimos a necessidade de introduzir, conforme Ana Célia da Silva (2010) o debate sobre o racismo como um exemplo instrumental de dominação e exclusão do povo negro na vida socioeconômica e política. Isto porque, os currículos, programas, materiais e rituais pedagógicos acabam por valorizar e privilegiar os valores europeus em detrimento de outros grupos étnico-raciais existentes na sociedade. Segundo Silva (2010), os valores desses grupos excluídos, são muitas vezes ocultados ou apresentados de forma a não questionar os valores dominantes, pois, em consequência disso, as populações excluídas, acabam por dar privilégios aos valores da história e cultura percebidas como oficiais e únicas a serem consideradas. Logicamente, esse processo também é acompanhado pela renegação dos seus



próprios valores, na medida em que, no decorrer do seu processo pedagógico, tanto o seu cotidiano como a sua cultura não lhes favorecem as oportunidades de reflexão e reelaboração.

Na ótica de Silva (2010), a presença dos estereótipos junto com a omissão e distorção histórico-cultural no livro didático e outros materiais pedagógicos, determinam a rejeição inconsciente em uma sociedade em que dois mundos sociais em contato, possuem relações políticas, econômicas e culturais desequilibradas, onde inexistem o reconhecimento social das diferenças como distinções fenotípicas e culturais. Visto que, os estereótipos e as imagens cristalizadas ou idealizadas de grupos de indivíduos, têm o papel social de produzir os preconceitos, as opiniões e conceitos que se baseiam em dados não comprováveis da realidade do outro, pois, automaticamente esse outro é colocado sob rejeição ou suspeita.

Desse modo, a vítima do preconceito desenvolve uma certa autorejeição, rejeitando também àquele que se assemelha. Para Silva (2010), existe uma ideologia de branqueamento que se efetiva a partir do momento que o negro é internalizado com uma imagem negativa de si mesmo e uma imagem positiva do branco, isso faz com que ele se rejeite e não se estime, partindo em busca de tudo do indivíduo branco, que é estereotipado positivamente junto com os seus valores, percebidos como bons e perfeitos. Logo, o livro didático reproduz, na sua maioria, por intermédio de estereótipos, uma ideologia de inferiorização das diferenças étnico-culturais e raciais, que tem como produto final a invisibilidade e o recalque, assim como a auto-rejeição em relação ao outro assemelhado étnico-racial. Dessa forma, há um ódio contra si próprio e ao seu outro assemelhado, uma espécie de autodesvalorização resultante em uma desagregação da identidade étnico-racial, que desemboca na desmobilização coletiva.

Outrossim, é importante dizermos que, o conceito de branqueamento surge como uma categoria pensada para o Brasil, onde existe uma vasta discussão, reconhecimento e representatividade negra que, por exemplo, une inúmeras coletividades, mas no caso de São Tomé e Príncipe, historicamente, a abordagem sobre o pertencimento em relação à identidade negra não é discutida, ou se é, acaba sendo em raríssimas ocasiões e nem é encarada como um fator preponderante nas relações cotidianas, sociais e políticas da população santomense. Logo, o questionamento que aparece é o seguinte: se cabe, ou não, levar esse reconhecimento identitário para as ilhas? Conforme o que temos vindo a discutir até agora, evidentemente, essa necessidade de se reconhecer e "puxar" o debate sobre a questão racial é emergencial porque, tal como tem acontecido no território brasileiro, o arquipélago santomense também continua refém de um discurso colonial cujos tentáculos são estruturais, profundos e permanecem presentes no cotidiano desse país africano.

Por isso a existência de estereótipos, nas mais diversas representações sociais e locais, que colocam o/a santomense como coadjuvantes e não agentes da sua própria história, como se fosse uma perspectiva fixa, natural e eterna. Essa forma de perceber o mundo, do/da santomense perceber o mundo, assim como o seu próprio país, precisa ser compreendido para que sejam realizadas ações capazes de contribuir na desconstrução de tais estereótipos hegemônicos e sustentados num ideal da Europa como continente "a ser imitado". Uma proposta conveniente seria a implementação de leis no arquipélago, como por exemplo, a lei 10.639/03<sup>4</sup> que obriga o Ensino de História e cultura afro-brasileira no Brasil, começando, possivelmente, com a sugestão de alteração da própria constituição santomense no que concerne à temática sobre a Educação, dado que, como está previsto na atual Constituição da República Democrática de São Tomé e Príncipe Lei nº1/2003:

Artigo 55.º

Educação

1. A educação, como direito reconhecido a todos os cidadãos, visa a formação integral do homem e a sua participação activa na comunidade.
2. Compete ao Estado promover a eliminação do analfabetismo e a educação permanente, de acordo com o Sistema Nacional de Ensino.
3. O Estado assegura o ensino básico obrigatório e gratuito.
4. O Estado promove gradualmente a igual possibilidade de acesso aos demais graus de ensino.
5. É permitido o ensino através de Instituições particulares, nos termos da lei. (p. 14 e 15).

Obviamente, essa discussão, no que se refere à mudanças constitucionais depende de muitas demandas no âmbito nacional, que mereceriam, por si só, um importante debate em outro trabalho, no qual poderíamos trazer e fazer uma contextualização mais evidenciadora sobre a própria constituição santomense. Assim sendo, trago algumas críticas e sugestões quanto ao Artigo 55.º, porque o mesmo é demasiado amplo e não específico, por exemplo, quanto ao tipo de Educação e formação que acontece nas ilhas, sugerindo que essa educação seja, sobretudo, representativa das identidades santomenses e de ligação à África; quais e que órgãos do governo são responsáveis pela Educação no país; no lugar onde está escrita "a formação integral do homem", por exemplo, seria crucial incluir também o conceito mulher e outras categorias de gênero; tal como elucidar aspectos sobre a confecção de textos de apoio e manuais escolares; sem esquecer de conhecer o funcionamento do Sistema Nacional de

<sup>4</sup> (...) a Lei 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases – LDB no artigo 26, só foi sancionada pelo Ministro Cristovam Buarque e pelo Presidente Luis Inácio Lula da Silva em 09 de janeiro de 2003, surgindo como resposta do novo governo ao compromisso assumido em campanha de apoio às lutas da população negra. Posteriormente, foi criada uma pasta específica para assuntos relacionados à questão racial - a Secretaria Especial de Políticas e Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, em 23 de março de 2003 (MEDEIROS; RIBEIRO DE ALMEIDA, 2007).

Ensino no país e outros questionamentos sobre esse ponto da constituição que, de uma maneira mais explicativa, não cabe nesse trabalho. Por outras palavras, é necessário que a Educação também ganhe destaque e mais espaço de informações dentro da constituição santomense, com o objetivo de servir como um guia fundamental para construções de decretos-leis e demais formas de pensar a Educação em São Tomé e Príncipe dentro dos parâmetros legais do país.

Nesse âmbito, ao pensarmos sobre o livro didático e a educação como instrumentos de poder, Suely dos Santos Souza (2016) diz que, dentre as disciplinas representadas nos livros didáticos, há um destaque para a História devido a sua importância como ciência que estuda a existência social do homem através do tempo, por meio de pesquisas sobre as construções do passado e as formações sociais dos povos, no teor do tempo histórico, assim como dos elementos essenciais que compreendem a formação estrutural das civilizações. A busca das conexões entre o passado e o presente ajudam nas compreensões das condições da vida social e política na atualidade, em conjunto com as influências que são estabelecidas e permanecem no presente. Por isso, a História detém um papel importante na formação do cidadão e determinante no desenvolvimento de seu conhecimento da história temporal, capaz de tornar qualquer indivíduo em um cidadão com capacidades de desenvolver as suas próprias conceitualizações diante dos valores ideológicos já estabelecidos.

Logo, conforme Souza (2016), a responsabilidade de um instrumento que objetiva a formação do educando como um sujeito e cidadão de uma sociedade, historicamente, dominada por valores de determinados grupos precisa estar firmada. Conseqüentemente, a discussão aqui presente está focada no livro didático de História, relacionado com o dinamismo de sua constituição na utilização dos textos verbais e imagéticos, ao mesmo tempo que, existe a transmissão de concepções ideológicas. Sem esquecer que, para Choppin (2002), os manuais escolares têm a capacidade de se prestar, sobretudo, ao estudo serial. Onde o historiador pode fazer a observação, num longo prazo, sobre as transformações de um conceito científico, os métodos pedagógicos aplicados, as representações de um comportamento social e os materiais que caracterizam esses livros didáticos.

Portanto, São Tomé e Príncipe precisa estar em destaque nos textos de apoio e livros didáticos de História. E esse destaque deve estar acompanhado de informações, fontes e imagens que colocam o país no centro das atenções, enquanto um território que também participou e participa na construção histórica do mundo, de preferência de uma perspectiva de dentro pra fora, ou seja, do arquipélago para o mundo inteiro. Dessa forma, as conexões entre o país e o continente africano, também é uma das premissas importantes a serem utilizadas

nos livros didáticos de História, de modo a aproximar as histórias locais das ilhas com as histórias e culturas presentes na África continental, principalmente, com os países que fazem fronteira marítima com o arquipélago (Camarões, Nigéria, Gabão e Guiné-Equatorial). Trata-se de um movimento cultural, acadêmico e político que visa evidenciar e visibilizar, estrategicamente, o «lado negro» da História santomense.

### **3.1.3 Um breve relato sobre os textos de apoios e folhetos de História**

Nessa sessão da monografia, traremos relatos e experiências de discentes santomenses, que residem em São Francisco do Conde na Bahia e que, atualmente, estudam na UNILAB (Universidade da Integração Internacional Afro-Brasileira), sobre a representação de São Tomé e Príncipe nos textos de apoio e folhetos, que são um conjunto de textos e conteúdos relacionados com uma determinada "disciplina" ou componente curricular, nesse caso de História, na época em que estudavam no ensino secundário e médio nas ilhas. Dessa forma, através dessas fontes orais, obtidas a partir de entrevistas realizadas no mês de Maio e Junho de 2019, pretendemos ter uma noção de como é que está representada a História santomense nos folhetos, relacionando com a importância desse componente para a população do arquipélago, assim como, procuramos entender e evidenciar sugestões de possíveis temas a serem abordados para a escrita de livros didáticos, que foram sugeridos por esses mesmos discentes.

À vista disso, antes de focarmos nos trechos e análises dessas entrevistas, vimos a necessidade de trazer também, a minha própria memória, experiência e relato enquanto santomense, acerca da representação da História de São Tomé e Príncipe nesses textos e folhetos. Assim sendo, posso dizer que, as vivências que tive em relação ao sistema de ensino formal no arquipélago, especificamente de História, foram todas, praticamente, veiculadas ao ocidente e a Europa. Não que esses estudos não fossem importantes, mas hoje eu percebo que, existe uma predisposição em se estudar conteúdos relacionados com o continente europeu em detrimento de conceitualizações e abordagens sobre o continente africano. Ou seja, na minha trajetória acadêmica, comecei a estudar História com 13 anos de idade, no ensino secundário, na 7ª classe, no Liceu Nacional de São Tomé e Príncipe na década dos anos 2000. Tal como, a 8ª e 9ª classes, também fiz no mesmo recinto escolar, no qual, no decorrer do aprendizado da disciplina, não tive acesso a livros didáticos de História porque não havia, mas sim, determinados folhetos e sebatas da disciplina, que continham informações relacionadas desde o aparecimento do *Homo Sapiens* e a sua transformação, até conteúdos mais

contemporâneos, como revolução industrial e as guerras mundiais, tendo, nessa fase, pouquíssimo acesso às temáticas relacionadas com a história santomense, que, infelizmente, quase nem tenho memórias sobre os temas sistematizados na época. Lembrando que, no ensino secundário, também não tive acesso a esses textos de apoio, que são o motivo de análise para esse trabalho, isto porque a implementação desses textos foi posterior à minha presença nas salas de aula de História.

Por outras palavras, foram 3 anos de estudo de História enquanto componente obrigatório no ensino público santomense, pois, no ensino médio, como ainda é previsto no currículo e sistema educacional do país, que também é quase uma cópia de Portugal, se tem o direito de escolher entre três grandes áreas de concentração, conhecidos no país como área A, B e C: ciências e tecnologias, artes, e por fim, ciências humanas. Após o ensino secundário, já com 16 anos, fui fazer o ensino médio na escola particular, denominada na época de IDF (Instituto Diocesano de Formação), uma escola católica e portuguesa. Uma vez presente nessa escola, acabei por escolher a área de ciências e tecnologias, onde não estava previsto o ensino e aprendizagem de História no currículo escolar, aplicado somente à área de ciências humanas. Embora, o Ensino de História nessa escola particular portuguesa, - pelo que lembro da experiência de várias e vários colegas meus da área de humanas -, era vinculada, excusivamente, aos aspectos históricos e sociais de Portugal e da Europa. Nesse caso, posso dizer que, ao longo da minha temporada pelo ensino secundário (fundamental) e médio, só tive 3 anos de experiência enquanto aluno de História. Sem esquecer que, naquela fase, não tinha consciência sobre o défice de conhecimento que tinha sobre a história do meu próprio país e o continente africano, assim como, tinha uma percepção de que a Europa e Portugal eram sim, o centro das epistemologias e conhecimentos civilizacionais.

Entretanto, na minha trajetória, o ponto de virada identitária, política e cultural, literalmente, começou a acontecer quando, em 2015, vim pra UNILAB e para São Francisco do Conde, Bahia (Brasil) fazer o curso de Humanidades. Antes, em São Tomé e Príncipe, socialmente, me via e ainda sou visto como mulato *colompid* ou corrompida, denominações essas, que hoje, entendo como pejorativas e que não me representam enquanto cidadão santomense e africano. Uma vez adentrado na universidade, especificamente, no curso de BHU (Bacharelado em Humanidades), curso esse que me permitiu questionar e refletir, a partir dos textos, filmes, convívios em sala e fora dela, com professores, funcionários (as), colegas e pessoas de outros países e lugares, sobre toda essa construção ocidental que passei no ensino secundário e fundamental em São Tomé e Príncipe, que me leva nos tempos atuais a me assumir, politicamente, enquanto negro, santomense e africano. Assim sendo, evidencio

o seguinte poema da minha autoria, também como proposta que pode ser colocada em um texto de apoio e/ou manual escolar, perspetivando uma ação e reflexão no plano sócio-cultural, consciente e inconsciente do/da santomense, no sentido de contestar a excessiva reverência às identidades hegemônicas e europeias,

**Pela construção do ser**

Onde há raça  
 tem algum tipo  
 de racismo  
 que mora,  
 amarra a sociedade,  
 embaraça a cultura,  
 amorfa a política,  
 desampara a arte...  
 nesse arquipélago,  
 tem gente que  
 ainda "prefere"  
 ver branco  
 a chupá toda manga dele.  
 Sem se chatear!  
 A ver mulato e o branco  
 como melhor alternativa  
 em detrimento do preto!  
 É hora  
 de (re)formar  
 uma tripla in-consciência  
 santomense-negra-africana!  
 (CARDOSO, Lauro José, 2019).

Dando continuidade, e atualmente cursando a Licenciatura em História, vejo que, de certa forma, acabei por regressar a uma área de estudos que sempre me fascinou, mas, na qual, acabei por não seguir na época porque ainda existe uma construção no arquipélago, de que os indivíduos que escolhem a área de humanas estão fadados a "não ganhar dinheiro" e status social, ignorando ou não levando em consideração, obviamente, o carácter questionador e problematizador que as ciências sociais e humanas como a História podem impactar na sociedade santomense. Com base nisso, a escrita dessa parte da monografia tem em vista uma vontade de pensar e repensar, sobre esse meu passado enquanto estudante de História no secundário, assim como, trazer outros relatos, memórias e experiências sobre a representação nos textos de apoio de História no país para a escrita de livros didáticos, que até os tempos atuais não existem no país. Nessa perspectiva, elaborei o roteiro com um conjunto de perguntas para entrevistar 10 discentes santomenses do *Campus dos malês*, provenientes de vários locais das ilhas e que, num contexto atual, já são, tal como eu, formados e formadas no Bacharelado em Humanidades. Dado esse factor, podemos crer que isso pode ser o começo de

um projeto mais extenso, que poderá abarcar mais entrevistas, com indivíduos, obviamente, situados no próprio país e outros locais na diáspora. Para as entrevistas utilizei o seguinte roteiro:

- 1- Para você o que é um texto de apoio?
- 2- Pra você o que é um livro didático ou manual escolar?
- 3- Você acha que o livro didático e texto de apoio são a mesma coisa?
- 4- O que você entende por representação?
- 5- O que você entende por representação nos livros didáticos e textos de apoio?
- 6- Na tua trajetória acadêmica, desde o ensino primário até o ensino secundário tiveste acesso à manuais escolares e textos de apoio? Se sim, quais foram as disciplinas e em que classes foram?
- 7- E folhetos de História? Fale sobre a experiência e memória de ter estudado com "eles" no secundário.
- 8- Você sabe me dizer como era representada a História santomense nesses folhetos, na época em que estudavas?
- 9- Qual a importância de um folheto, textos de apoio, livro didático de História, no ensino secundário, para a formação de um estudante em São Tomé e Príncipe?
- 10- Imaginemos que nós os dois vamos escrever um livro didático de História de STP. Enquanto santomense e estudante de graduação \_\_\_\_\_ que tema ou temas você sugere pra colocarmos no nosso livro? O teu tema de TCC?

Resumidamente, todas as entrevistadas e o entrevistando, nas suas respostas às perguntas, falaram sobre a necessidade de se ter e dar mais visibilidade para a representação da História de São Tomé e Príncipe nos folhetos, textos de apoio e livros didáticos. Nesse sentido, reforçaram que é preciso desmistificar a ideia do arquipélago, no campo da educação, no Ensino de História e não só, como um lugar em que o ocidente e a Europa são o centro das atenções e da produção acadêmica. Da mesma forma como foram dadas, conforme o direcionamento dado pela execução da entrevista pelo entrevistador, e também por parte do entrevistando e das entrevistadas, várias sugestões de temas que podem ser incorporados e debatidos enquanto fontes históricas presentes nos folhetos e livros didáticos de História.

### **3.1.4 As entrevistas, textos de apoio e a representação**

A primeira pergunta que aparece no roteiro é sobre os textos de apoio, em que procuramos saber, no decorrer das entrevistas, o que se sabe acerca dessa expressão em termos de significado. Assim sendo, segundo a Elvira da Mata, bacharel em Humanidades e discente do bacharelado em Relações Internacionais, natural da ilha do Príncipe, o texto de apoio seria,

um texto que serve para ajudar os alunos, ou seja, além da matéria ou do conteúdo que o professor vai dando em sala de aula, você já com um texto de apoio pode dar a entender mais, porque, de vez em quando nem tudo aquilo que os professores explicam aluno entende, já você lendo o texto, tendo a base do conteúdo...e com a

explicação do professor, faz com que você entenda mais e chegue a um ponto, ou seja, o que o professor quer dizer, e o texto ta explicando.

Já na perspectiva de Sara Salvaterra, também bacharel em Humanidades e discente do bacharelado em Relações Internacionais, natural da ilha de São Tomé, diz que:

um texto de apoio pra mim, acho que seria éeee...anotações mais básicas...de um livro, ou de uma história qualquer, que o aluno tenha, ou que talvez ele mesmo faça...texto de apoio seria isso: umas anotações mais básicas que até o próprio aluno conseguiria fazer sobre uma determinada aula ou tema.

Dessa maneira, dando continuidade às transcrições dos trechos das respostas acerca dos textos de apoio, segundo Adaysan Neto, bacharel em Humanidades, discente do bacharelado em Relações Internacionais e natural da ilha do Príncipe:

na minha opinião, texto de apoio são aqueles textos que...o professor leva né, como por exemplo, artigos, algum artigo que alguém escreveu...éee...alguma resenha também que alguém fez que serve como apoio...éee...pra ser usado em sala de aula apoiando aquilo que é, digamos que, um tema central, ou se o professor for dar aula falar sobre algum livro e tal... texto de apoio serve pra dar aquele reforço.

Como foi possível verificar nas respostas dadas no parágrafo anterior, a definição do que são textos de apoios estão conectadas com a ideia de publicações e anotações escritas que têm o objetivo de auxiliar e reforçar os professores e as professoras, em sala de aula, e nesse caso, em uma aula de História. Do mesmo jeito que, como foi dito por uma das entrevistadas, os textos de apoio também podem ser produzidos pelas próprias alunas e alunos acerca de uma determinada temática durante as aulas. Levando em consideração que, no decorrer desse trabalho, iremos trazer reflexões sobre os textos de apoio de História de São Tomé e Príncipe, logo, podemos notar que os mesmos têm conteúdos e abordagens históricas que se aproximam da constituição de livros didáticos, pois, contém certos detalhes similares aos manuais, mas que uma boa parte desses textos de apoio, ao contrários dos livros didáticos, por exemplo, não possuem uma parte dedicada à realização de exercícios e trabalhos propostos. Contudo, esses textos de apoios, na verdade, trazem inúmeras informações e tópicos que nos permite pensar nesses textos como uma espécie de pré-manuais escolares ou vários protótipos para uma futura construção dos mesmos.

No que concerne ao conceito de representação, que teambém é uma das perguntas que se encontra no roteiro de entrevistas, na perspectiva de Mirian Costa, bacharel em Humanidades, discente da Licenciatura em Ciências Sociais e natural da ilha do Príncipe, sendo uma das entrevistadas, para ela a palavra em si significa,



algo que me representa...representação é identidade...dentro do contexto de São Tomé e Príncipe, eu não me sinto representada nos livros de São Tomé e Príncipe, ta entender?! Visto que, nossos textos, nossos...ééé...desde mais nova, quando entrei na primeira classe até o décimo segundo ano se posso assim dizer...eu estudava mais coisas, conteúdos, do contexto ocidental...e aí...ééééé, não estudava praticamente nada do nosso contexto, da sociedade santomense...e se, quando eu estudava, o professor dava rapidamente sobre Massacre de Batepá, sobre a independência do país, mas não aprofundava nas nossas histórias, a gente, eu posso dizer que eu não conhecia quase nada sobre São Tomé e Príncipe, mas foi necessário eu sair do meu contexto social pra poder aprender coisas sobre São Tomé e Príncipe e não só...como é visto aqui na Unilab, a gente aprende coisas de diferentes países de África, ta entender?! Não me sinto representada, no livro santomense...e eu acho que quase, nós os santomenses, assim do meu ponto de vista, não sentimos representados nos nossos livros.

Ainda refletindo sobre o conceito de representação, na ótica da entrevistanda Heyma Barbosa, também bacharel em Humanidades, licencianda em Ciências Sociais e natural da ilha do Príncipe, a ideia de representação,

nesse caso, eu acho que, se tiver alguma coisa que eu me sinto e que esteja lá representada, por exemplo, enquanto africana ou santomense, eu vou tar ali, mas tem que ter alguma coisa que chame atenção, que chame pela minha personalidade, por exemplo, eu sou negra, ao ver uma pessoa negra vou me sentir representada...na minha cultura...antes de sair de São Tomé e Príncipe não iria dizer isso mas agora eu me sinto, por exemplo, eu ao ver alguma coisa, ou algum livro eu ia chamar atenção...ia instigar o negro, a história negra, a história dos nossos antepassados, pra tar um pouco ressaltado nos livros porque em geral gente não vê isso muito...é mais a história ocidental...é bom saber a nossa história mas também é bom saber a história dos outros.

Nessa perspectiva, dentro da ideia de representação, conforme o discente Paulo Cardoso, natural da ilha de São Tomé, bacharel em Humanidades e cursando o curso de Relações Internacionais, a concepção dessa palavra mostra que,

oh representação desde que cheguei no Brasil...passou a ser a história do que é meu país...um exemplo prático, lá não precisa estar, por exemplo, a representar quem nós somos, mas aqui por exemplo no Brasil você é obrigado, obrigado não...éééé...há momento que você precisa de se identificar e representar o teu país, no caso das escolas, a representação eu acho que a nossa história precisa estar representada nos livros didáticos e qualquer um sabe que as nossas histórias não são contadas nas escolas...basicamente, é isso que já falei, representação nos livros didáticos de História de São Tomé e Príncipe é muito pouca, a gente estuda bastante coisa de Portugal e da Europa em geral...e a nossa história em si se perde através disso, tanto que até...se você fizer uma pergunta básica de cultura geral sobre quem foi o primeiro primeiro ministro de São Tomé e Príncipe, pessoa não vai, muita gente não vai conseguir responder.

Ao refletirmos sobre o que foi dito pelas entrevistadas e o entrevistando sobre o conceito de representação, podemos reparar que existe uma relação direta com a ideia de identidade e uma vontade de se ver presente dentro dos textos e livros didáticos de História.

Ou seja, essa vontade é pautada pela concepção de se sentir identificado e representado nessas próprias representações, à revelia das exageradas influências europeias, brancas e portuguesas, que na perspectiva das respostas relacionadas com a temática, nota-se que a representação relativa à São Tomé e Príncipe nos murais das escolas, mídias, livros e em outros espaços do país ainda deixam muito a desejar. Sem esquecer o fato de, conforme as entrevistas, esse reconhecimento, ressonância e pertencimento com a própria história local santomense, estar acontecendo, precisamente, fora do país e em uma perspectiva diáspórica, onde se sente um maior compromisso de representação e de se sentir representado em relação à identidade negra, santomense e africana.

Dessa forma, isso nos levar a refletir sobre o papel que, por exemplo, as alunas e alunos santomenses que passam e passaram pela experiência acadêmica, diáspórica, principalmente, na UNILAB, podem desempenhar em um possível regresso ou contribuição para o nosso país. Trata-se de um papel representativo negro, santomense e africano, cujo objetivo é o de atribuir o protagonismo aos próprios indivíduos que constroem, cotidianamente, as suas vidas em e por São Tomé e Príncipe. Apesar de existir ainda uma determinada consciência de que, nós, santomenses, particularmente, não precisamos de nos posicionar em termos políticos e raciais no arquipélago, porém, acredito que há uma necessidade desse posicionamento, como forma de combater, por exemplo, os resquícios do colonialismo e o racismo. No entanto, é importante reconhecer que, no campo científico e empírico, ainda não existem dados quantitativos, capazes de provar essa "determinada consciência" que acha desnecessário ou necessário tal posicionamento racial nas ilhas. Sendo essa, por exemplo, uma sugestão significativa de pesquisa quantitativa, que pode ser efetuada no arquipélago.

### **3.1.5 Os conteúdos nos folhetos de História**

No que diz respeito aos conteúdos presentes nos folhetos da disciplina de História em São Tomé e Príncipe, Quézia Miranda, bacharel em Humanidades, natural da Ilha do Príncipe e bacharelada em Relações Internacionais, elucida que:

nos folhetos se tem uma matéria que nunca saiu na minha memória é o absolutismo...exatamente, revolução francesa...mas o que eu digo que eu nunca vou esquecer foi o absolutismo...é tipo você se debruçar totalmente para uma cultura que não é tua ou um país que não é seu, ou uma coisa que não é do contexto, e aí você tava no teu território mas conhecia pouco...de você mesmo, e aí eu digo que eu apendi mais sobre mim, fora do meu país, do meu território...e eu acho que eles dão

isso como importante, você tem que conhecer o exterior...as super potências, as histórias dos outros países.

Na perspectiva de Maria Imaculada, natural da ilha do Príncipe, licencianda em Ciências Sociais e bacharel em Humanidades, não havia livros didáticos de História mas,

folhetos tinha...que não é mesma coisa que os livros porque folheto é uma parte das matérias que o professor vão dar na turma, entendeu?! O texto de apoio é um texto complementar, é um texto que você possa seguir...mas a questão é que textos de história é, como posso dizer você, é muito complicado de explicar isso, porque lá eu vejo que eu aprendi mais as questões, ligada ao eurocentrismo, entendeu?! Como eu sempre falo, não abordava muito essa questão. Ah de São Tomé e Príncipe...eles falam sim, mas superficialmente, não tem essa coisa mas nós somos obrigados a aprender as coisas sobre a primeira guerra mundial, segunda guerra, todo esses processos, ano, data, tudo isso que tem haver com lá...e eles falam mesmo da colonização em África, a maneira que eles retratavam parecia coisa que, é tipo que África, eu não sei explicar muito bem, mas é tipo coisa que os europeus quando entrou na África, África não tinha nada que eles é que fizeram a história...que África não tinha nada, que foram os europeus que construíram a história da África depois da colonização, eles nunca falam antes da colonização...nós só aprendíamos que África foi colonizada pelos europeus...nós não temos esse embasamento pra dizer que não África existiu e sempre teve história na África sim, mas a colonização fez uma parte da história da África também entendeu?!

Dessa maneira, ainda sobre a questão dos folhetos e os seus conteúdos, Yourssany Correia, licencianda em Pedagogia, bacharel em Humanidades e natural da ilha do Príncipe também fala que,

eu tive acesso a manuais na primária, eram manuais tipo, dados de graça na época, tinha de Língua Portuguesa, Meio Físico Social e Matemática...Matemática era mais exercícios...e já no ensino secundário a realidade é outra porquê no ensino secundário naquele tempo as coisas eram mais difíceis, falo em termos de assim: porque na primária tinha essa sensibilidade por conta de algumas instituições seja privada ou pública de oferecer livros...já no secundário a gente tinha que pagar, entendeu?! Aí esse acesso é isso...quem não tinha seria complicado conseguir os livros...quanto aos livros didáticos de história eu não tive acesso, pois não é bem livro didático mas sim os ditos folhetos...tipo tinha que pagar os folhetos para poder ter acesso, tipo, eu sinceramente é assim, não é porque você é de história, mas eu sempre gostei de história...desde sétimo ano, só que, é uma história, por exemplo, fazendo uma comparação de antes com agora, era uma gosto pela história mas que não tinha assim, uma ideia mais reflexiva que poderia refletir, tanto que, por exemplo, oralmente eu me dava melhor porque teve períodos atrás que os professores começaram a fazer seminários, mas na escrita complicava porque você tinha que usar o termo decorar, entendeu?! E eu não sou boa, não sou boa nisso...e é como toda gente sabe, fala um pouco de São Tomé e Príncipe, mas era mais sobre a estrutura social depois da colonização e independência...e o resto é revolução industrial, francesa...salvo eu, teve um exame nacional que fiz de décimo segundo ano que tinha algumas questões sobre São Tomé, né.

De acordo com Joselda Umbelina, discente do bacharelado em Relações Internacionais, bacharel em Humanidades e natural da ilha de São Tomé,

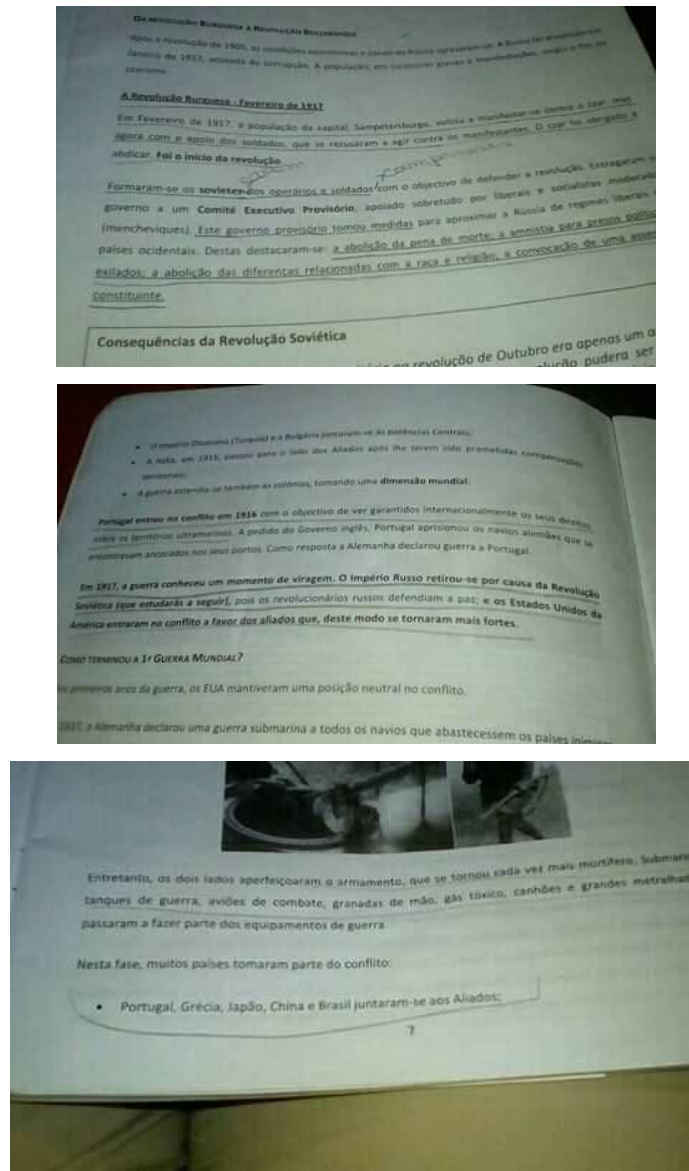
todo meu percurso acadêmico eu só tive contato com história, vou ser sincera, no sétimo ano, porém, eu nunca...nunca mesmo, e olha que eu cursei história no ensino

secundário, ou seja, no médio, e nunca...nunca peguei um manual didático de história, nunca, e de São Tomé e Príncipe nessas áreas, nesses anos, nunca tive contato mesmo...sempre foram pequenos panfletos ou folhetos...mas material didático nunca...uma coisa que eu própria nunca me questioneei sobre...e o que me lembro de ter tratado nos folhetos foi: guerra fria, revolução industrial e sempre um pedacinho de história que tem haver com São Tomé e Príncipe, tipo descoberta e independência, bem pontuais...ou reforma protestante, cristianismo...expansão europeia, primeira guerra mundial, sempre um pedacinho de história de São Tomé e Príncipe...um pedacinho!

Nesse caso, podemos afirmar que, a ideia ou o termo folheto se aproxima muito da concepção de textos de apoio, pelo fato de terem, praticamente, a mesma função que é o de auxiliar os alunos e alunas com o acesso aos conteúdos referentes ao ensino de História em São Tomé e Príncipe. Conforme os vários depoimentos, podemos notar que ainda é necessário se fazer muito trabalho em relação às transmissões de matérias e conteúdos sobre os contextos culturais e sociais do próprio arquipélago, em detrimento de um exacerbamento de conteúdos ocidentais e eurocêntricos, que também precisam ser discutidos, mas sem ser taxados como protagonistas. Trata-se de uma abordagem que acabou sendo muito retratada no decorrer das entrevistas com os discentes da Unilab - *Campus dos malês*, demonstrando que esse é um dos grandes desafios para a escrita de livros didáticos: evidenciar aspectos históricos acerca do próprio país, de um jeito incisivo, objetivo e mais didático. Nesse ponto, levando em consideração as sugestões de temas que foram ditos, oralmente, pelas entrevistadas e o entrevistando, pretendemos trazê-los e evidenciá-los enquanto questões importantes que precisam aparecer e ser discutidas dentro dos manuais escolares de História, com o intuito de serem aplicadas em salas de aula, no decorrer da análise e reflexão acerca dos textos de apoio.

Assim sendo, podemos evidenciar algumas fotos desses folhetos que são utilizados no Ensino de História em São Tomé e Príncipe, cuja função é o de trazer um realce acerca da importância de se pensar em imagens e propô-las como ferramentas que nos ajudem a perceber determinados elementos sobre determinados documentos escritos, como é o caso dos folhetos:

Figura 2 - Fotos tiradas por Deise Diana em STP (2019)



Fonte: Deise Diana (2019).

Trata-se de um só folheto, em que as fotografias mostram vários trechos do mesmo, nesse caso, do folheto da nona classe, que se refere, praticamente, às guerras mundiais, a revolução soviética, a contextualização de Portugal e a sua entrada na guerra mundial, demonstrando de um modo geral, qual é o foco do retrato histórico representado em certas páginas desse folheto, que acaba sendo mais conectado com a historiografia europeia, "mundial" e menos com as narrativas históricas do continente africano e de São Tomé e Príncipe.

Com base nisso, nas opiniões das colegas santomenses residentes em São Francisco do Conde, temáticas como: as línguas locais santomenses, em uma perspectiva de valorização e

preservação das mesmas; a questão política e de Relações Internacionais em São Tomé e Príncipe, através de uma maior divulgação em termos de debates; o regresso dos "quadros" ou estudantes universitários santomenses ao país, pensando em uma perspectiva empregatícia nos diversos postos de trabalho, que muitas das vezes ainda são ocupados, recorrentemente, por estrangeiros; o entendimento sobre a história santomense e também do próprio continente africano de um modo geral e específico; a perspectiva de desenvolvimento sustentável, patrimonialização e conservação do meio ambiente; a interligação e transversalidade dos processos históricos entre as mais diversas temáticas sociais, tanto no campo histórico como também, na agricultura e na saúde; abordar e instigar os alunos e alunas a aprender os conteúdos em um viés crítico, em relação ao sistema educacional tradicional; debater a questão de gênero e a homossexualidade; discutir a perda da nossa identidade e a importância da história santomense; realçar a importância dos idosos e idosas na construção histórica no arquipélago, tendo em conta a sua valorização enquanto indivíduos com grandes conhecimentos orais a serem transmitidos para os mais jovens; o problema dos estereótipos e maus tratos às velhas e velhos conhecidos como "feiticeiros e feiticeiras" no país; trazer vários elementos culturais, epistemologias e os fundamentos da sociedade santomense que são invisibilizados de forma recorrente; discutir as leis de bases referentes à educação e práticas pedagógicas desde a sessão infantil, pois, existem muitas teorias escritas que não funcionam na prática; trazer imagens de brincadeiras e práticas artísticas endêmicas, vinculados ao cotidiano dos habitantes das ilhas; refletir sobre o maior entendimento da política externa e ações governamentais que acontecem nas ilhas, que ainda é desconhecida por várias pessoas residentes no país e entender mais sobre as relações diplomáticas entre São Tomé e Príncipe e o exterior, tendo em conta uma relação histórica e econômica com o mundo.

Certamente, no decorrer das análises, reflexões e críticas dos textos de apoio, percebemos que, trata-se de uma temática ampla cuja sistematização apenas como monografia, ainda se revela pouco eficaz. Existe também a necessidade desse debate ser levado para outros campos de trabalho como, possivelmente, escrita de livros, de modo a evidenciarmos, por exemplo, recortes temporais mais contemporâneos sobre as análises dos textos de apoio. Ao passo que, para além desses temas sugeridos pelas entrevistadas e o entrevistando, há outras sugestões temáticas que também achamos pertinente para o campo das discussões nos textos de apoio, folhetos e livros didáticos, lembrando que as possibilidades referentes a essas temáticas, precisam levar em consideração a ideia de São Tomé e Príncipe como um país-protagonista a ser representado nos manuais escolares.

Ao mesmo tempo em que, a necessidade de problematizarmos e potenciarmos o senso crítico nas alunas e alunos, acerca de conteúdos como a escravidão, colonização, racismo, capitalismo, democracia e outros, no que se refere às suas influências dentro do contexto educativo santomense, precisa ser posto tanto na teoria como na prática. Sem esquecer, as conexões históricas entre o arquipélago e o continente africano, em uma perspectiva de estabelecimento de vínculos e aproximações, assim como do entendimento das clivagens e afastamentos, que muitas das vezes é ignorada e muito pouco abordada no cotidiano escolar e acadêmico santomense.

## 4 AS FONTES HISTÓRICAS NOS TEXTOS DE APOIO (SÉC. XV E XVI)

Ao longo do último capítulo, traremos uma breve contextualização sobre as fontes históricas e o que ela representa na construção dos livros didáticos de História, assim como, da sua própria edificação e utilização nas salas de aulas. Dessa forma, queremos elucidar a importância que a conceitualização desse tema, dentro desse trabalho, acaba por se revelar crucial para o entendimento e as propostas das próprias fontes históricas como conteúdos aplicáveis nos textos de apoio e manuais escolares. Após isso, adentraremos no debate acerca dos "descobrimientos" portugueses em relação às ilhas, denominadas de Santo Tomé e Santo Antão ou António (Príncipe), em homenagem aos respectivos santos da igreja católica. Obviamente, essa temática é importante para que as alunas e alunos santomenses percebam, de uma forma crítica, aonde estão inseridos em termos de dimensão temporal e histórica. Lembrando que, existe uma necessidade de se tocar com mais profundidade nessa temática, assim como, em outros temas relativos à história do arquipélago. Ainda nesse capítulo, também veremos a questão da primeira colonização das ilhas, na tentativa de procurar entender como está representada nos textos de apoio e como ela pode ser abordada enquanto fonte histórica nos manuais escolares, sem perder de vista à relação com o Rei Amador, no tocante à resistência dos escravos ao jugo colonial português.

Assim sendo, após contextualizarmos o papel das fontes históricas e apresentarmos os índices dos textos de apoio em análise, principalmente, no Ensino de História, nos debruçaremos sobre uma fase histórica em que as ilhas receberam a presença portuguesa e europeia, no século XV, passando pelo povoamento e invenção da sociedade santomense até os finais do século XVI. Nesse período histórico, temos o objetivo de perceber as representações ligadas à essa temporalidade, mediante a sistematização de fontes históricas que dialoguem com essa fase, não só num ponto de vista de análises do que já se encontra nos textos de apoio, como também de propostas a serem colocadas nos mesmos, e inclusive, em outros materiais didáticos.

### 4.1 A DIVERSIDADE DE FONTES HISTÓRICAS E O DIALOGISMO

Quando o assunto é sobre as fontes históricas, podemos ver que há uma tendência em se achar apenas os documentos escritos como fontes, entretanto, é importante frisar que, conforme Calvino (1990), mesmo quando lemos o livro científico mais técnico ou o mais abstrato dos livros de filosofia, podemos encontrar uma frase que, inesperadamente, serve de estímulo à fantasia figurativa. Encontramos aí um destes casos em que a imagem é



determinada por um texto escrito preexistente (uma página ou uma simples frase com a qual me defronto na leitura), dele se podendo extrair um desenrolar fantástico tanto no espírito do texto de partida quanto numa direção completamente autônoma.

Porém, o próprio nome da História enquanto ciência nos remete somente a isso, às fontes históricas, mas essa informação não procede porque, as ditas fontes históricas, são bem mais amplas do que, simplesmente, escritas. Elas também podem ser visuais, através de fotografias, pinturas e filmes; também podem ser sonoras, como as músicas e depoimentos orais; podem ser arqueológicas, a exemplo dos trilhos de ferro que eram usados para determinados fins numa época, mas que atualmente servem como vestígios materiais desse período. Ou seja, são inúmeras fontes que precisam ser encaradas como históricas e que podem ser aplicadas em salas de aula e no Ensino de História. Dessa maneira, é possível pensarmos que,

O debate sobre as “fontes históricas” remete-nos a um dos dois fatores que constituem a mais irreduzível singularidade da História como campo de conhecimento. De fato, se por um lado a História pôde um dia ser definida por Marc Bloch, nos anos 1940 como a “Ciência que estuda o Homem no tempo”, a obrigatoriedade do uso de “Fontes Históricas” pelo Historiador, como único meio de atingir diretamente este homem que se inscreve no Tempo, é certamente o segundo fator inseparável do conhecimento histórico. A ‘centralidade da dimensão temporal’, neste tipo de conhecimento que é a História, e a ‘utilização das Fontes’, pelo Historiador que o produz, são precisamente os dois fatores que fazem com que a História possa ser distinguida de qualquer outro campo de saber (BARROS, 2010, p. 71 e 72).

Nesse caso, para Barros (2010) é comum dizer que o século XX conheceu uma extraordinária expansão na possibilidade de tipos de fontes históricas disponíveis ao historiador. Por outras palavras, a expansão documental inicia com a gradual multiplicação de possibilidades de fontes textuais, isto é, fontes tradicionalmente registradas pela escrita, e daí termina por atingir também outros tipos de suporte, abrindo para o historiador a possibilidade de também trabalhar com fontes não-textuais: as fontes orais, as fontes iconográficas, as fontes materiais, ou mesmo as fontes naturais. Assim sendo, com o desenvolvimento de novas tecnologias, pergunta-se se já não teremos em pouco tempo um número significativo de trabalhos também explorando, por exemplo, as fontes virtuais.

Ainda na perspectiva de José d’Assunção Barros (2010), a história da historiografia tem conhecido duas expansões paralelas no universo das fontes historiográficas: de um lado, as fontes textuais, que sempre foram tão amplamente empregadas pelos historiadores, que, obviamente, começam a se diversificar; de outro lado, pode ser percebido um contraponto importante que é o da expansão das fontes com novos tipos de suporte. Lembrando que,

segundo Flávia Eloísa Caimi (2008), o tratamento do tema “fontes históricas na sala de aula” remete, inexoravelmente, ao estabelecimento de relações com as atuais discussões historiográficas, porque a história, como disciplina escolar, ainda que possua especificidades e finalidades que lhes são próprias, não prescinde de um estreito diálogo com a ciência de referência – no caso a história acadêmica – e com os princípios, fundamentos e métodos que regem a pesquisa histórica.

Mas também, para Caimi (2008), tal entendimento não significa um decreto a dependência da história escolar em relação ao conhecimento acadêmico, nem tampouco devemos tomá-la como um saber inferior na hierarquia de conhecimentos, ou mera vulgarização didática de um corpo de saberes produzido pelos “cientistas”. Isto é, sem entrar no polêmico debate que permeia este tema, é preciso admitir que os dois campos – escolar e acadêmico – são portadores de dinâmicas próprias, as quais se relacionam com inúmeras instâncias e dimensões, de acordo com as finalidades e especificidades de sua atuação, razão pela qual este estudo inicia adentrando no debate historiográfico. Relembrando que, na ótica de Maria de Lourdes Janotti (2008), o uso das fontes também tem uma história porque os interesses dos historiadores variaram no tempo e no espaço. Essa variação tem relação direta com as circunstâncias de suas trajetórias pessoais e com suas identidades culturais. Isto porque, ser historiador do passado ou do presente, além de outras qualidades, sempre exigiu erudição e sensibilidade no tratamento de fontes, pois delas depende a construção convincente de seu discurso.

Dado que, de acordo com Janotti (2008), os primeiros relatos da vida humana foram grafitos em cavernas com materiais contundentes, constituindo-se, com outros vestígios, nas fontes primeiras dos futuros historiadores. Após milênios - quando pequenas comunidades agrárias deixaram indícios permitindo aos arqueólogos, antropólogos, etnólogos levantarem hipóteses sobre diferentes modos de vida -, surgiram sociedades complexas, como as do Oriente antigo, e com elas a instituição da propriedade privada, do comércio, de religiões, de cidades, de estados e impérios que geraram novas configurações de registros, destacando-se, dessa forma, entre elas a invenção da escrita, responsável pela produção documental dos períodos históricos subsequentes, constituindo-se nas fontes mais valorizadas pelos pesquisadores até meados do século XX.

Uma vez que, há um leque extenso de fontes históricas que têm a possibilidade de adentrar num manual escolar, também é importante salientar que o próprio livro didático é em si uma importante fonte histórica. Pois, isso nos leva a pensar que, as próprias fontes em si se encontram imbrincadas e intertextualizadas umas nas outras, como complementação e suporte

para o entendimento sobre uma determinada realidade ou sociedade. Desse jeito, tanto o papel do historiador (a) como o da professora de História, precisam estar em diálogo de modo a favorecer uma interpretação histórica questionadora e problematizadora, cuja perspectiva permita com que as alunas, alunos e curiosos se identifiquem com os conceitos e conteúdos historiográficos, ao mesmo tempo que se apropriam desses saberes e os utilizem nos seus cotidianos ou contextos sociais.

No que concerne ao Ensino de História e o papel a ser desempenhado através da docência, Caimi (2015) diz que o primeiro pressuposto para ensinar História é dominar os saberes a ensinar. Isto porque não se ensina aquilo que não se tem. Dessa forma, quando referimos os saberes a ensinar, não nos restringimos ao domínio dos conteúdos convencionais da História. Ou seja, daqueles que são apresentados como canônicos nos livros didáticos de História. Ao passo que, todo professor de História, para poder ensinar, deve antes que nada, saber História. Tendo em vista uma superação da escola vazia de conhecimentos significativos, existe a necessidade dos docentes alcançarem um domínio complexo daqueles conteúdos que têm de ensinar, sob pena de se limitarem ao domínio da forma sem conteúdo.

Conforme Caimi (2015), o conhecimento histórico é a potência que possibilita ao professor selecionar conceitos e informação histórica com critérios cientificamente fundamentados. Levando em conta um sólido conhecimento da matéria a ser ensinada, pois, acreditamos, que isso implica conhecer a natureza e a estrutura do conhecimento, sua matriz disciplinar e métodos de investigação. Sem esquecer que, o conjunto de decisões de um professor de História sobre o modo de organizar e entender os conteúdos e sobre a forma de ensiná-los depende da concepção que se tem de História, implícita ou explicitamente. Isto é, depende da forma como são entedidos os aspectos básicos como o papel das fontes e sua relação com o trabalho do historiador. Assim como, as temporalidades e a ideia de evolução, e também as noções de causas-efeitos e multicausalidades, de mudança e continuidade, passando pelo papel dos acontecimentos nas conjunturas e estruturas e o lugar dos sujeitos históricos nas sociedades pretéritas e outros temas.

De acordo com Leandro Karnal (2013), precisamos entender que há muitas formas de exercício profissional de História. Ao optarmos pela possibilidade de se fazer um texto de História, é preciso estabelecer o diálogo entre o passado e o presente. Na medida em que, não existe um passado "puro" ou "total" que possa ser reconstituído tal "como era", pois, obviamente, não podemos fazer um texto ou dar uma aula de História baseando somente em concepções atuais, que desembocam nos famosos anacronismos, sistematizadas em atribuições do presente sobre as questões e acontecimentos do passado. Assim sendo, ao

lidarmos com as múltiplas fontes históricas num determinado material, Barros (2010) demonstra que, existe um campo metodológico que se chama: fontes dialógicas, entendidas como aquelas que envolvem, ou circunscrevem dentro de si, vozes sociais diversas. Por outras palavras, o dialogismo de uma fonte é ao mesmo tempo um limite e uma riqueza: o historiador deve aprender a lidar com isto.

Na perspectiva de Barros (2010), toda fonte como todo texto se comporta em uma margem de dialogismo, isto porque não há textos que não estejam mergulhados em uma rede de intertextualidades, isto é, em um diálogo com outros textos. Nesse caso, antes de prosseguirmos, podemos nos perguntar: o que se precisa ou se pode aprender com estes tipos de fontes que são as ‘fontes dialógicas’. Diremos inicialmente que aqui será necessário um novo talento: o “talento arqueológico”. Certamente, não nos referimos à capacidade de lidar com as diferentes camadas de terra, mas a algo ainda mais sutil: a habilidade de decifrar diferentes camadas de filtragens. O talento de perceber uma coisa a partir da outra é desde já, de alguma maneira, uma habilidade polifônica ou plural.

Em resumo, podemos afirmar, por exemplo, que o livro didático enquanto uma fonte histórica acaba sendo, também dialógica, porque no seu interior se encontram múltiplos textos e vozes, desde imagens, passando por relatos e sugestões de filmes e livros. Trata-se de uma fonte complexa, precisamente devido a sua multivocalidade e diversidade em termos de conceitos e conteúdos históricos. Isto é, a análise dos textos de apoio de História, preconizados nesse trabalho, está ligada a um exercício analítico e reflexivo apurado, que visa um destrincamento capaz de evidenciar outras formas de pensar a representação dessas mesmas fontes históricas e a realidade em São Tomé e Príncipe, também através das bases conceituais, teóricas e práticas que visam a construção de manuais escolares de História em São Tomé e Príncipe.

#### **4.1.1 Análise dos índices dos textos de apoio de História de São Tomé e Príncipe**

Nessa parte da monografia, vimos a necessidade de trazer os índices de cada texto de apoio, conforme as diferentes classes, com o sentido de sabermos quais são os temas que aparecem como fontes de debates nesses textos de apoio de História referentes, especificamente, aos séculos XV e XVI. Dessa maneira, sem fugir da temática central a ser debatida nesse capítulo, apresentaremos os sete índices de cada classe no ensino forma de História, como uma introdução geral, antes de adentrarmos nos temas específicos relacionados com São Tomé e Príncipe e o continente africano, isto porque, acreditamos ser esses os temas

que suscitam e precisam fazer parte da centralidade das discussões em torno desses textos de apoio, perspectivando a construção de livros didáticos.

No texto de apoio de História do 7º ano ou classe (2011), que nesse caso é o ano em que as alunas e alunos são introduzidos ao ensino de História nas escolas dentro do ensino secundário, podemos encontrar no índice os temas como: no primeiro capítulo, "A História como Ciência" com sub-temas "O que é a História e para que serve"; "O Tempo histórico" e "As Ciências Auxiliares da História". No segundo capítulo, "Origens da Humanidade" com sub-temas "Hominização", "A Comunidade Primitiva", "A Revolução Neolítica" e as "Primeiras manifestações religiosas e artísticas". No terceiro capítulo, temos "As Civilizações Fluviais Antigas", com sub temas "Introdução" e "O Egito". No quarto capítulo, "A Antiguidade Clássica" e os sub-temas "Atenas e o Espaço Mediterrânico", "O Mundo Romano no Apogeu do Império" e "O Cristianismo: Origem e Difusão". No quinto capítulo, a temática principal é sobre a "África subsaariana até ao Século VII" com os sub-temas "Contactos com o Exterior", "A Difusão do Ferro em África", "Os Reinos Africanos Na Idade do Ferro" e as "Migrações Banto". Já no último capítulo, que é o sexto, o grande tema é sobre "África do Século VII ao Século XV", enquanto que os sub-temas são "A Islamização da África", "Os Reinos Africanos", "As Cidades do Litoral Índico", "As Sociedades Africanas" e as referências.

Quanto ao texto de apoio de História da 8ª classe (2011), no índice podemos achar em termos de organização, no primeiro capítulo "A Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI"; no segundo "São Tomé e Príncipe - A colonização das ilhas nos séculos XV e XVI"; o terceiro ponto "O Comércio à Escala mundial"; o quarto "Renascimento e Reforma - A formação de uma mentalidade moderna"; no quinto o tema é sobre "O Tempo das reformas religiosas"; no sexto "A Evangelização e o Conhecimento do Mundo e Novas Culturas"; no sétimo capítulo "A Europa dos Séculos XVII e XVIII; no oitavo "O Absolutismo e Mercantilismo numa sociedade de ordens"; no nono ponto temos "O Arranque da Revolução Industrial e o triunfo das revoluções liberais"; na décima parte "As Revoluções liberais"; no décimo primeiro capítulo "A civilização industrial no século XIX"; enquanto que, no décimo segundo capítulo "Novos modelos culturais"; no décimo terceiro ponto "A expansão dos ideias liberais"; no décimo quarto "Os primeiros movimentos abolicionistas"; já no décimo quinto e último ponto "O despertar do Pan- Africanismo" e as referências bibliográficas.

No texto de apoio de História do 9º ano (2012/2013), os conteúdos estão divididos em Unidade 12 "A Europa e o Mundo no limiar do século XX" com os sub-temas "Hegemonia e Declínio da Influência Europeia", "A disputa dos países europeus pela posse de colónias", "A

conferência de Berlim", "A primeira 1ª grande guerra", "Como terminou a 1ª guerra mundial?", "As transformações econômicas do pós-guerra no mundo ocidental", "Revolução Soviética", "Da revolução burguesa à revolução bolchevique" e o "Comunismo de guerra". Na Unidade 13 "Da Grande depressão à 2ª Guerra mundial" com os sub-temas "A grande crise do capitalismo nos anos 30", "A mundialização da crise", "Regimes ditatoriais na Europa", "Portugal: A ditadura salazarista", "A era estalinista na URSS", "As tentativas da frente popular", "A Espanha", "A vitória republicana e o levantamento nacionalista - guerra civil", "A Segunda Guerra mundial", "Os caminhos da paz" e "A procura de uma paz duradoura: a ONU". Na Unidade 14 "As Relações Internacionais Após a 2ª Guerra Mundial" e os sub-temas "O mundo saído da guerra", "A hegemonia americana", "A expansão do mundo socialista", "O antagonismo dos grandes blocos - a guerra fria" e "O fim do bloco de leste". Enquanto que na Unidade 15 "Os movimentos de emancipação e a independência de África" com os sub-temas "Combate ao colonialismo: A recusação da dominação europeia - os primeiros movimentos de independência", "O terceiro mundo: Da independência política à dependência económica" e "As novas relações internacionais: o diálogo norte-sul". Já na última sessão, a Unidade 16 "São Tomé e Príncipe do século XIX até os nossos dias" e os sub-temas "São Tomé e Príncipe no século XIX", "Os movimentos de independência e a guerra colonial", "O movimento anticolonial", "O Massacre de 1953 em São Tomé e Príncipe", "São Tomé e Príncipe: Estado independente", "1ª República (1975 - 1990)", "2ª República (1990 à actualidade) e as obras citadas.

Dentro do texto de apoio de História do 10º ano (2011), podemos achar no índice os seguintes temas: no primeiro capítulo temos "Raízes mediterrânicas da civilização europeia - cidade, cidadania e império na antiguidade clássica" com sub-temas como "O modelo ateniense", "O modelo romano", "O Espaço civilizacional greco-latino à beira da Mudança"; no segundo capítulo apresenta-se "Poderes e crenças - Multiplicidade e Unidade" com sub-temas como "A multiplicidade de poderes", "A Unidade da crença", "O quadro económico e demográfico - Expansão e limites do crescimento", "Valores, vivências e cotidiano"; já no terceiro ponto verificamos "A abertura europeia ao mundo e os novos contactos entre civilizações nos séculos XV e XVI. A ampliação do mundo conhecido. A renovação da mentalidade e da religiosidade" e os sub-temas "A geografia cultural europeia nos séculos XV e XVI", "A produção cultural", "A renovação da espiritualidade e da religiosidade", "As novas representações da humanidade"; no quarto "África - Povos e Civilizações" com sub-temas como "O golfo da guiné nos séculos XIII a XV", "A arte africana - manifestações artísticas", "Contactos entre africanos e europeus", "A expressão plástica em África"; no

quinto e último capítulo "São Tomé no contexto internacional" cujo os sub-temas são "A descoberta de STP" e o "Povoamento", os anexos e a bibliografia do texto de apoio. Dessa forma, também tem outro texto de apoio de 10ª classe (2011) relacionado com determinados aspectos históricos, denominado "História, Geografia e Património", que apresenta tais índices: na Unidade 1 - "Enquadramento geográfico-histórico de São Tomé e Príncipe" e os sub-temas "Localização geográfica de STP", "Evolução Histórica de STP"; na Unidade 2 - "Os Espaços Rurais e os Espaços Urbanos" com sub-temas como "O espaço rural", "Os espaços urbanos", "Urbanização e ruralidade"; enquanto que na Unidade 3 - "As relações de São Tomé e Príncipe com o mundo", e o sub-tema "A independência e as novas relações político-diplomáticas"; no último tem as "Bases de mapas e anexos" e a bibliografia.

No texto de apoio do 11º ano (2011), podemos verificar no índice, logo no primeiro capítulo, que aparece a temática "A Europa nos séculos XVII e XVIII - Sociedade, poder e dinâmicas sociais"; na segunda parte "As civilizações africanas e a expansão europeia. São Tomé e Príncipe entre o século XV e XVIII"; no terceiro ponto "O liberalismo - ideologia e revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX"; enquanto que no quarto capítulo "Relações internacionais nos finais do século XIX e início do século XX"; no quinto capítulo "As revoluções liberais e uma nova era no pensamento do Homem"; no sexto capítulo "Movimento da emancipação do negro no mundo"; no sétimo e último capítulo "São Tomé e Príncipe no século XIX e inícios do século XX". Já no texto de apoio de 11º ano (2011) de História, Geografia e Património, verificamos que na Unidade 4 - "História e Memória" com o sub-tema "O papel da memória na construção da História e da Identidade cultural"; na Unidade 5 - "Elementos culturais em África" e o sub-tema "A transversalidade cultural africana"; enquanto que na Unidade 6 - "Das colecções privadas à institucionalização do património"; na Unidade 7 - "Pan-africanismo e negritude - Ponto de viragem na valorização da cultura africana" e o sub-tema "Pan-africanismo"; na Unidade 8 - "Elementos histórico-culturais do Golfo da Guiné" com os sub-temas "Caracterização geográfica do golfo da guiné" e "A construção histórica do golfo da guiné e a sua importância na identidade santomense", as obras citadas e anexos.

No índice do texto de apoio de História do 12º ano (2012/2013), na Unidade 11 aparece a temática "A Europa e o mundo na primeira metade do século XX. Política, sociedade e cultura. Portugal: o fim da primeira República e o Estado Novo. A política colonial nos anos trinta" e os sub-temas "As transformações das primeiras décadas do século XX", "Portugal no primeiro pós-guerra", "O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30", "A degradação do ambiente internacional" e obras citadas; já na última parte, a

Unidade 12, com o tema "O Mundo entre o final da Segunda Guerra Mundial e o início da década de 80. A descolonização. A política colonial do Estado Novo no pós-guerra. O Marcelismo. A Revolução de Abril e a descolonização. O movimento dos não-alinhados e a OUA" e os sub-temas "Nascimento e afirmação de um quadro geopolítico", "O tempo da guerra fria - a consolidação de um mundo bipolar", "Independência das colônias portuguesas" e "As transformações sociais e culturais do terceiro quartel do século XX".

Dessa maneira, são esses os índices dos textos de apoio de História, que servem como ponto de partida no direcionamento temático das reflexões e sugestões desse trabalho, tendo em vista uma aproximação com as temáticas relacionadas com a realidade histórica, cultural e social santomense. Nesse caso, a partir da próxima sessão, iremos sim, entrar no campo das análises, apresentações e propostas de fontes históricas dentro desses textos de apoio, que promovam novas leituras e compreensões sobre o Ensino de História em São Tomé e Príncipe. Assim sendo, mostraremos algumas imagens das capas dos textos de apoio, principalmente, daqueles que serão utilizados no decorrer dessa "monografia didática", como forma de se ter uma primeira impressão acerca desse material escolar:

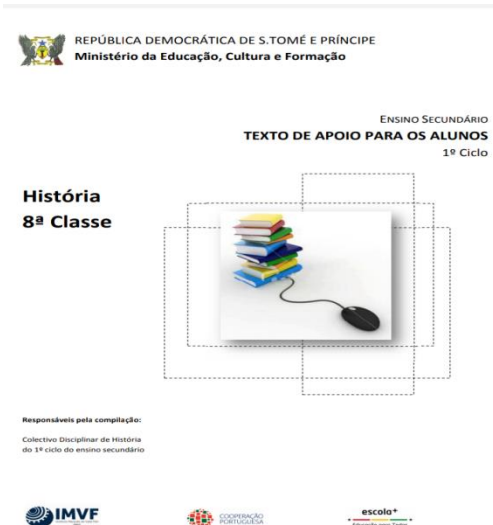
**Figura 3** - Foto do texto de apoio da 7ª Classe



Fonte: Texto de Apoio de História de São Tomé e Príncipe (2011).

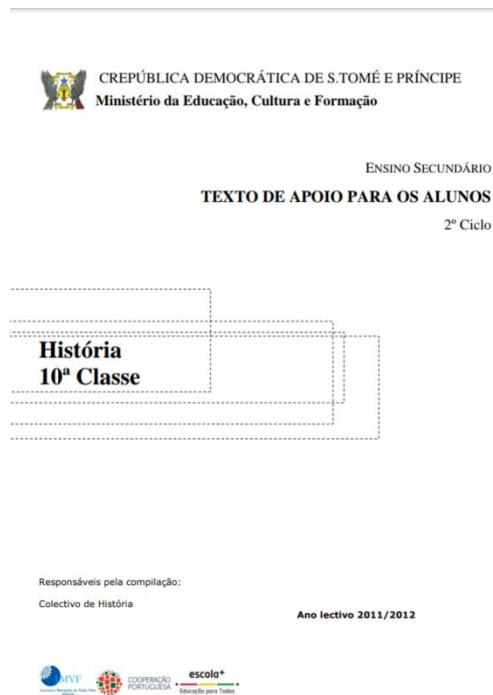


**Figura 4** - Foto do texto de apoio da 8ª Classe



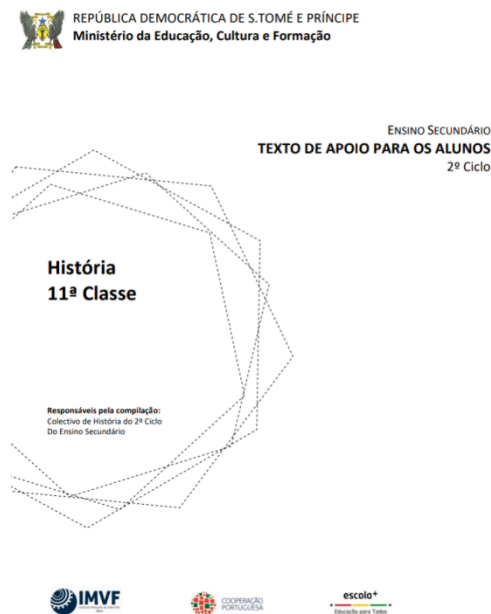
Fonte: Texto de Apoio de História de São Tomé e Príncipe (2011).

**Figura 5** - Foto do texto de apoio da 10ª Classe



Fonte: Texto de Apoio de História de São Tomé e Príncipe (2011).

**Figura 6** - Foto do texto de apoio da 11ª Classe



Fonte: Texto de Apoio de História de São Tomé e Príncipe (2011).

Ao fazermos uma análise geral sobre as capas, como podemos ver nas imagens, nota-se que as imagens acabam por ter ilustrações que em quase nada remetem para uma percepção imagética ou leitura de imagens, capaz de relacionar um texto de apoio de História com o arquipélago santomense. Ainda mais, quando os conteúdos que se encontram nos textos de apoio a partir dos índices, demonstram que, são diversas as temáticas conectadas com São Tomé e Príncipe e o continente africano, indicadas como temas de debate, mas mesmo assim, ainda existe um maior número de indicações temáticas relacionadas com a história europeia. E até mesmo quando aparecem fontes ligadas ao arquipélago e África, essas fontes são ainda superficiais, muito pouco objetivas e didáticas, com falhas, por exemplo, quanto à escrita de determinados conhecimentos específicos acerca da toponímia de determinados lugares. Sem perdermos de vista, obviamente, a crítica a esses textos de apoio como um todo, devido à falta de organização textual, colocação de imagens sem contextualizá-las, relativamente, à autoria ou local onde se encontram as imagens em conjunto com o texto escrito.

Assim como, o défice de apresentação de conceitos, discussões, perguntas e sugestões de atividades avaliativas está muito evidenciado. Porém, é interessante olharmos para esses textos de apoio como um esboço importante para nos debruçarmos e procurarmos caminhos de desenvolver, transformar e projetar mais materiais didáticos, como é o caso dos folhetos,

livros paradidáticos, textos de apoio e manuais escolares, que possam promover um Ensino de História de qualidade e representativo quanto aos aspectos sócio-culturais do país.

#### **4.1.2 Revendo a expansão marítima portuguesa**

Nesse caso, no texto de apoio da 8ª Classe (2011), que logo no primeiro capítulo fala sobre a expansão marítima nos séculos XV e XVI, inicia com determinados parágrafos elucidativos sobre a época moderna na Europa, mediante a percepção de novos horizontes geográficos e culturais preconizados pelos europeus. Com a apresentação do seguinte argumento:

Os instrumentos e técnicas que permitiram as viagens marítimas resultaram o aperfeiçoamento de técnicas anteriores, muitas delas vindas do mundo muçulmano e da região da China. Assim, quando partiram, os Europeus fizeram-no com a ajuda de conhecimentos de outros povos. A abertura ao mundo trouxe uma maior partilha de conhecimentos, novas formas de pensar o mundo e o ser humano, e resultou numa renovação cultural que marcou a Europa nos séculos XV e XVI, como terá marcado outros continentes (p. 4).

Ainda realçando, dentro do texto de apoio de História da 8ª Classe (2011), o fato dessas viagens dos Descobrimentos terem aberto caminho para maiores contactos entre os povos, alguns pacíficos, outros opressivos. Isto porque foi dado um primeiro e grande passo para a formação do que hoje temos: uma sociedade de conhecimento global. Por essa via, tendo em conta o expansionismo europeu, pode-se dizer que a Europa, até finais do século XIV, passou por uma grave crise marcada por períodos de más colheitas e fome, e por longos períodos de guerra. Estas calamidades provocaram muitas mortes, uma crise económica e situações de conflitos sociais. Dessa forma, com o fim das pestes e das revoltas sociais, gradualmente, a população europeia aumentou. A agricultura e o artesanato desenvolveram-se e o comércio renasceu. Os Europeus sentiram então necessidade de obterem novas oportunidades comerciais e explorarem "novos mundos". Os Portugueses, governados pela nova dinastia de Avis, foram pioneiros neste processo de abertura da Europa ao Mundo .

No campo geral, o primeiro capítulo do texto de apoio do oitavo ano, acaba por fazer uma contextualização histórica sobre o que motivou os europeus, principalmente, Portugal, a partir para os mares e oceanos, em busca de outros lugares e conhecimentos. Já em termos de estrutura textual, notamos que existe a presença de determinadas gravuras, mapas e imagens, assim como, o surgimento de pequenas tabelas e notas referentes a certos acontecimentos, informações e conceitos que são explicados, mas sem embrenhar no corpo principal do texto. Obviamente, nesse capítulo, há uma referência quanto às fontes históricas relacionadas com a

saída europeia para as viagens marítimas, pois, nesse processo de "descoberta dos novos mundos", precisamos levar em consideração que existe uma tendência em se colocar a Europa como o centro do mundo, das epistemologias e das invenções de outras sociedades, quando na verdade, no sentido, por exemplo, de uma única via de participação e influência sócio-cultural, sempre houve participação dos povos "conquistados". Não obstante o fato de, sim, haver uma necessidade de conhecermos as motivações e causas para Portugal ter iniciado as suas navegações pelo Atlântico, até chegar às ilhas, denominadas, posteriormente, de São Tomé e Príncipe.

No entanto, também é fundamental que tenhamos uma consciência da necessidade de existir a percepção que, África, sempre possuiu as suas próprias influências, diversidades e historicidades cujas contextualizações necessitam ganhar espaço, protagonismo e projeções dentro dos textos de apoio de História, tal como, é importante que, nesses mesmos textos, possamos refletir de maneira desconfiada e questionadora sobre determinados termos e visões etnocêntricas advindas desses "descobrimientos", que por si só, conforme o significado do verbo descobrir, já sugere uma espécie de superioridade europeia, certamente, inexistente. Por isso a importância de substituímos essa concepção, por outras que possam ser, didaticamente, mais adequadas para os/as professores e estudantes de História, como por exemplo, a chegada dos portugueses ao continente africano, isto porque, não se descobre nada nem tão pouco lugares e povos, que como sabemos, já possuíam uma noção de território, sociedade, política e cultura. Mesmo que a maioria das ilhas do Golfo da Guiné estivessem desabitadas e sem quaisquer instituições sociais e culturais cimentadas, o termo "descoberta" também não se aplica porque o mesmo só reforça o cunho hegemônico português.

Dando continuidade, no texto de apoio da 8ª Classe poderia, por exemplo, aparecer na estrutura textual principal, de acordo com Isabel Castro Henriques (2000), a informação de que a quase totalidade dos estudos consagrados à história de São Tomé e Príncipe nos séculos XV a XVII, põe em evidência o papel determinante de Portugal na criação de uma sociedade nova. A colonização destas ilhas despovoadas é descrita como exclusivamente dirigida pelos Portugueses, o que serve para reduzir os Africanos a um papel passivo, sem qualquer intervenção pensada e organizada no processo de formação de uma África inédita, nas duas ilhas do Atlântico africano. Entretanto, os documentos históricos portugueses e europeus da época são óbvios. A partir da chegada dos Portugueses às ilhas, existe uma dupla transferência de sistemas sociais, pois, à medida que havia uma imposição de regras por parte dos Europeus, também existia uma vontade dos povos africanos em manter os seus costumes trazidos do continente.

Ainda no texto de apoio do oitavo ano (2011), são enumeradas as motivações da expansão portuguesa em termos marítimos, que, para além dos aspectos económicos, essa expansão foi entendida como um projeto nacional, com o envolvimento de todos os grupos da sociedade portuguesa. Começando pelo rei D. João I, representando a nova dinastia de Avis, no qual, desejava afirmar o seu poder e grandeza face a outras nações e resolver os problemas económicos do país; por sua vez, a nova nobreza queria enriquecer obtendo novos cargos, mais terras e mão-de-obra para a agricultura; o clero pretendia expandir a Fé cristã, combater os Muçulmanos e aumentar os seus rendimentos; a burguesia pretendia aumentar os seus lucros e poder, procurando novos mercados para o comércio; enquanto o povo via a Expansão como uma possibilidade de melhorar a vida, participando nas viagens, emigrando e beneficiando das baixas dos preços dos produtos que chegavam por mar.

Porém, enquanto um texto de apoio do ensino secundário, direcionado para alunos e alunas de História em São Tomé e Príncipe, acreditamos que não precisa ter um capítulo inteiro com inúmeras fontes históricas dedicado para a perspectiva, posicionamento e motivações portuguesas de expansão nacional e marítima (a mesma poderia ter aparecido como uma nota ou informação complementar do texto e não no corpo principal), pois, tendo em conta a falta de conhecimento que os próprios santomenses têm em relação ao que, por exemplo, estava acontecendo, concomitantemente, no que hoje conhecemos como o continente africano, seria importante que houvesse mais destaque para a historiografia e visão africana dessa expansão marítima portuguesa e europeia.

Certamente, se tratando de um texto de apoio, assim como os outros dessa mesma coletânea, produzido e confeccionado pelo coletivo disciplinar de História com o apoio de organizações portuguesas como o Instituto Marquês de Valle Flôr (IMVF), a Cooperação Portuguesa e o Projeto Escola + Educação para todos com o apoio do Ministério da Educação, Cultura e Formação de São Tomé e Príncipe, não poderíamos esperar outra coisa que não fosse um óbvio e sistematizado destacamento para as fontes históricas europeias, apesar de, em praticamente todos os textos de apoio de História, existirem inúmeras referências e fontes relacionadas com o próprio país e o continente africano. Mas, é preciso que estejamos atentos às formas como essas fontes estão sendo apresentadas nesses textos, de modo a estabelecermos críticas sustentadas com sugestões de melhorias.

Assim sendo, uma sugestão que também poderia ser colocada nesse capítulo do texto de apoio do oitavo ano, parafraseando Joseph Ki-Zerbo (2010), é o fato de África ter uma história. Isto porque, já se passou o tempo em que nos mapas-múndi e os grandes espaços, a representação do continente se baseava em preconceitos marginais e servis, ou seja, havia

uma frase lapidar que resumia o conhecimento dos sábios a respeito dele e que, no fundo, soava também como um álibi: “*Ibi sunt leones*”. Aí existem leões. No entanto, depois dos leões, foram descobertas as minas, importantes fontes de lucro, e as “tribos indígenas” que eram suas proprietárias, mas que foram incorporadas às minas como propriedades dessas nações colonizadoras. Ainda sob o escopo de Ki-Zerbo (2010), não se trata aqui de construir uma história-revanche, que relançaria a história colonialista como um bumerangue contra seus autores, mas sim, de promover uma mudança na perspectiva e ressuscitar imagens “esquecidas” ou perdidas. Por outras palavras, torna-se necessário retornar à ciência, a fim de que seja possível criar em todos uma consciência autêntica, como base na reconstrução do cenário verdadeiro. É tempo de modificar o discurso.

Dessa maneira, trazendo como proposta alguns mapas do continente africano, antes da ocupação europeia, com o intuito de viabilizarmos uma forma imagética de trabalhar, dentro do manual escolar e em sala de aula a história do continente antes de ter esse nome: África. Podemos ver o seguinte:

**Figura 7 - Proposta de mapa**



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/>

Ou seja, nesse mapa, apesar de estar escrito em inglês, aparecem alguns impérios como Gana<sup>5</sup>, Mali<sup>6</sup>, Ashanti<sup>7</sup>, reino do Benin<sup>8</sup> e reino do Oyo<sup>9</sup>, representados em termos de

<sup>5</sup> O Império do Gana surge num lugar privilegiado, pois situa-se no ponto principal da travessia do Saara em direção ao Sul. A cidade principal é a capital do comércio do Gana, Walara. No entanto, o Império Ganês não surge apenas por causa da privilegiada localização geográfica e das rotas de comércio, pois tais rotas existiam desde o séc.III de nossa era. O surgimento do Império do Gana, como já afirmamos, surge como reação ao domínio islâmico. Na verdade, a criação do Império é uma das respostas dadas à expansão árabe, pois pode se verificar um grande movimento migratório para o sul da África neste período. A hipótese é que os povos que viviam ao sul do Sudão Ocidental fugiam do processo de escravização, seja migrando para outras regiões, ou se

localização e também quanto aos respectivos anos de duração. Ou seja, esse mapa mostra tais impérios e reinos que existiram abaixo do Sahara, embora o mapa em si, esteja com algumas informações anacrônicas, como é o caso do próprio nome do continente e do Golfo da Guiné, que são, relativamente, mais recentes em relação à existência desses reinos citados acima.

---

organizando em estruturas estatais como o Império do Gana. O Império surge a partir da convergência de elementos geopolíticos. Em termos políticos a localização do Reino do Gana é bastante estratégica, pois é onde se controla importantes rotas comerciais que definem o comércio entre o norte e o sul da África (OLIVEIRA, 2006, p. 21).

<sup>6</sup> Com a decadência do Império do Gana, apareceu, no século XII, o Império Sosso, também conhecido como Império do Mali, onde, é claro, dominava a etnia sosso, porém com o consentimento das outras etnias da região. A formação dos grande Impérios Negros obedece sempre ao mesmo modelo: desenvolve-se a partir da formação de Grandes Federações Étnicas. (...) Os sossos se posicionam claramente contra o islamismo. Eles se confrontaram com os berberes, que por conhecerem a rota do comércio e pela convivência com os soninkes, quiseram dominar a política do ex-império do Gana. Se em Gana a resistência foi camuflada, no Mali a resistência foi explícita. No entanto há algo em comum na resistência à invasão árabe: ela sempre é hegemônica por uma grande etnia - os mandingas e soninkes, no caso do Gana, e os sossos, no caso do Mali (OLIVEIRA, 2006, p. 23).

<sup>7</sup> Os Ashanti são os mais conhecidos dentre os povos Akan de Gana, na região ocidental da África. Eles ocupam uma grande área do centro sul do país e estão organizados numa confederação de estados, sendo que cada estado é dirigido por um chefe supremo, que por sua vez, está subordinado ao rei (ashantehene). Além de serem conhecidos pela produção de jóias em ouro, esses povos são também admirados por sua tecelagem, que acreditam ter aprendido com especialistas da atual Costa do Marfim há séculos atrás. O mais famoso tecido produzido pelos Ashanti é o chamado *Kente*, um termo que advém da palavra fante *kenten*, que significa "cesta". (BEVILACQUA, 2012, p. 25).

<sup>8</sup> Benin era um dos mini-estados dos povos edos que habitavam, há milhares de anos, a região de florestas a oeste do rio Níger. Esse miniestado tinha um chefe (ovie ou ogie) que representava a unidade de várias comunidades administradas pelas linhagens, associações de titulados e grupos de idade. Diz a tradição que, entre o final do século XII e o início do século XIV, teria Odudua, o rei de Ifé, enviado a Benin Oraniã, seu filho mais novo ou neto (depende da versão), a fim de resolver um entrave na sucessão do poder entre os chefes locais edos. Depois de algum tempo na região, e casado com a filha de um chefe edo, Erinuinde, Oraniã teve um filho, Eueca, que deixou como obá (rei) do Benin, e voltou para Ifé. No Benin, os mais velhos possuíam o poder de legislar sobre as terras e os costumes das aldeias agrícolas e orientavam o trabalho dos outros grupos. Reuniam-se nos santuários em homenagem aos seus ancestrais para resolver os problemas e as disputas da comunidade. Os adultos cuidavam da proteção e das tarefas mais importantes e os jovens, por sua vez, ficavam encarregados de entregar ao obá os tributos (M'BOKOLO, 2003, p. 51).

<sup>9</sup> Oyo é um reino ou região do Império Iorubá. O grupo iorubá, segundo Verger (1981), chega ao conhecimento do mundo ocidental por volta de 1826, através do Capitão Clapperton, em um manuscrito em língua árabe, trazido por ele de terras haussás<sup>13</sup>, no Ocidente da África. A princípio, usaram esse termo para definir os povos do Reino de Oyó. As páginas mencionam muitas vezes Yarriba ou Yourriba como sendo a região dos yarribanianos ou yourribanianos. O termo, então, pode ter sido atribuído pelos haussás, exclusivamente ao povo oyó ou eyo, destacando, ainda, que, em um 'vocabulário iorubá', em 1830, de origem haussá (LIMA, 2012, p. 16).

**Figura 8** - Proposta de mapa

Fonte :<https://br.pinterest.com/pin/435582595211061200/>

Já no segundo mapa, é possível verificarmos que, geograficamente, o continente aparece completo, de norte a sul e este a oeste, com denominações territoriais distintas das que encontramos na atualidade, conhecidas, conforme a descrição da imagem, como as civilizações clássicas africanas que existiram antes da ocupação europeia e asiática. No entanto, apesar desses mapas e imagens serem uma maneira ou sugestão interessante de demonstrar para as alunas e alunos, que antes da invasão europeia existiram povos e civilizações no continente conhecido hoje como África, também seria necessário, em jeito de complementação, contextualizar as representações dos reinos presentes na imagem, como Kush<sup>10</sup>, quanto ao período de duração do reinado e outras informações.

Lembrando que, tanto as imagens e os mapas, por exemplo, dentro de uma monografia, textos de apoio e livros didáticos, precisam ser apresentadas quanto ao seu contexto e se possível, usadas como ferramentas importantes para se debater e construir epistemes acerca do continente africano, nesse caso, antes da ocupação europeia. As imagens desses dois mapas evidenciadas aqui, podem até não ser as mais adequadas para se colocar em

<sup>10</sup> Localizado entre a segunda e a sexta catarata, o reino de Kush se distingue dos demais reinos antigos por duas importantes características: o modo como o rei era eleito e o papel da mulher na política. A escolha do rei Os cuxitas escolhiam seu rei de um modo peculiar. Inicialmente, os líderes das comunidades votavam nos candidatos que consideravam mais preparados para o cargo de rei. Em seguida, lançavam sementes ao chão para perguntar ao deus da cidade qual dos eleitos devia ser o escolhido. O desenho que as sementes formavam era considerado uma festa que terminavam com a coroação do novo rei. Assim, enquanto no Egito o filho sucedia o pai, em Kush o rei era escolhido dentre os eleitos pelos líderes da comunidade e pela consulta ao deus da cidade. As mulheres ocupavam posições importantes no Reino de Kush. A mãe do rei, por exemplo, recebia o título de senhora de Kush ou candace. Quando seu filho se casava, ela adotava a esposa do filho como sua filha. Assim, influenciava o governo, tanto por meio do filho como da nora. Por várias vezes, a rainha-mãe ocupou, ela própria, o poder político. Entre as candaces que chegaram ao poder encontra-se Amanishaketo ( a.c.). Uma das poucas vezes que a África antiga aparece na história universal é quando se conta que o povo cuxita, comandado por uma mulher, provavelmente Amanishaketo, enfrentou o poderoso Império Romano. Para alguns historiadores africanos, a marcante participação da mulher no governo ajuda a explicar o fato de o Reino de Kush ter longa vida (M'BOKOLO, 2003, p. 34).



um manual escolar ou texto de apoio, porque apresentam alguns erros e informações pouco explicadas, mas acreditamos que ambas sugerem e potencializam discussões pertinentes, cujas aplicações didáticas contribuam para uma visão, por parte das alunas e alunos santomenses, mais ampla e questionadora. Por outras palavras, devido a escassez de imagens, mapas e gravuras relacionados com o continente africano nesse período histórico, um dos desafios seria, por exemplo, o agrupamento de gravuras e bancos de dados digitais que pudessem salvaguardar tais imagens.

Também no texto de apoio de História da 8ª Classe, quanto às relações entre os portugueses e os africanos nos séculos XV e XVI, se pode dizer que eram sobretudo comerciais, mas a fixação de Portugueses em terras de África e a vinda de Africanos (como escravos) para a Europa e para a América levaram ao aumento de interinfluências culturais. Estas deram-se nos hábitos alimentares, na música e em outros costumes. A aculturação dos povos africanos pelos Europeus fez-se sentir sobretudo nos domínios da religião, da língua e da cultura: alguns povos africanos foram convertidos ao Cristianismo e a língua portuguesa ainda hoje se mantém como língua oficial em alguns países.

Nesse trecho do texto de apoio, o conceito de aculturação aparece como um indicativo de que alguns povos africanos perderam ou viram arrancadas para sempre as suas próprias culturas e costumes, adotando os modos de vida dos portugueses e europeus, quando na verdade, essa situação em termos históricos e práticos nunca se verificou, pois, jamais se rouba, se perde ou se arranca a cultura de uma determinada sociedade como se tratasse de uma raiz arbórea fácil de se arrancar. Podemos sim, dizer que houve uma imposição linguística, social e cultural portuguesa, cuja influência fez com que esses povos resignificassem os seus marcadores culturais e identitários, ao ponto de ainda estarem presentes atualmente, mas sem verem "aculturadas" os seus próprios costumes porque, obviamente, os mesmos continuam existindo só que, mesmo com as transformações, influências europeias e a passagem do tempo, persistem entrelaçamentos culturais demonstrativos da resistência de vários elementos culturais dessas sociedades africanas ancestrais.

Contudo, na ótica de Henriques (2000), é evidente que não podemos menosprezar a importância decisiva dos projetos e das ações de Portugal na construção da sociedade santomense, em função dos interesses portugueses. Mas, da mesma maneira, esse fator, não deve permitir eliminar a força da intervenção dos africanos, ao passo que, as relações euro-africanas constituem o motor da transformação dessas ilhas desabitadas em espaços socialmente organizados, pois, são os homens e mulheres com os valores africanos que

impõem o ritmo e consagram a africanização de São Tomé e Príncipe. Levando em consideração a obviedade dos documentos portugueses e europeus da época, desde a chegada dos portugueses ao arquipélago, por volta de 1471, assiste-se a uma dupla transferência de sistemas sociais. Quando os europeus procuram impor as regras dos espaços mediterrânico-atlânticos, os africanos não renunciam a instalação das suas próprias formas de convivência social vindas do continente. Dado que, os escravos africanos de forma constante mantêm essa condição de africanização e resistência dos territórios desconhecidos pelos europeus.

Esta seria uma fonte documental importante a ser colocada no texto de apoio de História do oitavo ano, que dialogaria, por exemplo, com uma já presente nesse mesmo texto didático (2011), ao fazer referência à forma como os portugueses foram vistos pelos africanos aquando da sua chegada: "*Nossos pais viviam confortavelmente no planalto de Luabala. Tinham vacas e culturas, salinas e bananeiras. Um dia eles viram sobre o grande mar surgir um barco. [...] Os homens brancos saíram da água e disseram palavras que ninguém entendia. Os nossos antepassados tiveram medo, dizendo que eram Vumbi, espíritos vindos do outro mundo*".

Por conseguinte, é importante salientar que, precisamos evitar generalizações tanto em relação aos povos africanos como em relação aos povos europeus. Afinal, existem especificidades e peculiaridades referentes a cada sociedade, que cada aluna e aluno precisa saber e diferenciar, assim como os/as professoras, de modo a não cair em estereótipos que promovam percepções equivocadas sobre determinadas contextos e fontes históricas. Logo, quanto ao texto de apoio de 8<sup>a</sup> Classe, no campo geral, o mesmo se encontra repleto de informações relacionadas com Portugal, em um direcionamento de maior notoriedade e importância para o processo histórico português e europeu, por isso que é necessário olharmos para alguns aspectos presentes nesse texto, que possam ser alterados em prol de uma valorização e realce da própria História santomense e africana. Assim como é importante trazermos sugestões de atividades avaliativas e leituras complementares, que não aparecem na estrutura textual da maior parte dos textos de apoio de História, visando a produção de livros didáticos diferenciados para cada ano ou classe.

#### **4.1.3 A importância de se debater a escravidão e o papel das mulheres na resistência**

Ao pensarmos sobre determinadas atividades avaliativas que podem ser sugeridas para esses textos de apoio, assim como para os livros didáticos, tendo em conta essa temática sobre a chegada dos portugueses às ilhas, podemos apresentar algumas propostas de exercícios em

forma de perguntas ou questões relacionadas com a temática em discussão, sem esquecer que essas perguntas precisam estar alinhadas com uma percepção crítica e reflexiva sobre a presença portuguesa no arquipélago, como por exemplo: 1- Em que século os portugueses chegaram, no que hoje se conhece como África?; 2- Quais foram os seus principais objetivos no continente?; 3- Qual foi a primeira região do continente africano, no qual os portugueses chegaram?; 4- Quais foram os primeiros povos africanos que tiveram contato com os portugueses?; 5- Descreva, de forma crítica, a ideia de "Descobrimento ou desbravamento" dos portugueses em relação ao continente africano, realçando, de forma específica, o caso das ilhas de São Tomé e Príncipe.

Da mesma forma como sugerimos essas perguntas, também podemos sugerir leituras como, romances literários, filmes e pesquisas complementares acerca de, por exemplo, quem eram e de que locais vieram os primeiros africanos e africanas que foram escravizados nas duas ilhas, logo no começo da colonização portuguesa. Lembrando que, as sugestões aqui colocadas têm o objetivo de funcionar como "pequenas bases" a serem introduzidas e preconizadas quando pensarmos na construção dos livros didáticos.

Outro exercício ou atividade importante seria através da apresentação de fotografias, trechos ou filmes completos, em que seriam feitas perguntas sobre essas fontes históricas, de modo a que as alunas e alunos pudessem relacionar as imagens representadas com determinados aspectos sociais, históricos e culturais que vivenciam na atualidade, relacionando também com os seus cotidianos ou aquilo que já conhecem de outras mídias e referências. Um exemplo de filmes que poderiam ser abordados em sala, principalmente, para alunas e alunos do ensino secundário, seria *Amistad* de Steven Spielberg (1997) e/ou *12 anos de Escravidão* de Steve Mcqueen (2014). Os dois filmes são convenientes para percebermos, visualmente, a partir das suas representações históricas, como se deu a relação entre o tráfico negreiro, a escravidão, os escravizados e escravizadas quanto aos processos de resistência, e os colonizadores. Embora ambos os filmes estejam, epistemologicamente, cimentados em uma lógica imperialista norte americana e hollywoodiana, de certo modo, distante da realidade escravocrata que se deu em São Tomé e Príncipe, não podemos perder de vista o carácter importante que esses filmes representam, no sentido de dar o protagonismo para os discursos resistentes dos escravos (as), em oposição à sociedade escravocrata que está representada nesses dois filmes.

Dando continuidade à questão, uma temática que é importante enquanto fonte histórica a ser apresentada no texto de apoio e no livro didático, obviamente, é a escravidão, que como é introduzida em termos de conceito por Paul Lovejoy (2002): a escravidão é uma forma de

exploração, com características específicas baseadas na ideia de utilização de escravos como uma propriedade privada; na ideia de estrangeiros, alienados pela origem ou dos quais, por sanções judiciais ou outras, se retirara a herança social que lhes coubera ao nascer; que a coerção poderia ser usada à vontade; que a sua força de trabalho estava à completa disposição de um senhor; que também não tinham direito à sua própria sexualidade e, por extensão, às suas próprias capacidades reprodutivas; e que a condição de escravo era herdada, a não ser que fosse tomada alguma medida para modificar essa situação. Porém, para Lovejoy (2002), essas características precisam ser examinados de forma detalhada para tornar mais óbvias as distinções entre escravidão e outras relações servis.

Na medida em que, para Lovejoy (2002), a própria escravidão foi um importante fenômeno da História, estando presente em muitos lugares, da antiguidade clássica a épocas muito atuais. Nesse caso, a África esteve intimamente ligada a esta história, tanto como fonte principal de escravos para as antigas civilizações, o mundo islâmico, a Índia e as Américas, quanto como uma das principais regiões onde a escravidão era comum. Sem esquecer que, na verdade, no continente africano, a escravidão durou até o século XX, sendo muito mais do que as Américas. Portanto, tal antiguidade e persistência requer explicação, tanto na compreensão do desenvolvimento histórico da escravidão na África, como para a avaliação de uma relativa importância do tráfico de escravos para este desenvolvimento.

Dessa maneira, outra fonte que poderia ser abordada nos textos de apoio, conforme Arlindo Caldeira (2008), é de que ao arquipélago de São Tomé e Príncipe vai ser, de facto, atribuído um importante papel no complexo comercial que Lisboa tentava organizar no golfo da Guiné. Mas o ambicioso projecto pensado para São Tomé e Príncipe só se realizou parcialmente, pois, a principal dificuldade teve a ver com a fixação de europeus, que iriam confrontar-se com um meio natural profundamente hostil. A vegetação crescia de forma exuberante mas o clima não permitia o desenvolvimento das plantas fundamentais da alimentação mediterrânica: o trigo, a vinha e a oliveira. Pior que isso, as doenças tropicais, em particular a malária, dizimavam sem piedade os recém-chegados, o que criou em Portugal a fama, em grande parte justificada, do arquipélago como “cemitério de europeus”.

Com base nisso, no texto de apoio de 8ª Classe, no segundo capítulo, surge a temática em torno da colonização das ilhas nos séculos XV e XVI, com um sub-capítulo intitulado "A Descoberta", descrevendo o seguinte:

Ainda que existam algumas controvérsias sobre as datas do achamento da ilha de S. Tomé e da ilha do Príncipe, passaram-se a usar como datas comemorativas da

descoberta: • 21 de Dezembro de 1470 – ilha de São Tomé • 17 de Janeiro de 1471 – a ilha de Santo António, posteriormente designada de ilha do Príncipe. Foram os navegadores portugueses João de Santarém e Pêro Escobar os descobridores das ilhas. Estes marinheiros estavam ao serviço de um rico comerciante de Lisboa chamado Fernão Gomes. Em 1469, Afonso V, Rei de Portugal havia concedido a este, o monopólio do comércio no Golfo da Guiné contra uma renda anual de 200 000 reais. Fernão Gomes comprometia-se a explorar 100 léguas da costa da África por ano, durante cinco anos (1469-1474). Era-lhe, ainda, concedido o exclusivo do comércio da malagueta, conhecida na altura por pimenta-da-guiné (p.17).

Quanto à questão do povoamento do território, de acordo com o texto de apoio de História da 8ª Classe, depois da chegada dos portugueses a São Tomé e Príncipe, as ilhas funcionaram durante vários anos como abrigo dos piratas ou porto de refúgio a navios que precisavam de reparações. O primeiro povoamento da ilha de São Tomé dá-se em 1485 quando a coroa real resolveu doar a mesma a João de Paiva, escudeiro português que aceitou povoar a ilha. A partir daí, foram introduzidos em São Tomé os primeiros elementos brancos vindos de Portugal e escravos negros provenientes da Costa da Mina e Manicongo. No entanto o verdadeiro povoamento da ilha apenas ocorreria em 1493 por Álvaro de Caminha. Álvaro de Caminha foi donatário da Ilha de São Tomé, nomeado por D. João II em 1493, que se ocupou da sua colonização de um modo mais efectivo, já que para o efeito lhe foram entregues os “moços judeus”, crianças e jovens tirados pela força às famílias acolhidas em Portugal, depois da expulsão dos judeus de Castela (cerca de 2000 das quais, acredita-se, terem sobrevivido cerca de 600) e alguns degredados e artífices. Foi-lhe ainda dado, ao donatário, o privilégio especial de comprar escravos no continente para povoar a ilha.

Diante desse tema que é retratado no texto de apoio em estudo, podemos ver que existe uma narrativa demasiado romântica e afável em torno dos "descobrimientos", da presença portuguesa e dos donatários, que acaba por ter mais destaque em relação, por exemplo, aos escravos e escravas que foram forçadas a trabalhar nas plantações de cana de açúcar nos primórdios da colonização. Ou seja, a questão que colocamos é a seguinte: de fato, quem eram as pessoas que, provenientes de vários locais de África, também participaram na construção da sociedade a partir da escravidão imposta pelos portugueses? Essa é a parte que pode e necessita aparecer nos textos de apoio e livros didáticos. Um lado violento e exploratório da História das ilhas que permanece desconhecido, atualmente, pela própria sociedade santomense. Dado que, ao evidenciarmos e procurarmos fontes históricas para os manuais e textos escolares, que tragam narrativas sobre os indivíduos africanos e africanas cujas vivências deixaram profundas marcas culturais e identitárias na sociedade santomense, entre os séculos XV e XVI, estaremos dando um contributo importante a uma valorização

histórica para os nossos ancestrais que saíram forçados da África continental em direção ao arquipélago. Logo, quando utilizarmos o conceito de escravidão e darmos mais visibilidade como um tema a ser abordado nos manuais, é com o sentido de demonstrar o quão importante foi esse processo histórico e estrutural para a formação de São Tomé e Príncipe, enquanto um país independente nos dias atuais.

Dessa forma, conforme Gerhard Seibert (2002), no caso específico de São Tomé, a pequena ilha desabitada permitiu um controlo barato, no tocante ao projeto português de colonização, contrário ao que acontecia na África continental. Isto porque, os portugueses pretendiam estabelecer uma sociedade europeia cristã, sustentada por uma economia de exportação, através do uso de mão de obra africana em abundância, que pudessem ser substituídas a médio prazo por trabalhadores mestiços, pois, supostamente, a ilha de São Tomé deveria representar um papel similar ao dos Açores e a Madeira no hemisfério norte, enquanto entreposto para a navegação portuguesa no Atlântico-sul. Ainda de acordo com Seibert (2002), o pequeno arquipélago estava desabitado quando os portugueses chegaram nos fins do século XV, pois, devido à sua história como economia de *plantation*<sup>11</sup> baseada na importação do trabalho de escravos africanos, as ilhas assemelham-se a outras sociedades afro-crioulas das Caraíbas. No entanto, ao contrário dos estados anglo-caraíbas, logo após a independência o país não experimentou o desenvolvimento de uma democracia plural sustentada no modelo de Westminster, com o estabelecimento de um regime autoritário parecido com os dos restantes países africanos.

Conforme Seibert (2002), também é importante realçar que, como foi relatado pelo cronista Valentin Fernandes, nos primórdios do século XVI, existiam ao todo na ilha cerca de 1000 moradores, sendo a maior parte degredados, 2000 escravos nas casas e plantações e 5000 para o comércio regional com Elmina, onde eram vendidos para os Akan. De certa forma, nos anos de 1520, São Tomé importava, anualmente, cerca de 2000 escravos dos reinos do Congo<sup>12</sup> e do Benin, entre os quais 500 eram novamente exportados para Elmina.

---

<sup>11</sup> A plantation enquanto sistema espacial de dominação para o lucro funcionava com base numa combinação de fatores que – não apenas associados, mas em simbiose e formando uma rede – permitiam sua existência: i) a manipulação das formas espaciais, associada a ii) inoperância ativa do Estado, garantiam o isolamento da força de trabalho no interior dos engenhos. Estas, por sua vez, iii) facilitavam o uso da violência na extração do sobretrabalho e manutenção da dependência dos indivíduos. O medo gerado pela proliferação do clima de terror decorrente dos atos normativos de violência iv) garantiam a imobilização dos indivíduos que, em associação com todos os fatores anteriores, v) sustentavam o sistema de exploração (FILHO, 2015, p. 21).

<sup>12</sup> O Reino do Congo possivelmente foi criado nos fins ou na segunda metade do século XIV, lembrando que a formação deste reino possui uma complexidade extrema em relação a sua cronologia e à quantidade de sucessores de Nimi a Lukeni. O Reino do Congo pode ter se formado através do cruzamento dos eixos comerciais da estrada do cobre e da estrada do sal presentes naquela região. Este reino se localizava um pouco abaixo da linha do Equador, e hoje os países que compõem essa região são o Congo, Angola e República

Em seguida, cerca de dez anos depois, começou a exportação de escravos de São Tomé para as Caraíbas, sendo que na primeira metade do século XVI, eram transportados, por ano, para São Tomé entre 5000 e 6000 escravos, em que a maioria era reexportada para as Américas. Mas os que não eram reexportados permaneciam em São Tomé, empregados nas casas e na crescente indústria de cana-de-açúcar, constituindo assim a classe social mais baixa.

Esses são alguns dados historiográficos importantes para compreendermos como estava estruturada em termos sociais, especificamente, à ilha de São Tomé, no começo do século XVI, que poderiam estar inseridas no texto de apoio enquanto informações explicativas e complementares. Ao mesmo tempo que aborda a relação das ilhas atlânticas com as Américas, tendo em conta que isso abre uma maior possibilidade de entendimento para as alunas e alunos sobre a escravidão, enquanto um processo vasto e estrutural na história de São Tomé e Príncipe e não só, pois também abarcou outros continentes.

Dentro do texto de apoio de 8ª Classe (2011), quanto à sociedade e a organização social aquando do período colonial, no corpo principal do texto aparecem conteúdos sobre a introdução da cultura de cana-de-açúcar em São Tomé e Príncipe, tal como a ideia de um consequente progresso económico observado mediante uma estratificação social. A sociedade santomense passava a constituir uma pirâmide social estratificada da seguinte forma: os grandes proprietários que detinham os meios de produção e o poder da colónia, sendo essa a classe detentora de riqueza que possuía escravos, como sustentáculos da economia; o clero que era composto por padres católicos, enquanto acompanhadores nas expedições militares ao longo das suas incursões nos territórios africanos encarregados de evangelizar os negros, submetendo-os a religião cristã; os pequenos proprietários e comerciantes, grupo esse onde estavam todos os que, por carta de alforria, passaram a ser considerados “Homens Livres”; Esses homens livres foram fruto das convulsões sociais e das demandas régias, em meados do século XVI começa a forjar-se uma nova classe social constituída dos mestiços e negros que edificarão a nova sociedade são-tomense; e por último os escravos, que constituíam a maior parte da população, pois pertenciam a um dono, o que pela sua condição os inibia de terem quaisquer direitos, ou seja, não tinham herdeiros, podiam ser trocados, vendidos ou mortos.

---

Democrática do Congo. O Reino do Congo possuía uma economia diversificada, mas essencialmente agrícola e dentro do sistema económico do reino existiam dois modos, a economia aldeã e a economia urbana. Os dois sistemas económicos se integravam, mas a economia urbana dominava a economia aldeã. A zona rural servia como reserva de escravos, fornecia bens raros e fáceis de transportar, como objetos de metal, tecidos e animais, e enviava tributos e diversas taxas ao rei. A aldeia era dirigida por um chefe ligado à terra que não pertencia à aristocracia, havia uma hierarquia a ser respeitada e acima desses chefes de aldeias estavam os chefes de distritos e de províncias (M BOKOLO, 2003, p. 23).

Por isso que, como é afirmado no texto de apoio em estudo (2011), a existência dos mesmos faz com que estejamos perante uma sociedade de carácter escravagista.

Nessa parte do texto de apoio de História do oitavo ano (2011), conseqüentemente, tem muitos aspectos interessantes que precisam ser levados em consideração, e um deles é o fato de haver fontes históricas e conteúdos que nos permite pensar em construir narrativas provenientes das camadas sociais mais baixas, como é o caso dos "Homens Livres" e dos escravos no arquipélago. Não ignorando os grandes proprietários, mas tirando-lhes o protagonismo histórico. Entretanto, também precisamos salientar que existem determinados conceitos, nesse caso, tratados no texto de apoio, que se aplicavam à época ou ao século XV e XVI, como o termo negro, mas que é uma conceitualização também mais recente e ligada às ideias raciais surgidas no século XIX. Sendo considerável também refletirmos sobre as mudanças que as palavras vão tendo conforme o passar do tempo.

Acreditamos que seria importante alertar, tanto às leitoras alunas e alunos como os leitores professores, para não cair, por exemplo, em anacronismos ou aplicações de ideias, conceitos e pensamentos desvinculados com a realidade de um determinado período ou fase histórica. Assim como, o termo "Homens Livres", em leituras mais contemporâneas, acaba soando a uma espécie de generalização machista sobre o papel dos homens naquela época, que nos leva, inclusive a questionar, como estavam e foram representadas as mulheres livres, escravas e até mesmo as grandes proprietárias naquele período em que estava acontecendo a primeira colonização em São Tomé e Príncipe. Afinal, existe um grande apagamento histórico e sociocultura no que concerne ao papel das mulheres na edificação da sociedade santomense no século XV e XVI, assim como até os tempos atuais.

Entretanto, principalmente no século XVI, Arlindo Caldeira (2007-2008) relata dois casos de mulheres significativas no arquipélago, como é o caso de Simoa Godinho e Ana de Chaves. Sendo a primeira, uma rica proprietária são-tomense, seguramente mestiça, embora a notícia que ficou da sua passagem por Lisboa a apresente como preta, o que não admira num mundo de brancos. É provável, aliás, que já a mãe fosse resultado de um casamento misto e que, dispondo de meios de fortuna, tenha casado com uma pessoa de estatuto social elevado, eventualmente, reinol. Quanto à filha Simoa, por morte do pai e do irmão, fica herdeira única de uma fortuna apreciável, administrada pela mãe. Ainda de acordo com Caldeira (2007-2008), A segunda, Ana de Chaves, é uma das figuras lendárias do arquipélago são-tomense, pois, está associada à vaga de colonização da 1ª metade do século do século XVI e a sua presença em São Tomé foi tão marcante que deu origem a um dos topónimos muito conhecidos como o da Baía de Ana de Chaves na capital da ilha de São Tomé e o de um pico



com o mesmo nome. Quase seguramente de origem europeia, talvez degredada, estava em São Tomé desde, pelo menos, 1535 e, tendo enviuvado de Gonçalo Álvares antes de 1546, já dirigia nesta última data o património familiar. Pareceria provável que voltasse a casar mas não nos chegaram notícias de que isso tivesse acontecido.

Dessa forma, sugerimos também uma reflexão sobre a seguinte imagem, referente à uma mulher que se destacou no século XV no continente africano:

**Figura 9** - Amina ou Aminatu, guerreira da cavalaria Haucá e rainha de Zazau, um território que hoje é a Nigéria



Fonte: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/mulheres-africanas-rainhas-guerreiras-e-lideres-espirituais/>

Blog: Ensinar História - Joelza Ester Domingues.

De acordo com Nei Lopes e José Rivair Macedo (2017), Amina foi uma rainha dos Hauçás<sup>13</sup>, que foi mencionada como reinante em Katsina durante a primeira metade do século XV no ano de 1425. Conforme a tradição, Amina teve o seu reinado durante cerca de três décadas, estendendo as fronteiras de seu reino através da conquista de outras cidades. Foi a primeira liderança, na Hauçalândia que possuiu eunucos e comercializou a noz-de-cola em grande escala.

<sup>13</sup> Os povos de língua haúça ocupavam, no século XI, a faixa que abarcava o Air até o planalto de Jos, a curva do rio Kaduna até o vale do Gulkin-Kebbi. Em cada comunidade haúça, o poder político estava concentrado no chefe da linhagem. À medida que ocorria a expansão das aldeias com a incorporação de novas pessoas, o poder tendia a se concentrar nas mãos de um chefe. Um, dentre todos os chefes das aldeias, era escolhido como autoridade maior, tendo como critério a descendência do fundador da comunidade. Os haúças eram grandes agricultores, tecelões – as terras eram propícias ao cultivo de algodão –, artesãos de couro e ferreiros. Kano era uma das principais cidades haúças, com terrenos férteis para a produção de cereais, algodão, e rica em minério de ferro. Comercializavam escravos em troca de cavalos ao norte e ao sul. No século XV, Kano dedicava-se, essencialmente, ao cultivo de sorgo, arroz, milhete, algodão, pimentas e às manufaturas em couro (sandálias, rédeas, almofadas), algodão, cobre e ferro. O comércio desses produtos, mais o sal, vindo de Bilma, o natrão (um produto equivalente ao sal, utilizado para fazer medicamentos, sabão, curtir a carne e o couro, e tingir tecidos), oriundo do Chade, os escravos, a noz-de-cola e o marfim era realizado com Air, Songai, Bornu, Nupe e com os cuararafas, conhecidos como “o povo do sal”, responsáveis pela extração e comércio desse produto na região entre Gongola e Benué (M BOKOLO, 2003, p. 28).

Trata-se de uma sugestão de gravura ou imagem que, certamente, nos incita a refletir sobre essa grande figura africana e feminina do século XV, pois, por intermédio dessa representação imagética podemos abordar e falar sobre a sua personalidade e influência, dentro dos manuais, textos de apoio de História e em sala de aula, com o sentido de dar visibilidade e visualidade às suas ações políticas e sociais. Da mesma forma como, pode ser trabalhada a questão da representatividade feminina santomense, através da Simoa Godinho e Ana de Chaves, nesses próprios manuais, e em comparação com outras esferas laborais, por exemplo, mais contemporâneas. Ainda mais porque, por exemplo, no caso da Amina, essa figura emblemática não se encontrava assim tão distante, territorialmente, do arquipélago santomense, tendo em conta que, Hauçá, onde hoje é a Nigéria, é praticamente nossa vizinha em termos marítimos.

Obviamente, também nos livros didáticos e textos de apoio seria importante evidenciarmos os conteúdos, como é colocado por Isabel Castro Henriques (2000), sobre a heterogeneidade do grupo africano nas ilhas, isto porque em uma fase inicial da colonização, principalmente, na ilha de São Tomé, até o começo do segundo quartel do século XVI, temos a coexistência de uma maioria de europeus livres com uma fração menor de africanos livres, sem serem menos ativo no processo colonizador. Assim como, ao lado deste grupo de homens livres, encontra-se uma boa parte de escravos negros, sem esquecer também os escravos brancos, ambos sujeitos ao mesmo estatuto jurídico. Dado que, o grupo africano é assim um grupo heterogêneo, não só pelas suas origens étnicas, mas igualmente por causa das particularidades da sua inserção na vida econômica e social da ilha. Ou seja, ao lado de africanos livres, inteligentes e ricos estavam outros africanos libertos pelos seus senhores ou pela administração, conhecidos de forma geral como negros forros e ainda africanos escravos de estatuto diferente, tal como: escravos domésticos, escravos de plantação, escravos em trânsito para São Jorge da Mina, para o reino e, depois, para as Américas.

A importância de trazermos essas fontes históricas e discursivas sobre os escravos e escravas africanas, levando em consideração as suas diversidades e diferentes estatutos na época colonial, faz com que possamos valorizar tais discursos representativos do continente africano em relação a São Tomé e Príncipe, como também quanto ao processo histórico das Caraíbas e as Américas. Nesse caso, como já foi dito antes, esse é um dos objetivos principais dessa monografia, que é o de dar visibilidade aos vários debates e conteúdos capazes de ajudar na promoção de uma transformação epistemológica na educação santomense. De modo a buscarmos conexões e entendimentos sobre o lugar desse arquipélago no mundo, a partir do seu próprio continente: África. Logo, à medida que vamos trazendo e sugerindo tais fontes,

sem perder de vista o debruçamento crítico e reflexivo sobre determinadas temáticas abordadas nos textos de apoio, iremos tecendo novos caminhos de sistematização dos conteúdos históricos para os livros ou manuais escolares.

#### **4.1.4 A historiografia das revoltas em São Tomé e Príncipe**

Quando se trata dos temas acerca dos conflitos sociais que aconteceram nas ilhas durante essa primeira fase colonial, o texto de apoio da 8ª Classe (2011) diz que as estruturas governamentais foram estabelecidas em 1485. Nesse momento, cada ilha era governada como uma entidade autónoma até 1753, altura em que foi decidida a unificação para uma única colónia. A partir de 1586 a estrutura assente na personagem do capitão donatário é substituída pela personagem do governador que passará a representar a vontade da Coroa Portuguesa nas colónias. Dessa forma, o Capitão (Governador) era o comandante das tropas e tinha a seu cargo a organização da defesa da ilha. Na perspectiva desse texto de apoio (2011), no tocante à situação política, a mesma era revestida de um carácter peculiar, dado que a colónia, era um "Estado" nem sempre dependente do Estado colonizador. As normas de carácter geral eram emanadas do soberano de Portugal, depois de ouvido um concelho colonial, porém os representantes locais do Governo, dispunham de amplos poderes, de tal modo que as directrizes traçadas em Portugal raras vezes eram seguidas na prática.

No texto de apoio de História da 8ª Classe (2011), podemos entender que, por outro lado havia forte incompatibilidade entre o Capitão Governador que se posicionava enquanto detentor de todos os poderes, e as restantes instituições do estado, como o Senado da Câmara (representante dos ricos proprietários), assim como o Clero. As divergências existentes entre os mais poderosos, provocavam um verdadeiro caos até mesmo nos órgãos judiciais, onde os próprios oficiais e juízes cometiam os maiores atropelos. O resto da população, sobretudo os escravos, eram exploradas e maltratados com o objetivo de os fazer render sempre mais. Obviamente, vivia-se em estado de revolta. Entretanto, com o objetivo de acalmar o ânimo revoltoso existente no seio dos escravos, o rei D. Manuel I, concedeu em 29 de Janeiro de 1515 por carta régia alforria às escravas dos povoadores, da mesma forma como a seus filhos, não podendo nem uns nem outros ser cativos. Em 1517 este soberano estendeu a referida Carta de Alforria aos escravos dos primeiros povoadores e seus filhos. No entanto não foi o bastante para melhorar a situação de agitação social, e no decorrer do séc. XVI irão ocorrer uma série de revolta de escravos, que se caracterizaram pelo seu carácter espontâneo.

Essas revoltas são, obviamente, uma demonstração de que as escravas e escravos não tinham uma relação pacífica com os colonizadores, aliás, tratava-se de um momento histórico em que a resistência em relação à exploração portuguesa começou a ganhar corpo e notoriedade, mas não podemos perder de vista o caráter organizado dessas revoltas, enquanto um movimento político pautado pela vontade de se ressurgir contra o regime da escravidão. Por isso temos todo o interesse em evidenciar tais narrativas, que de alguma forma continuam sendo encaradas como secundárias na História de São Tomé e Príncipe, e que precisam de aparecer com mais destaque nos materiais didáticos, com a perspectiva de transmitir mais informações e conteúdos sobre essas revoltas, desde os indivíduos que participaram nessas rebeliões até, por exemplo, em que circunstâncias as mesmas aconteceram naquela época. O texto de apoio de História do oitavo ano (2011) mostra que,

No entanto não foi o bastante para melhorar a situação de agitação social, e no decorrer do séc. XVI irão ocorrer uma série de revolta de escravos, que se caracterizaram pelo seu caráter espontâneo. A Saber: • Revolta dos Lobatos em 1517, • Revolta de Yon Gato em 1553-54; • Revolta dos Angolares em 1574 • Revolta do Rei Amador em 1595 (TEXTO DE APOIO DE HISTÓRIA - 8ª Classe, 2011, p. 22).

Entretanto, existem poucos conteúdos acerca dessas revoltas nesse texto de apoio, que estão resumidos, especificamente, apenas em poucas linhas, sendo a Revolta do Amador aquela que tem mais destaque em termos de fontes históricas. Acreditamos que, um dos grandes passos para a escrita de livros didáticos, é conseguirmos achar mais informações sobre cada uma delas, de modo a construirmos interpretações históricas sobre esses acontecimentos do século XV e XVI.

No tocante à revolta do Amador, no texto de apoio da 8ª Classe (2011), o mesmo foi escravo de Bernardo Vieira e por isso apelidado de “Amador Vieira”. No séc. XVI a situação dos escravos em São Tomé e Príncipe tinha-se agravado bastante devido a exploração e castigos a que eram sujeitos, tendo como o objetivo incremento da produção do açúcar. Muitos fugiam para o mato e aí se refugiavam formando os quilombos, a partir dos quais se insurgiam contra as fazendas dos colonos, destruindo os engenhos. Para por cobro a essa situação, o capitão Miguel de Moura levou a cabo uma campanha denominada de “Segunda Guerra de Mato” e quando os escravos fugitivos fossem aprisionados, eram inclusive mortos para que servisse de lição a outros. Em 1595 os escravos, liderados por Amador, o «capitão-geral de guerra, rei nomeado absoluto com poder de dar liberdade a todos os escravos e de criar titulares para a sua corte», avançaram sobre a Povoação. Destruíram engenhos, queimaram e profanaram igrejas e mataram diversos moradores.

Na perspectiva do texto de apoio do oitavo ano (2011), a revolta foi controlada pelos portugueses após a prisão de Amador, por denúncia de Domingos, um dos seus capitães, e do seu enforcamento. Este levantamento constituiu a ameaça mais séria para a população da ilha. Ou seja, Amador, incentivado pelas injustiças cometidas contra os escravos e aproveitando a desordem política e social existente na altura, lidera os escravos e inicia em Julho de 1595 uma revolta que se tornou célebre. A revolta iniciou-se na Igreja da Santíssima Trindade freguesia fora da cidade. Aí mataram alguns homens brancos que na igreja estavam a espera da celebração eucarística. No dia 11 de Julho, queimaram todos os engenhos e fazendas das partes de Daleguê de Vila Budo e da Praia Prata e levaram muitas espingardas e incendiaram os engenhos e fazendas. Amador foi proclamado Rei. Ainda nesse texto de apoio (2011), depois de muitos combates violentos, 29 de Julho as tropas de Amador foram derrotadas ficando os mesmos sem poder e sem soldados. Traído por um dos seus capitães foi enforcado e esquartejado a 4 de Janeiro de 1596. A revolta de Amador que durou 20 dias reveste-se de grande simbolismo histórico nacionalista. A instabilidade e insegurança causada pela revolta obrigou muitos colonos a abandonarem a ilha e rumarem para o Brasil em busca de um lugar mais calmo para a realização das suas atividades o que provocou a decadência da produção do açúcar em São Tomé.

De acordo com Seibert (2002), o levantamento liderado por um escravo chamado Amador terá iniciado na Trindade, lugar onde os rebeldes assassinaram o padre da paróquia e alguns brancos na igreja local. No quarto dia da rebelião, teriam-se juntado a Amador, que se autoproclamou rei, 2000 escravos, e 30 engenhos de açúcar foram destruídos na época. Já no sexto dia, em uma batalha, na e em redor da cidade, mais de 300 rebeldes foram mortos pelas forças governamentais. Após duas semanas assediando a cidade, o rei Amador atacou com 5000 escravos, logo, depois de uma batalha de quatro horas os soldados e colonos, melhor equipados, acabaram por derrotar os rebeldes, sendo 200 dos quais mortos. Dessa forma, finalmente, os escravos renderam-se, e o Amador fora traído por um companheiro, por isso, acabou por ser preso, enforcado e esquartejado e o seu coração colocado em uma almofada.

A partir do que já se encontra no texto de apoio da 8ª Classe, em relação às fontes sobre a Revolta de Amador, juntando com mais informações e conteúdos referentes ao assunto, podemos refletir sobre a construção de um livro didático em que Amador e os outros escravos que participaram na rebelião, apareçam como indivíduos resistentes que realizaram e protagonizaram um plano de ação contra o jugo colonial nos finais do século XVI. Nesse caso, seria importante que tanto as alunas, alunos e professores compreendessem os significados históricos desses acontecimentos, por intermédio de ações pedagógicas em sala e

não só, ou seja, para além da utilização dos livros didáticos e textos de apoios, que contribuam contra a estigmatização do Ensino de História como uma área apenas vinculada à ideia de "decorar" os conteúdos e as datas importantes, sem perspectivar uma reflexão e questionamento sobre o que foi ensinado em termos de processo histórico e temporal.

Por outras palavras, trata-se de uma necessidade de apropriação dos conteúdos que dizem respeito à São Tomé e Príncipe, no que tange ao conhecimento sobre a resistência das africanas, africanos, negros e negras à escravidão. Com base nisso, uma estratégia didática que poderia ser pensada, em concomitância com as informações presentes nos textos de apoio, livros científicos e didáticos, seria o recurso às imagens ou gravuras sobre esse evento histórico na ilha de São Tomé, na medida em que se poderia problematizar também, por exemplo, a ausência de dados historiográficos sobre a participação das escravas nesse processo de revolta. Entretanto, dentro do manual escolar poderia aparecer essa provocação e questionamento: será que não houve nenhum tipo de presença feminina nessa e em outras revoltas entre os séculos XV e XVI? Não existem fontes históricas sobre essa especificidade? Essas e outras questões são fundamentais para a sistematização de uma História inclusiva, atualmente, nas ilhas, que referencie o papel das mulheres enquanto agentes participativas na política e resistência no arquipélago.

Ainda conforme Seibert (2002), o arquipélago era desabitado antes dos portugueses terem chegado no século XV, logo, o Estado colonial não foi imposto a uma sociedade autóctone já existente, ou seja, foi o próprio processo de colonização que deu forma à sociedade local desde o começo da sua existência. Assim sendo, os sistemas africanos de poder político enquanto "chefes tradicionais" nunca foram institucionalizados, ao contrário da maior parte dos Estados africanos onde existiu uma sociedade que partilha a mesma língua e cultura concordantes com as suas fronteiras nacionais, à qual todos os sub-grupos apontam pertencer. Logo, como as ilhas foram sempre dominadas por uma economia de plantação, nem um campesinato local nem formas da propriedade comunal de terra, característicos da África rural, acabaram por se desenvolver. No entanto, também é preciso afirmar que, de acordo com Henriques (2000), as questões como o povoamento das ilhas, com a criação de grupos mestiços, tal como as formas de organização da economia, os sistemas de trabalho, os mecanismos de controlo político e social são estudados de maneira a exaltar o génio dos portugueses, nos quais, pela perspectiva da mitologia colonial, foram usados métodos brandos e práticas humanitárias, que transformaram essas ilhas bravas em espaços organizados como reforço do capitalismo moderno perto de se afirmar.

De acordo com Seibert (2002), deste modo, sendo São Tomé e Príncipe tão diferente da África continental, a sua história de economia de plantação, escravidão e crioulização resultou em muitos aspectos que aproximam aos Estados afro-caraíbas, que tiveram um processo formativo similar. O principal factor em ambos os casos foi a produção de cana-de-açúcar baseada na economia de plantação e trabalho escravo africano. Apesar da viagem do continente africano para o outro lado do Atlântico levasse mais tempo do que para as ilhas do Golfo da Guiné, ou seja, em ambos os casos os escravos africanos eram separados das suas próprias sociedades. Enquanto em São Tomé a alforria acabaram por ser concedidos antes das Caraíbas, mas os princípios básicos do processo de crioulização foram muito semelhantes.

Como já foi evidenciado em um momento anterior, as conexões entre as ilhas santomenses com as ilhas caribenhas nos séculos XV e XVI são aspectos interessantes que podem ser trabalhados, didaticamente, nos manuais escolares de História, nesse caso, no livro de oitavo ano, em concomitância com uma abordagem mais ampla sobre a escravidão perpetuada pelos europeus. Mesmo porque, em termos de oceano, existe o Atlântico como um espaço marítimo que liga, geograficamente, por exemplo, as Caraíbas, o Brasil e o Golfo da Guiné. Dessa maneira, podemos pensar na perspectiva de uma História e memória compartilhada entre esses lugares, sem esquecer de evidenciar as particularidades, obviamente, de São Tomé e Príncipe. Isto porque, para as alunas e alunos é considerável que consigam estabelecer relações temporais e espaciais com outras realidades que tiveram processos históricos, culturais e sociais similares.

Portanto, uma forma interessante de trabalharmos essas fontes históricas em sala, é através do incentivo para o ensino de artes como o teatro e a mímica, na qual, os estudantes pudessem ser convidados, por exemplo, a fazer interpretações relacionadas com as revoltas que aconteceram no território nacional no século XV e XVI. Entretanto, para que isso aconteça, também é necessário que sejam criadas peças teatrais e projetos de intervenção, tanto pedagógicos como artísticos, que possam trazer formas lúdicas de ensino e aprendizagem, diferentes das maneiras tradicionais e, estritamente, ligadas apenas com as fontes documentais escritas. Assim sendo, no que concerne à temática a ser dada em sala no Ensino de História em forma de jogo da mímica, por exemplo, sobre o "O Rei Amador", formariam-se vários grupos de, três a cinco alunos (as), que deveriam ter os seus respetivos nomes de equipa (por exemplo, sugestão de nomes dos atuais distritos santomenses). E lhes seriam atribuídos o desafio, de cada grupo, estudar sobre os processos históricos da revolta de Amador, com o objetivo de desafiar os outros grupos, ao longo das aulas, mas que seria proposto e dado pelo professor (a) através de papelzinhos que seriam entregues ao jogador que interpreta a mímica

para o seu grupo. Nesse caso, cada grupo teria o direito de desafiar, qualquer outro grupo, para um "enfrentamento direto" na sala de aula, no qual, os alunos (as), ou seja, um membro de cada equipe se utilizaría dos gestos e mímicas para transmitir o conteúdo aos restantes jogadores do seu grupo (se nenhum grupo lançar o desafio, o professor (a) o faria).

#### **4.1.5 Sobre a presença dos Angolares**

Uma temática que, praticamente, se encontra inexistente ou pouco explorada nos textos de apoio, de oitavo ao décimo segundo anos é acerca da presença dos angolares, especificamente, na ilha de São Tomé. Por isso, achamos importante apresentar debates, a partir desse escopo temático, que possam ser introduzidos, didaticamente, nos manuais escolares.

Segundo Henriques (2000), a tradição oral e alguns autores atuais defendem a tese de que a população africana que se encontrava nas regiões mais isoladas do sudeste da ilha de São Tomé, já existia no momento da chegada dos portugueses ao arquipélago, que nesse caso se tratariam dos Angolares, pescadores hábeis que até o século XIX estiveram afastados do contacto com outras populações santomenses. Por exemplo, Francisco José Tenreiro fornece indicações sobre esta população, cuja "origem" misteriosa serviu para organizar distintas escritas historiográficas ao serviço de ideologias tão opostas como a colonias e a anti-colonial.

De acordo com Seibert (1998), sobre a origem de Angolares existem no mínimo três hipóteses, que são: a mais antiga e a mais divulgada fala que os Angolares descendem dos sobreviventes de um navio de escravos provenientes de Angola, que naufragaram na costa sul da ilha em meados do século XVI; já a segunda hipótese afirma que os Angolares já estavam presentes aquando da chegada dos portugueses, pois são descendentes de um povo Bantu com excelentes habilidades marítimas que foram a São Tomé através das suas próprias canoas; e a terceira hipótese, diz que os Angolares não são descendentes de náufragos, e também não fizeram parte da população autóctone da ilha, ou seja, antes devem ser descendentes dos Cimarrones, conhecidos como escravos fugidos das primeiras plantações de cana-de-açúcar a partir do século XVI.

No que concerne às narrativas sobre a presença dos Angolares, a que mais é conhecida e disseminada em São Tomé e Príncipe, e conhecida pela população local, está relacionada com a ideia do naufrágio do navio que levava os escravos e escravas para a costa, nos pequenos ilhéus conhecidos no arquipélago como Sete Pedras. Entretanto, das três, essa é a que mais sustentava o ímpeto e motivação colonial portuguesa, que como é óbvio, através



dessa narrativa, existe uma demonstração mítica de que, na época e até mesmo durante muito tempo, os portugueses nunca perderam o controlo dos seus escravos, a partir de fugas para a região centro de São Tomé, e nem chegaram a encontrá-los aquando da sua chegada na ilha, reforçando, evidentemente, a tese de "descobrimento" e de terem sido os primeiros a chegar no arquipélago. Lembrando que, até onde se sabe, por exemplo, nunca foram encontrados vestígios naquela região marítima do naufrágio, pois, parte-se do princípio que levando em consideração o acontecido, se poderia ao menos achar restos da embarcação que afundou naquele local, mas, não existem evidências disso. Isto porque,

Com efeito, o texto do cónego Manoel do Rozário Pinto (1734) registou a tradição oral da ilha que se refere ao naufrágio de um barco carregado de escravos, que teriam encontrado salvação na costa santomense. (...). Não é evidente que se o Cónego se quisesse referir aos Angolares, se estes existissem então com semelhante designação, lhes teria dado o nome e a função que então ocupavam, tanto mais que era ele - o autor - natural de São Tomé? O documento apresenta alguns elementos perplexizantes. O primeiro diz respeito ao naufrágio e à chegada dos escravos ao litoral: sabendo-se que os escravos eram transportados aos navios negreiros presos com correntes de ferro, como teriam eles conseguido atingir a nado a ilha de São Tomé? (HENRIQUES, 2000, p. 54 e 55).

Outro elemento importante, tem a ver com a própria geografia da ilha, pois, para Henriques (2000), estes hipotéticos Angolares teriam naufragado na costa sudoeste da ilha, atingido um Pico na região centro-ocidental de São Tomé, onde dada as características naturais da ilha, atacariam a Povoação situada no no litoral nordeste, tendo se estabelecido, finalmente, em Santa Cruz dos Angolares, que fica no sudeste da ilha, no entanto, como explicar esta multiplicação de instalações ao longo de pouco mais de dois séculos, quando elas exigem uma luta constante com a feracidade da natureza tropical? Logo, a Relação do Cónego Manoel do Rozário Pinto só nos autoriza a dizer que alguns ataques organizados contra os engenhos, as plantações e até a cidade foram levados por «negros angolas», que ainda não se tinham tornado santomenses.

Seibert (1998), com base nisso, diz que foi Cunha Mattos quem fez a divulgação da primeira informação publicada acerca dos Angolares em 1842 no seu livro "*Corographia Histórica das Ilhas de S.Thomé, Príncipe, Anno Bom e Fernando Pó*" reforçando sem citação da fonte que é presumível que os Angolares tenham chegado à ilha por naufrágio, entre os anos 1540 até 1550, visto que os primeiros filhos acompanharam seus pais no ataque e roubo de muitos engenhos em 1574. Já no seu livro "*Compêndio Histórico das Possessões de Portugal na África*", Cunha Mattos revela que se trata de uma lenda, quando um navio que vinha de Angola carregado de escravos naufragou, e os sobreviventes são ascendentes do

povo que hoje é conhecido como Angolares. A partir daí, a maioria dos autores seguiu esta afirmação do naufrágio, sem que houvesse uma prova da lenda. No entanto, conforme Henriques (2000), esse debate já complexo agravou-se ainda mais em 1971, aquando da publicação de excertos de um documento manuscrito redigido por volta de 1718-1720, sem quaisquer referências autorais e condições de elaboração. Mas a verdade é que as indicações contidas neste manuscrito não faziam nenhuma alusão sequer aos angolares. Este mesmo documento também refere que havia uma população que usava o líber das árvores para fabrico das suas roupas cuja técnica é identificada como práticas «dos negros de Angola», com o acréscimo de que «é tradição, são estes precedidos de um navio que antigamente dera à costa naquelas Praias». Logo, diante dessas referências, presumiu-se, apressadamente, que estávamos perante os Angolares.

Certamente, São Tomé e Príncipe precisa de uma pesquisa arqueológica que possa ir em busca e encontro de vestígios e evidências relacionadas com a chegada dos angolares ao arquipélago, da mesma forma como poderemos ter uma noção mais evidente sobre os sistemas de organização da população africana e escrava nos primórdios da colonização. Dado que, qualquer uma das hipóteses, também pode ser comprovada ou não, mediante o estudo da Arqueologia Pré-histórica em território santomense, que como podemos verificar, se trata de uma investigação ainda não realizada. Por isso, não podemos descartar a contribuição dessa área de conhecimento científico na construção histórica do arquipélago, não só nos primórdios da colonização como também após essa fase colonial.

Outra hipótese, que tem um viés prioritário africano e nacionalista, conforme Seibert (1998), se conecta com a possível chegada dos Angolares antes dos primeiros portugueses, a partir das ideias transmitidas por Carlos das Neves, historiador e político santomense, que disse na sua obra "*Esboço histórico das ilhas de São Tomé e Príncipe*" que os Angolares são uma ramificação dos Bantos que viveram nas regiões de Gabo e do Rio Muni, que se deslocaram depois para as ilhas do Golfo da Guiné. Dizendo ainda que, os mesmo angolares nunca se referiram, nas suas lendas, a nenhum naufrágio dos seus antepassados, partindo da seguinte pergunta: "Admitindo que (os Bantos) tenham navegado até Fernão Pó, porque não teriam avançado um pouco mais, até São Tomé?".

Seibert (1998) também mostra que, dez anos depois, houve um manuscrito intitulado "*A História da República Democrática de São Tomé e Príncipe*", que foi elaborado por um grupo de santomenses e uma equipa russa, sem ser publicado, confirmando a teoria apresentada por Carlos das Neves. Esse manuscrito dizia o seguinte: "O território e a população pequenos das ilhas fizeram com que os autóctones fossem liquidados, dispersos ou

expulsos pelos invasores para as regiões não exploradas, no primeiro período, pelos europeus. Os colonialistas queriam apagar a memória dos primeiros habitantes das ilhas e declararam-nas desertas. Mas em breve os portugueses teriam de convencer-se da presença das pessoas que apareceram em S.Tomé independentemente deles e sentir por experiência própria a sua cólera e a intransigência para com a subjugação. Então estas pessoas foram declaradas descendentes dos escravos que se encontravam no navio naufragado junto às costas de S.Tomé nos anos 40 do século XVI, e receberam o nome de angolares".

Dessa maneira, podemos verificar que, as narrativas históricas sobre o aparecimento dos Angolares aconteceram muito depois do momento em que eles e elas "existiram" de fato, servindo como uma justificação política nas mais diversas fases e épocas, por intermédio de diversos discursos de indivíduos cujas interpretações se baseavam nos seus próprios interesses e de certos grupos, sem se atentar a uma base científica sólida e plausível. Sem esquecer o fato de, o termo Angolares, ser uma invenção feita pelos portugueses, pois, provavelmente, os escravos e escravas que viveram naquele momento histórico, entre os séculos XV e XVI, se autodenominavam de outra forma, na qual, desconhecemos nos dias atuais. A questão dos Angolares é um tema importante e instigante na historiografia santomense, mas que se encontra envolto em mitos, contradições e hipóteses deveras discutíveis. Por isso há necessidade de um maior esmiuçamento desse tema, levando em consideração os fatos históricos e possíveis fontes discursivas a serem reinterpretadas.

A terceira hipótese, na perspectiva de Seibert (1998), que é baseada em dados linguísticos e históricos, feita pelo linguista Luís Ferraz, que nos finais de 1969 foi o primeiro a colocar a hipótese de descendência de escravos fugidos, pois, o mesmo autor fala que os Angolares não falam uma língua bantu, mas sim um crioulo com uma relação distante com a língua santomé. Ele também acredita que os Angolares acabaram por receber a língua crioula através das mulheres roubadas, porém, supôs que os escravos refugiados foram expostos às fases formativas da língua santomense. Ainda segundo Seibert (1998), Ferraz demonstra que todos os escravos fugidos já teriam tido algum conhecimento da língua santomense, dado que a língua santomé possui 67% do seu léxico com a língua ngolá, conhecida como o crioulo dos Angolares.

No tocante aos escravos fugidos, para Seibert (1998), é possível confirmar que já em 1499 haviam registos de escravos fugidos ao mato e ao mar, demonstrando que no começo da colonização, havia uma frequência grande de fugas de escravos negros para o mato, pois, ao contrário dos europeus, os africanos sabiam adaptar-se e sobreviver na floresta da ilha. Lembrando que, a partir de 1530 surgiu a chamada guerra do mato, devido ao fato dos

governadores e fazendeiros terem começado uma perseguição e ataque aos negros do mato através de tropas armadas para os destruir e capturar. Em 1531, esses escravos fugidos venceram essa expedição enviada pra eles, e já no ano seguinte as fazendas que se situavam perto das florestas estavam abandonadas por causa dos medos de assaltos provenientes do interior da ilha e exacerbamento das fugas de escravos para o mato. De uma dessas expedições, um fazendeiro com os seus escravos armados chegou a capturar 40 negros que incluíam mulheres e crianças, e subseqüentemente, a guerra do mato continuou até ao século XVII, porque a fuga de escravos nunca terminou. De acordo com Caldeira apud Seibert (1998), a designação Angolas ou Angolis aplicada aos negros autolibertados, era pelo fato de que no séculos XVI os escravos eram provenientes de Angola ou do Congo, embora posteriormente muitos dos escravos eram Minas, vindo da Costa da Mina, logo, durante o século XVIII havia uma distinção entre os escravos Minas e Angolas, que só se tornaram Angolares um século depois aquando da formação da lenda do naufrágio, que não fora referenciada em documentos anteriores.

Dessa forma, como é afirmado por Henriques (2000) é falacioso fazer associações destes ataques desencadeados por africanos fugidos, refugiados no interior da ilha e dispostos a atacar os europeus e mulatos proprietários de engenhos e de escravos, aos Angolares, pois, devemos sim concluir que os grupos de fugidos eram originários de Angola, conservando a sua autonomia até aos princípios do século XIX. Além disso, de acordo com Seibert (1998), os portugueses do século XIX inventaram a lenda do naufrágio como justificação para a presença de negros que estavam fora do controlo na ilha, mediante a negação da fuga preconizada pelos escravos, num momento em que havia uma cotidiana ameaça dessas fugas nas roças de café e cacau. Já os defensores da tese que prioriza a existência africana na ilha, antes dos portugueses, na sua maioria santomenses, refutaram a prioridade portuguesa através de manifestações do direito dos africanos à independência e soberania da ilha. Ou seja, essa hipótese é mais influenciada pelo nacionalismo santomense do que por evidência científica, cuja percepção pertence à constituição da identidade nacional como Estado-Nação africano, com o objetivo de equiparação à África continental.

De acordo com Henriques (2000), se as teses como a lenda do naufrágio, constituíram ao longo do período colonial, um instrumento eficaz da historiografia portuguesa que alimentava os mitos da ideologia dominante na época, elas estão hoje ultrapassadas. Entretanto, também não são de aceitar as histórias africanas, marcadas por uma carga nacionalista, praticamente, caricatural, que, através da recorrência aos mesmos modelos de interpretação utilizados pela história colonial, acabaram por comprometer a elaboração de

explicações rigorosas do passado sobre os povos africanos que foram sujeitos à dominação colonial portuguesa. Nesse caso, a anterioridade da presença dos Angolares na ilha de São Tomé é reveladora de um falso problema, que justifica as ideias e os comportamentos portugueses na relação com os outros, por intermédio do velho argumento da prioridade portuguesa no processo de expansão. Por isso, é importante levar em consideração que, a gênese e a consolidação de um espaço africano novo, nascido nos finais do século XV, não pode ficar reduzida à questão «de quem chegou primeiro», pois, livres ou escravos, foram os africanos provenientes do continente, incluindo os que mais tarde foram designados de Angolares, em associação com os europeus e mestiços que realizaram o povoamento das ilhas, contribuindo desse jeito, para a socialização definitiva do arquipélago de São Tomé e Príncipe.

Podemos notar que, de entre as três hipóteses, aquela que indica ser a mais cientificamente comprovada é a terceira hipótese, que relata as fugas dos escravos africanos para o centro e sul da ilha, isto porque, no começo da colonização, foi na região norte da ilha de São Tomé onde se encontravam os escravos e escravas, cujas fugas nos primórdios da escravatura na ilha no século XV, os levaram a formar grupos de resistência em regiões mais inacessíveis para os europeus. Certamente, essa é uma hipótese sustentada por evidências e estudos realizados com base empírica, mas será que, por exemplo, a tese da existência de indivíduos africanos antes dos portugueses é, simplesmente, descartável? Mesmo que, anteriormente, no século XIX, muitos santomenses tenham primado por essa hipótese com base em nacionalismos sem levar em consideração as evidências empíricas, também não podemos perder de vista que nunca foi feita uma investigação científica aprimorada e interdisciplinar, com base, por exemplo, em dados históricos, arqueológicos, linguísticos e antropológicos. Acreditamos que, só depois de uma realização e efetivação dessas pesquisas, poderemos apoiar ou refutar essa hipótese, que se revela como a mais intrigante e instigante de todas. Ainda mais porque, se a mesma é considerada como hipótese, isso quer dizer que não existe uma impossibilidade na sua comprovação, nem que seja para chegarmos a conclusão que, supostamente, houveram poucos habitantes africanos nas ilhas, antes dos portugueses, mas que nunca chegaram a se estabelecer enquanto uma comunidade social, cultural e política no arquipélago, estando por exemplo, só de passagem ou visita.

Outra questão importante a ser levada em consideração é o fato de não se falar quase nada da ilha do Príncipe, em termos científicos, nesse processo de chegada ou não de povos africanos, antes dos europeus. Na medida em que, geograficamente, se formos observar nos mapas atuais, essa ilha em particular se encontra mais perto da África continental, logo, não

seria mais provável que os grupos que se encontravam próximos, como por exemplo, na região onde hoje é Gabão, Camarões e Nigéria, conseguissem chegar primeiro nessa ilha? Como aconteceu com a ilha de Bioko, hoje pertencente à Guiné Equatorial.

Aliás, a historiografia santomense, e até mesma a historiografia portuguesa sobre o arquipélago, trazem muitos poucos detalhes sobre a ilha do Príncipe, nesse caso, no século XV e XVI, e isso levanta muitas interrogações sobre o fato de São Tomé continuar sendo e tendo, até os dias atuais, o estereótipo de ilha "principal" do país, que resvala em muitas questões de preconceito em relação aos habitantes da ilha do Príncipe. Portanto, essa também é uma das discussões e debates interessantes para serem pesquisados e abordados nos livros didáticos e textos de apoio de História, sem perdermos de vista uma política de representatividade de todas as identidades e diversidades que se encontram em São Tomé e Príncipe, perspetivando, obviamente, uma construção identitária equitativa dentro desses manuais escolares. No âmbito das sugestões e propostas didáticas, seria interessante se o material que se tem escrito sobre os Angolares também fosse transformado em audiovisual, seja com criações de documentários sobre a presença dos Angolares na ilha, como através de filmes e romances históricos acerca da temática, que contribuiria para a disseminação e conhecimento da historiografia santomense, particularmente sobre os Angolares, tanto em São Tomé e Príncipe como em outros lugares.

Dessa maneira, uma narrativa que pode ser inserida nos textos de apoio e manuais escolares de História, são pequenos contos que remetam para um imaginário territorial nas ilhas e que tragam alguns elementos culturais e marcadores identitários relacionados com São Tomé e Príncipe, como é o exemplo desse conto escrito por mim, intitulado "Pikena e as Conchas gritantes":

*Ao longe, lá na linha do horizonte, tem uma canoa que leve-leve se aproxima. A Pikena olha com curiosidade, enquanto permanece na boca da praia, brincando na areia e jogando os pequenos grãos no mar. Só pode ser a mama. Que foi pescar desde manhã cedo, antes da Pikena acordar. A mama deve estar com muito peixe na canoa, porque costuma trazer um monte para o almoço que o papa vai cozinhar. E hoje é dia de festa. Dia de comemoração das Conchas gritantes, que é hábito aqui em casa. A mama desceu da canoa, assim que ela beijou a praia, pegou a Pikena no colo com o braço direito e no outro estava com uma bacia repleta de peixe, colocada em cima da sua cabeça. No colo, Pikena, observa as pegadas dos pés calejados e descalços da sua mãe. Como ela a admirava, devido a sua força, disposição e garra. Ontem de noite, antes de ir dormir, ela lhe contou uma estória muito bonita, chamada "A carapinha da Pikena". Uma estória baseada na sua*

*própria filhinha. Pikena adormeceu antes que a estória chegasse ao final. Na porta de casa, o papa se encontrava com o sorriso nos lábios, animado como sempre, e ao pegar a bacia que estava por cima da cabeça da mama, ele indicou para elas, um balde que estava no cantinho da cozinha, cheio de Conchas gritantes. Pikena desceu do colo da mãe e correu para ir ver mais perto. Sim, eram Conchas gritantes, das mais lindas que vira nos seus pouquíssimos tempos de vida. Pikena perguntou para o pai quando é que iriam observar e ouvir as conchas a gritar. O papa respondeu que seria logo à tarde, assim que o Sol tivesse a beira de morrer para nascer noutra lugar. Logo em seguida o papa foi preparar o almoço. Então, Pikena voltou para o colo da mama, e as duas saíram de novo, caminharam um pouco pela areia com os seus grãos pequenos e universais, só que, dessa vez, entraram no mato, que começou com as mais pequenas plantas, mas que no decorrer do caminho foram aparecendo árvores bem enormes e antigas. Perto de uma que a mãe deu o nome de "Ave" existe uma pequena lagoa, onde tem alguns peixinhos que brilham. Lado a lado, mãe e filha entraram na lagoa e sentaram juntas, com a água tapando seus joelhos, enquanto os peixinhos brilhantes acariciavam seus pés. Justamente naquele momento o tempo parou. Tudo ficou mais lento. Pikena estava prestes a ouvir uma notícia que a deixaria muito feliz. Quando o tempo voltou ao normal, a mama disse que dentro da sua barriga tinha alguém. Esse alguém era um menino. Um menino que é seu irmão e que tem a melanina preta como ela, a mama e o papa. O sorriso saiu solto, pleno e resplandecente. Pikena passou a ter um irmão a partir dali. Ao saírem da lagoa, a árvore Ave lhes mandou um conjunto de flores e folhas para levarem para casa, como presente por elas terem feito companhia a ela, a lagoa e os peixinhos brilhantes. Uma vez dentro de casa, com a comida feita pelo papa já prontíssima, Pikena felicíssima da vida, comeu tanto até sua barriga ficar redondinha. Depois, a tardinha se aproximava a passos largos, e a família foi até a beira da praia com o balde de Conchas gritantes. E assim que o papa as jogou no mar, elas começaram a gritar sem parar, eram gritos belos e cantarolados, inexplicáveis através da escrita, só quem estava lá poderia descrever essa sensação ouvinte. Dizem que o grito dessas conchas se ouviam em toda ilha. Pikena sentia tudo com felicidade, sorrindo em sintonia com a mama e o papa. Inclusive eu que estava na barriga da mama, já sentia o barulho musical dessas Conchas gritantes.*

Apesar desse conto não estar diretamente conectado com a história dos Angolares e também com a História santomense, podemos ver que através dele, e de outros contos que possam ser associados aos manuais de História, podem ser estabelecidas relações entre a linguagem presente no conto, que acaba sendo mais subjetiva, mítica e artística, com a historiografia sobre a presença dos primeiros indivíduos no arquipélago, rementendo para a

criação e redefinições de imaginários que colocam os próprios indivíduos santomenses e negros (as) enquanto protagonistas dentro das suas estórias. Trata-se de um movimento literário e artístico, cuja função, se podemos assim dizer, é muito parecida com a negritude<sup>14</sup>, com o objetivo de aproximar os leitores e leitoras, de preferência crianças e adolescentes, à uma perspectiva representativa das suas realidades sociais e culturais.

#### **4.1.6 O continente africano a partir do século VII: breves considerações**

De acordo com J.E.G Sutton (2010), o homem surgiu, há aproximadamente 3 milhões de anos, como um animal de postura ereta fabricante de utensílios na que hoje é considerada como parte oriental da África. Por esse motivo, a história dessa parte do mundo é mais longa do que a de qualquer outro lugar, pois, a Idade da Pedra, em particular, foi mais extensa que em outros continentes e em outras regiões da África. Essas transformações tiveram início quando os primeiros homínídeos começaram a fabricar, de maneira regular, utensílios de pedra reconhecíveis enquanto tal, com formas e padrões predeterminados. Essa associação de capacidades físicas e mentais para fazer utensílios – em outras palavras, a superação de sua condição biológica – e a crescente dependência dessas habilidades e atividades extrabiológicas, ou seja, culturais, distinguem o homem dos outros animais e definem a humanidade.

Dentro do texto de apoio de História do 7º ano (2011), no capítulo que fala sobre a África subsaariana até ao século VII, podemos verificar que, no I milénio a.C. em certas regiões de África, começou a ser utilizado, por exemplo, o ferro para o fabrico de armas e instrumentos. Esta inovação teve consequências muito importantes, pois, deu nova eficácia às técnicas de caça, agricultura e guerra. O conhecimento da metalurgia do ferro foi-se difundindo gradualmente, ligado às deslocações de povos por todo o interior do continente. O séc. VII d.C. não interrompeu estes grandes movimentos migratórios. Foi no entanto marcado por um acontecimento que afectou a África do Norte e Oriental: a expansão e conquista árabes.

Assim sendo, para Anderson Oliva (2008), é importante dizer que a ideia de África que circulou na Antiguidade Clássica era bastante diferente das identidades construídas, contemporaneamente sobre o continente. Pelo fato dos textos antigos só fazerem menção à

---

<sup>14</sup> No campo ideológico, negritude pode ser entendida como processo de aquisição de uma consciência racial. Já na esfera cultural, negritude é a tendência de valorização de toda manifestação cultural de matriz africana. Portanto, negritude é um conceito multifacetado, que precisa ser compreendido a luz dos diversos contextos históricos (DOMINGUES, 2005, p. 2).



região setentrional do continente africano. Ou seja, a parte centro-meridional da África, a área conhecida hoje como subsaariana, não era citada pelos geógrafos e viajantes do período. De acordo com o filólogo congolês Valentin Mudimbe, para os antigos, o atual norte-africano seria dividido em três partes: a Libya, o Egito e a Aethiopia. A Libya seria a região a oeste das fronteiras do Egito e que se estenderia do litoral Mediterrâneo até os limites norte das grandes e intermináveis faixas de areia do Saara. O Egito ligava-se às áreas de domínio faraônico, anterior e contemporâneo ao controle romano, e o Nilo seria seu eixo maior, sua essência definidora. A Aethiopia corresponderia à região ao sul do Egito.

Ainda na antiguidade, para Oliva (2008), outras fórmulas seriam utilizadas para referir-se à África e as suas populações. Como exemplifica Mudimbe, para os romanos, habituados a ver os Outros pelas lentes da política, a “África designaria uma de suas províncias e os africanos, os afri ou africanus, seus habitantes”. Assim, uma das possíveis origens do atual termo empregado para denominar ao continente refere-se apenas a uma das áreas de domínio romano, e que, corresponderia a “terceira parte do mundo ao sul do Mediterrâneo, a Líbia”. A cor da pele de suas populações, diferentemente do caso da Aethiopia dos helenos, não participava como elemento central dessa definição. A Africa do latim referia-se a uma região ensolarada. De acordo com o historiador burquinense Joseph Ki-Zerbo, para além do termo latino *aprica* (ensolarado), outra possibilidade explicativa das origens da palavra África poderia ser encontrada também na expressão grega *Apriké* (isento de frio).

Acreditamos que, ao evidenciar vários debates sobre o próprio continente africano, antes do século XV e XVI, estaremos em condições de promover discussões muito reveladoras para um entendimento mais amplo sobre os acontecimentos que se deram no continente. Sem perdermos de vista, que nos manuais escolares de História em São Tomé e Príncipe, essas temáticas podem se estabelecer enquanto potenciais vias de identificação em termos históricos, tanto para as alunas e alunos como para os professores, em uma perspectiva de aproximação da África continental enquanto um lugar onde as epistemologias e modos de vida, sempre estiveram próximas do arquipélago, e não distantes, como nos foi incutido durante séculos pelos modelos sócio-culturais europeus. Trata-se de uma necessidade de "resgate" e encontro com as raízes africanas, por intermédio da educação, cultura e política, que assim como em várias áreas de conhecimento, tem uma importância fulcral nos livros didáticos e no papel desafiador que os mesmos podem representar enquanto ferramentas pedagógicas.

Conforme o texto de apoio de História da 10ª Classe (2011), os africanos desenvolveram várias formas de governo muito complexas, baseando-se seja em uma ordem genealógica tanto em clãs como em linhagens, seja em processos iniciáticos (classes de idade), seja, ainda, por chefias (unidades políticas, sob várias formas). Algumas grandes chefias, consideradas Estados tradicionais, são conhecidas desde o século IV (como a primeira dinastia de Gana), mesmo assim posteriores a grandes civilizações, cuja existência pode ser testemunhada pela arte, como a cerâmica de Nok (atual Nigéria), datada do século V a.C. ao II século d.C. Aliás, ela é uma das produções mais atingidas pelo tráfico do mercado negro das artes na África que coloca em risco toda uma história ainda não completamente estudada. Lembrando também que, os impérios do Gana, Mali e outros se sucederam na África ocidental durante toda a Idade Média europeia; os reinos da África oriental e central (como os Lunda<sup>15</sup>) rivalizavam entre si no decorrer dos séculos XVI e XIX, sendo considerados semelhantes aos estados de modelo monárquico ou imperial. Outros estados centralizados marcam relações de longa data com o exterior, como o reino Congo (a partir do século XIII).

Quanto à origem e difusão do ferro em África, segundo o texto de apoio de História do 7º ano (2011) foram os egípcios que conheceram o ferro desde longa data, como o atesta a presença de objetos encontrados em túmulos de Faraós este metal, tal como o ouro, era considerado como um produto raro e precioso, não servindo para uso corrente nem para o equipamento militar. Só depois das lutas com os Assírios, no séc. VII a.C. quando ficou patente a superioridade do armamento de ferro destes últimos, os Egípcios passaram a trabalhar este metal. No tocante a "revolução" do ferro, os seus utensílios multiplicaram as possibilidades de caçar, trabalhar outros materiais (madeira, osso, marfim) e de cultivar, permitindo, desse jeito a exploração de novas zonas, sobretudo, as densamente arborizadas. A posse do ferro significou também maior poder militar e a possibilidade de conquistar novos espaços. Embora os testemunhos arqueológicos da África Central e Meridional sugiram uma ocupação pacífica por parte dos povos ferreiros, convém registar que a sua expansão foi

---

<sup>15</sup> O Reino de Lunda (1665-1887), também conhecido como Império Lunda, foi uma confederação africana pré-colonial de estados que florescente do século XV ao século XIX, onde são hoje a República Democrática do Congo, o nordeste de Angola e o noroeste da Zâmbia. O seu estado central ficava no atual Catanga. O Reino Lunda, que no Séc.XVII chegou a ser um dos grandes potentados de Angola, foi fundado no início do Séc.XVI, no Leste de Angola, por Mwatiânvua e sua mulher Lukocheka. Segundo a tradição lunda, Mwatiânvua era descendente de Lweji, filha de Kondo grande chefe lunda, que era casada com o grande caçador Luba Tyibinda Ilunga. Depois da morte de sua mãe, Muatiânvua, submeteu várias tribos lundas e formou um reino, nos finais do séc. XVI. Embora fosse um reino só e coeso em todos os aspetos e sentidos, Mwatiânvua governava a metade Norte e a Rainha Lukocheka reinava na metade Sul. Tinham poderes iguais, e as decisões que fossem concernentes ao Reino como um todo, eram baseadas no consenso dos dois, ajudados pelo conselho de séculos (velhos) (M'BOKOLO, 2003, p. 50).

acompanhada pela concentração dos Pigmeus nas zonas da floresta equatorial, enquanto os povos Khoisan se deslocaram mais para o Sul.

No texto de apoio de História da 7ª Classe (2011), no que concerne aos reinos africanos presentes, por exemplo, na idade de ferro, o destaque vai para o reino de Méroe, cuja metalurgia do ferro no séc. VI a.C., começou a ser praticada em Méroe, capital do reino de Kush, nome que os Egípcios davam à região da Núbia, no vale do Nilo, entre a 2ª catarata e a confluência do Nilo Branco e Azul. Após ter estado sob a dominação egípcia, a Núbia retomou a sua independência a partir do séc. IX a.C. Dado que, as principais cidades desenvolveram-se ao longo do vale do Nilo, devido a sua situação o reino de Kush tinha comunicações fáceis com o interior de África, para leste e com o Egípto, através do Nilo. Pelos portos do mar Vermelho era canalizada para Méroe uma parte importante do comércio do oceano Índico. As relações comerciais do reino de Kush estendiam-se também às regiões de civilização grega e romana. E o destaque também vai para o reino de Nok, que se situava na África Negra, conhecido como o sítio mais antigo com vestígios de instrumentos de ferro, situado mais precisamente no planalto de Bauchi, junto ao rio Benué, afluente do rio Níger. As primeiras descobertas arqueológicas foram feitas a 8 metros de profundidade, revelando centenas de fragmentos de estátuas de argila, utensílios de pedra polida e vestígios de objectos de ferro. Algumas estátuas são de tamanho natural, apresentando-se ricamente ornamentadas; os rostos têm grandes olhos, pupilas perfuradas, lábios proeminentes. A antiguidade desta cultura parece fornecer um argumento a favor da hipótese de se tratar de uma invenção local.

Obviamente, até mesmo uma breve contextualização sobre os reinos e impérios existentes antes da chegada dos europeus ao continente africano, dentro dos textos de apoio, trata-se de um aspecto importante e positivo que precisamos levar em consideração para o projeto de escrita de manuais escolares. Sendo necessário também que, para além de se fazer citações e apontamentos sobre esses reinos, precisamos pesquisar mais fontes historiográficas sobre os mesmos, de modo a evidenciar inúmeras outras informações, tanto em termos de mapas, gravuras como escritos, através, por exemplo, de sugestões de atividades avaliativas que incitem as alunas e alunos a se interessarem pelos temas ligados à "Pré-história" de África. Lembrando que, conceitos como, reino, império, clã e mesmo a pré-história, precisam ser contextualizados e problematizados nos livros didáticos, com determinados apontamentos elucidativos, por exemplo, sobre a etimologia dessas palavras, que de certa forma acabam por estar ligados em uma perspectiva eurocêntrica e de canonização da escrita como linguagem superior às demais linguagens. Ao mesmo tempo que, podemos refletir, ou até sugerir

propostas para outras designações dessas categorias de pensamento, como comunidades e/ou povos.

Assim sendo, dada a localização geográfica de São Tomé e Príncipe, que está no Golfo da Guiné, é fulcral entendermos e conhecermos quais eram os povos que, de certa maneira, já existiam e coexistiram com a população africana presente no arquipélago, principalmente, nos séculos XIV, XV e XVI. De entre esses reinos o destaque vai para o reino do Benin, Congo e a região da Costa do Ouro, pois, no caso do reino do Benin:

(...) como todas as cidades Iorubas, está ligado à cidade sagrada de Ifé e à descendência de Oduduwa. Este reino desenvolveu-se, porém, no seio dum povo vizinho, os Bini. No século XV o Benin atingiu o seu apogeu, no flanco do delta do rio Níger. O seu soberano mais célebre, o oba Ewaré, o Grande, subiu ao poder em 1440, engrandeceu o reino, mandou construir estradas e embelezar a sua capital, que iria suscitar a admiração dos viajantes durante séculos (TEXTO DE APOIO DE HISTÓRIA - 10ª CLASSE, 2011, p. 111).

A partir do século XV, o texto de apoio de História de 10ª Classe (2011) traz que o Benin estabeleceu relações regulares com Portugal e depois com outros países europeus, a quem passou a vender escravos, e também manilhas em ouro. Em finais do século XIX, os Ingleses tentaram impor o seu protectorado sobre a região do Benin, mas, depois de o seu cônsul ter sido assassinado, enviaram um exército em expedição punitiva contra o Benin. Em 1897 a capital foi tomada, pilhada e praticamente arrasada. Os soldados apoderaram-se de milhares de obras-primas da escultura do Benin, objetos que se encontram hoje em numerosos museus e galerias de arte do Ocidente.

Ainda de acordo como o texto de apoio de História de 10º ano (2011), quanto à região da Costa do Ouro, a partir do século XV, os Portugueses descobrem esses lugares, fundando aí, em 1481, o forte de São Jorge da Mina. A seguir, todas as nações europeias que se atrevem a navegar pelo Atlântico vêm até aí estabelecer fortalezas e feitorias, a fim de negociar os metais preciosos e os escravos. Seguindo os Portugueses, mercadores franceses, holandeses, suecos, dinamarqueses, ingleses e alemães frequentam esta costa, que em breve fica assinalada de trinta e cinco fortes de várias nacionalidades. Dessa forma, os Den Kyira compram armas aos Europeus, com as quais capturam e escravizam os seus vizinhos e lhes impõem tributo. É para quebrar este estado de coisas que em 1700 os Ashanti unem-se. Esta iniciativa é levada a cabo pela acção de um príncipe chamado Osei Tutu, que reina na sua cidade de Kumasi. A tradição conta que sete reis se reuniram nesta cidade graças à iniciativa do mágico Okomfo Enokyé, que lhes deu a beber a todos uma poção mágica. E todos viram então um céu tempestuoso, riscado por relâmpagos, de onde saiu uma nuvem branca, e dela

surgiu um tamborete de ouro que veio pousar delicadamente sobre os joelhos de Osei Tutu, tornado assim, por protecção divina, chefe de todos os Ashanti.

No que tange ao reino do Congo, o texto de apoio de História da 10ª classe mostra que, os congolezes devem a origem do seu reino a um imigrante chamado Nimi a Lukeni. Ele e os seus companheiros teriam casado com jovens dos clãs que detinham os direitos sobre aquela terra onde tinham chegado. Estas alianças aceleraram a aceitação deste novo soberano conquistador e civilizador. Outras províncias reuniram-se a esta quando se acabou de constituir este conjunto político, datado do fim do século XIV. Dessa maneira, debaixo da autoridade do rei, o Manicongo, os representantes dos habitantes submetidos conservavam os seus poderes e o encargo de proceder aos ritos oficiais. Na base do sistema permaneciam as povoações, ligadas por uma “matrilinhagem” ou matrilinearidade, constituídas por grupos que descendiam por via feminina de um antepassado comum. Nessa sociedade, onde a identidade familiar era transmitida por linha feminina, eram os tios maternos, os irmãos das mães, que detinham o poder e a autoridade. O rei reservava para si os nzimbu, que são conchas trazidas do fundo do mar por mergulhadores, que serviam de moeda.

Dado que, dentro do texto de apoio de História de 10ª Classe, as despesas do Estado, os impostos e as compras pagavam-se principalmente com nzimbu, os portugueses entram em contacto com o reino do Congo em 1482, e estabelecem-se relações entre os dois povos. Nesse caso, o rei do Congo converteu-se ao Cristianismo e passou a ser conhecido como Afonso I (1506-1543), ou seja, pediu artífices e padres, abriu escolas e esperou o apoio do rei de Portugal, para fazer uma modernização no seu país, que queria dirigir livremente. Portanto, para satisfazer o intuito do novo mercado comercial que se instaura foi preciso vender muitos escravos, que o arrastam para as guerras, desordens e intrigas de traficantes. Parafraseando um trecho do texto de apoio de História do 10º ano (2011), percebemos que, desse jeito o Congo acabou por ficar cada vez mais ligado aos Portugueses. Por esta razão, em 1568, um dos sucessores de Afonso I não pode vencer uma rebelião interna senão com a ajuda dos Portugueses. Logo, estes instalam-se em Angola, tornando-se assim, em um vizinho colonial, que busca minérios onde não existe, por isso, chega-se ao confronto militar. No dia 29 de Outubro de 1665, perto de Ambuíla, dois exércitos opõem-se, de um lado o rei do Congo rebelde e o do outro os portugueses e chefes africanos fiéis aos acordos firmados. Um detalhe importante é que ambos usavam cruces nas bandeiras. Trata-se de uma batalha que durou seis horas e terminou com a derrota do reino do Congo e a morte do seu soberano.

Porquanto, para percebermos de que locais de África foram provenientes os escravos e escravas nas ilhas de São Tomé e Príncipe, nos meandros da colonização portuguesa no

século XV e XVI, é necessário sabermos que, segundo Seibert (2002), a mão de obra para o regime de plantações foi constituída por escravos trazidos do Benin (Delta do Níger), do Gabão e dos reinos do Congo e de Angola. Assim como, uma concessão real de 1500 permitiu aos moradores vender e comprar escravos no continente, de Rio Real (Níger) e Fernando Pó (Bioko) até ao reino do Congo. Já em 1519 a ilha de São Tomé acabou por receber o monopólio do tráfico de escravos de São Jorge da Mina (Elmina) na Costa do Ouro, que foi um importante local de venda de escravos na época.

Por conseguinte, podemos notar que, tanto o texto de apoio de História da 10ª classe, como o texto de apoio do 7º ano, trazem fontes históricas sobre o continente africano, que permitem aos professores, alunos e alunas um conhecimento prévio e importante para futuros desenvolvimentos e aprofundamentos, principalmente, sobre os diferentes reinos africanos que existiram antes da chegada dos europeus ao continente. Certamente, o número de reinos que existiram na época, são muito maiores dos que aqueles citados nesse trabalho, sem esquecer que os mesmos estavam espalhados, a maioria de forma socialmente organizada, tanto na região norte, passando pelo centro até o sul de África. Por exemplo, um mapeamento desses reinos seria fundamental para a composição dos mesmos nos manuais escolares santomenses. Outro aspecto interessante a ser retido é que, particularmente, o texto de apoio de 7ª classe, para além dos conteúdos relacionados com o tema em discussão, também traz, no final de cada capítulo o "Vê Se Sabes", cuja função textual é colocar questões sobre cada temática para as alunas e alunos responderem, tal como o texto, igualmente, sugere determinados trechos para "Análise de Textos". Ou seja, isso seria um exemplo fundamental a ser mantido para a construção dos diferentes manuais escolares de História.

#### **4.1.7 Os primórdios da ocupação e colonização portuguesa no arquipélago**

No que concerne ao processo da chegada dos portugueses ao arquipélago no século XV, conforme Carlos Neves e Maria Nazaré de Ceita (2004), não é conhecida a data exata do "descobrimento" das ilhas do golfo da Guiné, fato que tem suscitado alguma problemática entre alguns historiadores. Ao que parece, tudo começou com Lopes de Lima, um estudioso da expansão portuguesa, que nos meados do século XIX ao escrever sobre o assunto, terá falado sobre a hipótese daquelas ilhas terem sido "descobertas" por João de Santarém e Pero Escobar, nos finais do ano de 1470 e princípios de 1471. A partir de então tornou-se tradição admitir que o descobrimento ter-se-ia efectuado nas datas referidas, até que determinadas análises mais cuidadas começaram a contestar tal hipótese.

Isto porque, na ótica de Neves e Ceita (2004), acredita-se que na base do "descobrimento" da região do golfo da Guiné, está Fernão Gomes, rico mercador de Lisboa, que em Novembro de 1469 conseguiu através do benefício da coroa, o arrendamento por cinco anos, posteriormente acrescidos de mais um, o direito de exclusividade do negócio da Guiné, com a condição de "descobrir" em cada ano cem léguas da costa. No cumprimento das suas obrigações contratuais, Fernão Gomes terá enviado na sua primeira viagem de exploração João de Santarém e Pero Escobar, tendo como pilotos Martim Fernandes e Álvaro Esteves, que segundo Duarte Pacheco e João de Barros, já em Janeiro de 1471 terão "descoberto" a região de Sama, produtora de ouro, perto do Cabo das Três Pontas.

No texto de apoio de História do 11º ano (2011), podemos destacar determinados dados cronológicos sobre a história de São Tomé e Príncipe do século XV a XVI, como

1485 - O povoamento e ciclo da cana-de-açúcar: A 4 de Setembro de 1485, S. Tomé é doada a João de Paiva. Inicia-se o povoamento com gentes vindas do continente africano. Inicia-se também o ciclo económico da cana-de-açúcar.

1493 - Meninos judeus: S. Tomé e Príncipe passa a degredo de 2000 crianças judias que chegaram a S. Tomé, sob o comando de Álvaro de Caminha, para se converterem ao cristianismo. Só 600 sobreviveram, até 1499. Em 1493, a cidade que ficava no local onde é hoje Água Ambó (os portugueses aí aportaram pela primeira vez) foi transferida para a Baía de Ana Chaves.

1500 - Doação do Príncipe: A Ilha do Príncipe foi doada a António Carneiro que começou o povoamento com gente vinda do sul do continente. Marius Franciscus Val-khoff diz que o primeiro ou a maior parte do agrupamento a chegar à Ilha pertencia ao grupo linguístico ronga.

1503 - A Ilha de Ano Bom separa-se da família de S. Tomé e Príncipe: A Ilha de Ano Bom é vendida a Baltazar Lopes, natural de S. Tomé.

1504 - Primeiras freguesias: O Clero organiza S. Tomé em freguesias, sendo as primeiras: Nossa Senhora da Graça, Senhora da Conceição, Santíssima Trindade, Águas de Lupe (Guadalupe), Nossa Senhora das Neves e Santo Amaro.

1510-1512 - Ataque de escravos: Segundo o Padre António Ambrósio, houve neste espaço de tempo ataque de escravos a engenhos de açúcar, gado e plantações.

1514 - Primeiro Colégio de Artes e Ofícios: Instala-se em S. Tomé um Colégio de Artes e Ofícios. Os naturais do Congo frequentaram-no, a pedido do seu rei.

1517 - Os Lobatos: Passados 32 anos da chegada das gentes para o povoamento, sob o comando de João de Paiva e 24 anos após a chegada das crianças judias, rebenta a primeira revolta (20 de Janeiro) do povo autóctone das ilhas, os Lobatos, que representavam uma família de mestiços, chefiada por Yon Gato (descem à cidade, poçon, e destroem-na, exigindo a liberdade).

1522 - Carta de Foral: Foi conferida, segundo Fernando Ferreira da Costa {Revolta dos Lobatos}, pelo Governador Gregório José Ribeiro. Houve uma subdivisão: um grupo continuou livre, sob o domínio do Governador Gregório (forros de Sum Gregório ou Gregorianos), o outro resolveu ser independente, refugiando-se nas florestas, perto de Angolares. Talvez surja daqui a consciência áfêlô gikiti (forro genuíno) e moladô (forro assimilado). Em Relatório de Melhoramentos de 1920, de A. Pires Avelanoso, diz-se que António Carneiro terá cedido aos moradores do Príncipe uma Carta de Foral idêntica à do Governador Gregório José Ribeiro.

1535 - Elevação a cidade de S. Tomé: A 22 de Abril, por apreciação do rei D. João III, e mediante Carta Régia.

1555 - João Menino: A R. Machado, citado por Luiz Ferraz, diz que em documento de um piloto anónimo do século XVI, lê-se: Das cinco vezes que lá estive com os meus barcos, falei com um Negro chamado João Menino, homem muito velho que

dizia ter sido trazido do Continente, e este Negro era muito rico, tinha muitos netos e bisnetos. (Crê-se que se tenham entendido em qualquer forma de pidjin, na altura).  
 1565 - Franceses e holandeses: Começa o ataque de navios estrangeiros à ilha.  
 1574 - Os Angolares: Primeira revolta dos Angolares, a que outras se seguiram.  
 1595 - Amador Vieira e dois colaboradores directos (Lázaro Coelho e Domingos Preto Afonso) ocupam a cidade de S.Tomé (9-12 de Julho). No ano seguinte, diz-se, Amador é traído pelo seu próprio povo (ALEGRE apud NEVES; CEITA, 2004, p. 47 e 48).

Trata-se de um cronologia mais extensa que vai até o século XIX, mas como nesse trabalho só nos interessa os séculos XV e XVI, ficamos pelo ano 1595. Desse modo, podemos reparar que, esses dados cronológicos resumem e trazem determinados acontecimentos no arquipélago, embora, como é óbvio, devam ter vários outros que não foram documentados ou continuam, de certa forma, silenciados pelas fontes e interpretações históricas já conhecidas. Porém, essa cronologia serve como uma espécie de guia histórico e interpretativo, que inclusive, nos permite aprofundar e delimitar determinados aspectos da história santomense, nos primórdios da colonização portuguesa. Não obstante que, esses temas referenciados na cronologia podem servir, para além da escrita de manuais escolares, para a construção de mais objetos de pesquisas, artigos e ensaios científicos.

Ainda nessa fase, segundo Garfield (1992), nos primórdios da colonização do arquipélago, sabemos que São Tomé, enquanto colónia portuguesa, chegou a ser conhecida, mundialmente, em meados do século XVI, como o principal produtor mundial de açúcar. Durante a expansão das *plantations* de açúcar que ficavam nas planícies no terço norte da ilha de São Tomé, aumentou também o número de escravos. No apogeu da indústria açucareira, houve entre nove e doze mil escravos em São Tomé.

Esse fato é realçado até os dias atuais como um motivo de orgulho e valorização histórica do povo santomense. No entanto, essa percepção é fruto desse processo hegemônico, que continua romantizando o teor agressivo e epistemicida da colonização, em detrimento de uma crítica e posicionamento político contra-hegemônico. Por isso, essa narrativa de que precisamos nos vangloriar por termos sido, no século XVI, "o principal produtor mundial de açúcar" é uma falsa questão, porque nos leva a ignorar a escravidão como um modo de exploração de mão de obra, sobretudo, africana, que cimentou com o seu suor, esforço e lágrimas esse "estatuto auspicioso" colonial e português. Isso, sim, precisa ser evidenciado e discutido nos textos de apoio e manuais didáticos de História.

Dessa forma, segundo Neves e Ceita (2004), pensamos que a análise do processo de formação e evolução da sociedade de S. Tomé e Príncipe deve articular-se com as duas principais atividades que durante os primeiros séculos animaram a vida económica das



referidas ilhas. Por essa razão, existem dois períodos: o primeiro, que corresponde ao séc. XVI e à primeira metade do séc. XVII, relacionado com a constituição da sociedade e cristalização das suas características essenciais. Ou seja, define-se por ser o período da grande produção açucareira e do início do tráfico com destino ao Brasil e às colónias espanholas da América do Sul. É a fase de estruturação de uma sociedade de tipo escravocrata. Isto porque houve duas formas de exploração económica, sendo uma baseada na utilização intensiva do escravo na produção agrícola, e a outra no seu aproveitamento como mercadoria do tráfico transatlântico. Ainda para Neves e Ceita (2004), a primeira é baseada em um tipo de economia visando a produção açucareira e a autosuficiência alimentar da população, que conduziu à introdução e utilização de numerosas plantas alimentares. A plantação da cana começa a ser feita talvez já nos últimos anos do séc. XV, e com ela fazia-se o açúcar e também algum melaço. Entre as culturas com significado comercial no abastecimento dos navios e na alimentação da população contavam-se: a cana sacarina o arroz, o milho, a mandioca, o inhame, a banana, a palmeira e os citrinos. A segunda tem haver com o tráfico de escravos, de grande rendimento, que se fazia, de início, na região da Mina e do Gabão e, posteriormente, a partir de Angola e dos principais portos do Golfo da Guiné, através de S. Tomé e do Príncipe, sempre com destino ao continente americano.

Quanto à colonização como conceito histórico, na perspectiva do texto de apoio do 11º ano (2011), a história da colonização da África encontra-se documentada desde o tempo dos fenícios, quando estes começaram a estabelecer colónias na costa africana do Mediterrâneo, por volta do século X a.C. Seguiram-se os gregos a partir do século VIII a.C., os romanos no século II a.C., os vândalos, que tomaram algumas colónias romanas já no século V da nossa era, seguidos pelo império bizantino, no século seguinte, os árabes, no século VII e, finalmente, os estados modernos da Europa, a partir do século XIV. Quando os estados europeus no final da Idade Média começaram a "descobrir" África, encontraram reinos ou estados, quer de feição árabe ou islamizados, principalmente no norte e ocidente do continente africano, bem como de tradição banto. Os primeiros contactos entre estes povos não foram imediatamente de dominação, mas de carácter comercial.

Já a colonização portuguesa no continente africano, para o texto de apoio de História da 11ª Classe (2011), foi o resultado dos "descobrimientos" e começou com a ocupação das Ilhas Canárias ainda no princípio do século XIV. A primeira ocupação violenta dos portugueses na África foi a conquista de Ceuta em 1415. Mas a "verdadeira descoberta" da África iniciou-se um pouco mais tarde, mas ainda no século XV. Em 1444, Dinis Dias descobre Cabo Verde e segue-se a ocupação das ilhas ainda no século XV, povoamento este

que se prolongou até ao século XIX. Durante a segunda metade do século XV os portugueses foram estabelecendo feitorias nos portos do litoral oeste africano. No virar do século, Bartolomeu Dias dobrou o Cabo da Boa Esperança, abrindo as portas para a colonização da costa oriental da África pelos europeus. Entretanto, para Barros (2017), associados à "descoberta" de Cabo Verde figuram nomes de diferentes protagonistas, correspondendo cada um deles a cronologias totalmente distintas: Vicente Dias (1445), Luís de Cadamosto, também conhecido como Alvise de Cá da Mosto (1456), António de Noli, Diogo Gomes (1460) e Diogo Afonso em 1461-1462.

Dessa maneira, podemos verificar que existem controvérsias e mais informações historiográficas em relação ao processo da chegada dos portugueses à Cabo Verde, cujo aparecimento das fontes históricas sobre este assunto, dentro do texto de apoio, apresentam vários equívocos quanto às datas e personalidades que participaram nas viagens marítimas portuguesas. Por isso, existe a necessidade de se ter sérios cuidados ao construir-se textos didáticos de História, de modo a não serem transmitidas e veiculados aspectos errôneos sobre, por exemplo, um determinado evento ou fato histórico.

Uma abordagem didática e crítica sobre a colonização, enquanto um processo estabelecido no começo da atuação portuguesa no arquipélago, é um aspecto importante na formação identitária, política, social e cultural santomense. Ao passo que, mediante o entendimento dessa fase histórica, no qual, o país se encontrava, podemos objetivar reflexões e ações sobre o impacto do colonialismo até os dias correntes. Isto porque, a percepção de alunos, alunas e professores santomenses, de que o passado é algo que se encontra, demasiadamente, distante, preso e enterrado no Ensino de História, precisa ser desconstruído, de modo a edificarmos "novas" maneiras de lidar e encarar os acontecimentos históricos cujos efeitos ainda se fazem sentir, contemporaneamente, nas ilhas. Desse jeito, o sentido de se estudar História também precisa ser remodelado no sistema educacional do próprio país, enquanto uma disciplina ou componente curricular necessária para o desenvolvimento humano, social e intelectual da população de São Tomé e Príncipe. E isso não pode ser feito apenas no domínio da construção de manuais didáticos relacionados com as temáticas, estritamente, conectadas ao país, é preciso que essa percepção seja também construída ao nível político e constitucional do próprio Estado santomense, com a ideia de construção, por exemplo, de leis que salvaguardam a História africana e santomense em território nacional. Ou até mesmo, com a celebração de datas importantes, que não aparecem e não são sequer

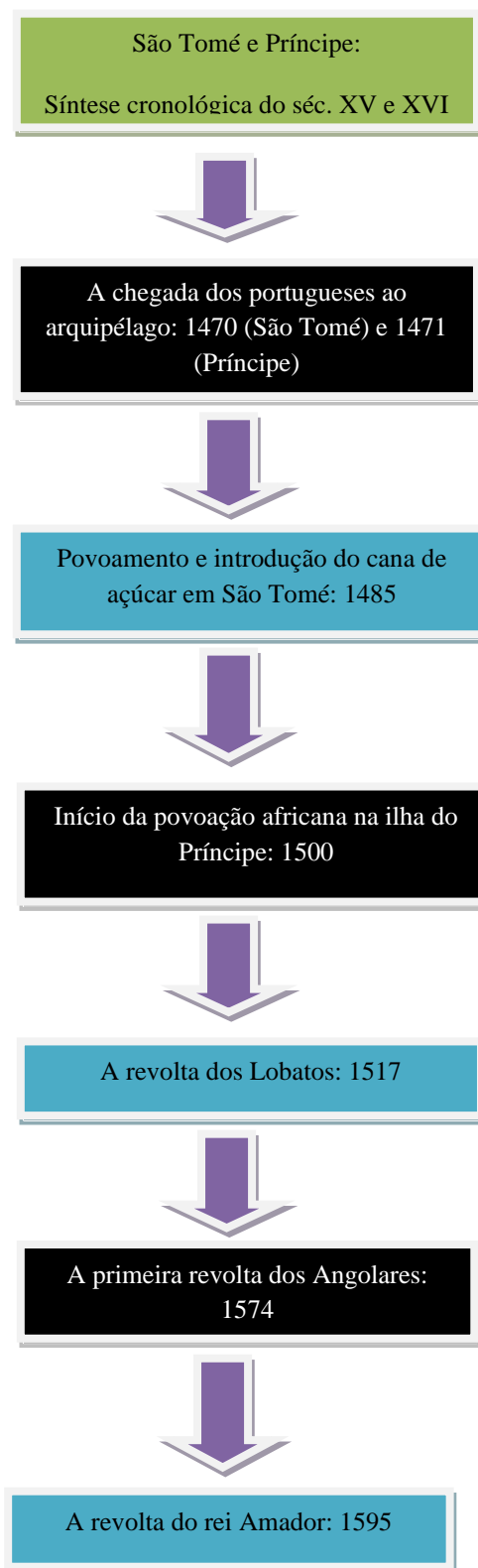
faladas, como é o caso da abolição da escravatura nas ilhas, que conforme a historiografia, aconteceu em 1875<sup>16</sup>.

Geograficamente, para além de sabermos que as duas ilhas se encontram perto da linha do Equador, entre a África ocidental e central, precisamos saber também, de acordo com Neves e Ceita (2004), que o conjunto arquipelágico do golfo da Guiné encontra-se no seio da baía do Biafra, e é composto pelas ilhas de Fernando Pó, Príncipe, S. Tomé, e Ano Bom e vários ilhéus, num conjunto disposto na bissectriz do golfo. De origem vulcânica, as ilhas constituem um alinhamento com mais de 2 000 km do lago Tchad a Ano Bom. A ilha mais próxima da costa africana, Fernando Pó, dela dista apenas 37 km, seguindo-se o Príncipe com 296 km, S. Tomé com 330 km e por fim Ano Bom com pouco mais de 370 km.

Em seguida vamos elaborar um mapa conceitual, cronológico e histórico de São Tomé e Príncipe, desde do começo da colonização portuguesa até a revolta do Rei Amador, enquanto uma sugestão didática a ser aplicada dentro dos manuais escolares, com determinados acontecimentos da época, que acreditamos ser fundamentais para percebermos como os processos históricos nas ilhas aconteceram de um jeito dinâmico, não passivo e com influências não apenas portuguesas, mas também santomenses, por intermédio das inúmeras revoltas cujas fontes históricas ainda precisam ser pesquisadas, com o sentido de entendermos melhor a resistência da população nativa naquele período. Assim sendo:

---

<sup>16</sup> Só em 1875 é que seria abolida a escravatura em São Tomé e Príncipe. Na verdade, o trabalho forçado continuou, em moldes que muitos historiadores como Nazaré Ceita comparam à escravatura: aliciava-se mão-de-obra das outras colónias, sobretudo de Cabo Verde, onde havia grandes secas e fomes, e de Angola, Moçambique, Golfo da Guiné e Serra Leoa para trabalharem como serviçais. Embora oficialmente esse regime de trabalho forçado tenha sido abolido em 1962, na prática vigorou até ao final da colonização (HENRIQUES, 2016, p. 34).



Trata-se de um pequeno mapa de conceitos com o intuito de resumir o que foi tratado ao longo desse capítulo, e também, no decorrer da história de São Tomé e Príncipe no século XV e XVI. Acreditamos que, a partir desses mapas, tanto os professores como as alunas e

alunos têm uma forma mais simplificada de entender e aplicar os seus conhecimentos sobre diferentes temáticas, a exemplo do mapa que trouxemos nesse trabalho monográfico. Logo, diante disso, podemos dizer que a construção de mapas conceituais nos manuais escolares, assim como em outros materiais didáticos de História, é uma forma interessante de se abordar determinados conceitos e acontecimentos históricos.

Portanto, tendo em conta que o componente de História se inicia, no currículo formal santomense, no ensino secundário (7ºano), porque não sugerirmos que o mesmo comece já no ensino primário? Pelo fato de ser nesses anos, na primeira, segunda, terceira e quarta classe, que componentes como Língua Portuguesa e Matemática são ministradas, acreditamos que o Ensino de História de São Tomé e Príncipe deveria começar, ao mesmo tempo que esses componentes curriculares, ou pelo menos, a partir da 5ª Classe. Ao passo que, nós santomenses, ainda temos um grande desconhecimento da nossa própria história, e por causa disso, quanto mais "cedo" iniciar-se o ensino e aprendizagem nessa área de conhecimento, acreditamos que maior será o arcabouço, percepção e consciência histórica, no sentido de melhorarmos os nossos sentidos e reflexões enquanto cidadãos e cidadãs críticas quanto ao meio no qual habitamos. Lembrando que, os conteúdos abordados sobre o arquipélago nesse capítulo, em relação estreita com o continente africano, seriam um "pontapé de saída" fundamental para o primeiro ano de História de São Tomé e Príncipe, que como foi sugerido antes, poderia começar na primeira classe, perante as alunas e alunos com cerca de 6 a 8 anos de idade. No entanto, precisamos ter noção de que esse é um pensamento difícil de ser concretizado, dada a dificuldade em se romper com preceitos coloniais na educação santomense, apesar de não ser impossível, pois, a possibilidade de realização dessa proposta de mudança curricular no Ensino de História poderia, inclusive, começar com a escrita de textos de apoio e manuais escolares para os primeiros anos do ensino primário.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, nos propusemos em fazer análises, reflexões e propostas sobre os textos de apoio de História de São Tomé e Príncipe, perspectivando, futuramente, a escrita de manuais didáticos para o arquipélago. No escopo das análises, nos debruçamos sobre a representação da História santomense no século XV e XVI, sobretudo, nos textos de apoio da 7ª, 8ª, 10ª e 11ª Classe porque são nesses anos escolares que existe uma abordagem maior sobre a historiografia santomense e africana. De uma maneira em geral, acreditamos que, todos esses textos de apoio trazem aspectos históricos representativos do país e de África, mas ainda o fazem baseados em preceitos coloniais e portugueses, pois, o grande desafio é que esses textos de apoio e livros didáticos sejam edificados, levando em consideração a atuação afrocentrada dos e das santomenses enquanto protagonistas da sua própria história.

Tentamos, a partir dessa "monografia didática", trazer as possíveis reflexões e contribuições com o intuito de observarmos para os livros didáticos e textos de apoio como representações da sociedade, cultura e política de um povo, e também do próprio mundo. Trata-se, por isso, de uma fonte histórica fundamental quanto ao seu potencial analítico, mercadológico e ideológico, dentro da educação formal, que, obviamente, engloba os/as professoras, alunas, alunos e todas aquelas individualidades e/ou instituições que confeccionam tais materiais didáticos. Porque não pensarmos, nós santomenses, em ter iniciativas e propostas inovadoras, que sejam capazes de estreitar e ampliar os diálogos com as mais variadas comunidades das ilhas? Porque não pensarmos em escrever os textos de apoio, livros didáticos e paradidáticos, nesse caso, de História, que coloque São Tomé e Príncipe e África como personagens principais? Portanto, são perguntas e raciocínios como esses que nos permitem acreditar em uma abertura cognitiva e virada epistemológica cujos lugares de fala possam ser e partir da própria representação histórica das ilhas. Certamente, por ser uma construção, acima de tudo, cultural, educacional, histórica e política, acompanhada de uma desconstrução e combate às narrativas coloniais, precisamos ter em mente que isso leva um determinado tempo e árduo trabalho pela frente. Sem esquecer que a palavra Tempo, não perdendo de vista, obviamente, as suas representações, se trata de uma categoria de pensamento necessária na pesquisa e no próprio Ensino de História.

Isto porque, poeticamente escrevendo e para fechar esse trabalho: *São Tomé e Príncipe independente nasceu em Julho, seu corpo, livre para agir em liberdade, é que nos livra da crença, da ideia, no simbolismo da independência como outro tipo de cadeia. Parece que o país perece no seu isolamento e pequenez, pois o ser livre ainda engradece o gosto em*

*ser colónia. Todavia, África está por perto e está em nós, então nunca esteve distante enquanto ser noutra dimensão espaço-temporal. Reflete-se muito sobre as perdas das raízes africanas, mas existem ganhos inconsciências e costumes no seio do povo e da diáspora, que demonstram o contrário. O que somos não pode ser arrancado do nada nem por nada, porque sempre tivemos as sementes que fomos, na construção inacabada da árvore que seremos. As transformações passam, as memórias ficam, e São Tomé e Príncipe permanece no Golfo da Guiné. Já que assim nos foi dado pela Geografia e História, sejamos o orgulho e a humildade, em ter o conhecimento santomense-negro-africano enquanto "fixa" identidade, diante das contradições da humanidade. A partir dessa fixidez em fluidez, poderemos mover e vir a ser, a todo momento, do jeito que entendermos o Mundo.*

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia Da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARROS, José d' Assunção. **O Campo da História – Especialidades e Abordagens**, Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. Fontes Históricas: olhares sobre um caminho percorrido e perspectivas sobre os novos tempos. **Albuquerque: revista de História**, Campo Grande, MS, n. 3, 2010.

BARROS, Víctor. A escrita da história da ‘descoberta’ de Cabo Verde. Fabulário cronográfico, história oficial ou fabricação do consentimento? **Práticas da História**, n.º 5, 2017.

BEVILACQUA, Juliana Ribeiro da Silva. **O Tecido Kente dos Ashanti**. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Produção didática de História: Trajetórias de Pesquisas. **Revista de História**, São Paulo, n. 164, 2011.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Anos 90**, Porto Alegre, n. 28, 2008.

\_\_\_\_\_. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, Londrina, n. 2, 2015.

CALDEIRA, Arlindo Manuel. Tráfico de Escravos e conflitualidade: o arquipélago de São Tomé e Príncipe e o Reino do Congo durante o século XVI. *Ciênc. let.*, Porto Alegre, n. 44, 2008.

\_\_\_\_\_. Mestiçagem, Estratégias de casamento e propriedade feminina no arquipélago de São Tomé e Príncipe nos séculos XVI, XVII e XVIII. *Arquipélago • História*, 2ª série, XI - XII, (2007 - 2008).

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 5, 1991.

CHOPIN, Alain. **O historiador e o livro escolar**. História da Educação, Pelotas, n. 11, 2002.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. **Assembleia Nacional**. Preâmbulo: Lei n.º 1/2003.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, n.1, 2005.

ENTREVISTANDAS. **Elvira Mata**. Entrevistador: Lauro José Cardoso. Entrevista concedida no dia 30 de Maio às 15h em São Francisco do Conde;



\_\_\_\_\_ **Mirian Costa.** Entrevistador: Lauro José Cardoso. Entrevista concedida no dia 30 de Maio às 16h30 em São Francisco do Conde.

\_\_\_\_\_ **Quézia Miranda.** Entrevistador: Lauro José Cardoso. Entrevista concedida no dia 30 de Maio às 17h45 em São Francisco do Conde.

\_\_\_\_\_ **Sara Salvaterra.** Entrevistador: Lauro José Cardoso.

\_\_\_\_\_ **Joselda Umbelina.** Entrevistador: Lauro José Cardoso. Entrevista concedida no dia 30 de Maio às 18h30 em São Francisco do Conde.

\_\_\_\_\_ **Heyma Barbosa.** Entrevistador: Lauro José Cardoso. Entrevista concedida no dia 30 de Maio às 19h15 em São Francisco do Conde.

\_\_\_\_\_ **Maria Imaculada.** Entrevistador: Lauro José Cardoso. Entrevista concedida no dia 30 de Maio às 19h55 em São Francisco do Conde.

\_\_\_\_\_ **Yourssany Correia.** Entrevistador: Lauro José Cardoso. Entrevista concedida no dia 30 de Maio às 20h35 em São Francisco do Conde.

\_\_\_\_\_ **Adaysan Neto.** Entrevistador: Lauro José Cardoso. Entrevista concedida no dia 30 de Maio às 21h20 em São Francisco do Conde.

\_\_\_\_\_ **Paulo Cardoso.** Entrevista concedida no dia 2 de Junho às 11h em São Francisco do Conde.

FILHO, José Marcelo Marques Ferreira. A Plantation açucareira no nordeste do Brasil e a cartografia mental dos trabalhadores no mundo dos engenhos (Pernambuco, Século XX). **Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios**, nº 12, 2015.

FOTO. **Arquivo Histórico de São Tomé e Príncipe.** Autor: Lauro José Cardoso (2017).

GARFIELD, Robert. *A history of São Tomé Island 1470–1655: the key to Guinea.* San Francisco: Mellen Research University Press. 1992.

GROSFOGUEL, Ramón. Decolonizing western universalisms: decolonial pluri-versalism from Aimé Césaire to the Zapatistas. **Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World.** Merced, n. 3, 2012.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HENRIQUES, Isabel Castro. **São Tomé e Príncipe: A invenção de uma sociedade.** Lisboa: Vega e Autor, 2000.

HENRIQUES, Joana Gorjão. São Tomé e Príncipe: A escravatura durou até à independência. **Acervo Público.** <https://acervo.publico.pt/mundo/noticia/em-sao-tome-e-principe-a-escravatura-durou-ate-a-independencia-1729886>. Publicado: 09/06/2016 às 15h16. Acessado em 17 de Outubro de 2019 às 16h50.

IMAGEM. <https://br.pinterest.com/pin/447897125414321864/?nic=1>. **Pinterest**. Acessada em 17 de Outubro de 2019 às 15h08.

IMAGEM. <https://br.pinterest.com/pin/435582595211061200/>. **Pinterest**. Acessada em 17 de Outubro de 2019 às 15h12.

IMAGEM. Amina ou Aminatu, guerreira da cavalaria Haucá e rainha de Zazau, um território que hoje é a Nigéria. Fonte: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/mulheres-africanas-rainhas-guerreiras-e-lideres-espirituais/> - **Blog: Ensinar História** - Joelza Ester Domingues. Acessada em 17 de Outubro de 2019 às 15h15.

KARNAL, Leandro. (Org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2013.

KI-ZERBO, Joseph (editor). **História Geral da África**. Vol I. 2 ed. rev. Brasília; UNESCO, 2010.

LAJOLO, Marina. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, n.69, 1996.

LIMA, Msc. Claudia. A estrutura social, política e religiosa do antigo império Iorubá, como modelo original no processo da hierarquização das casas de culto das religiões afro-brasileiras. **Revista de Teologia e Ciências da Religião da UNICAP** – n.1, 2012

LOPES, Nei; MACEDO, José Rivair. **Dicionário de História da África: Séculos VII a XVI**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LOVEJOY, Paul. E. A escravidão na África: Uma história de suas transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MAKOWIECKY, Sandra. Representação: a palavra, a ideia, a coisa. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Santa Catarina, n.57, 2003.

MANGUEIRA, Maurício. Força versus Representação: o legado de Nietzsche na filosofia de Gilles Deleuze. **Kriterion**, Belo Horizonte, nº 130, 2014.

MEDEIROS, Angela Cordeiro; RIBEIRO DE ALMEIDA, Eduardo. História e Cultura Afro-brasileira: possibilidades e impossibilidades na aplicação da Lei 10.639/2003. **Revista Ágora**, Vitória, n. 5, 2007.

MENDES, Kalú. Música: Léve-Léve. Letra de Alda do Espírito Santo, 2015.

M'BOKOLO, Elikia. **África negra. História e civilizações**. Lisboa: Vulgata, 2003.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo negro, 2009.

NEVES, Carlos Agostinho das; CEITA, Maria Nazaré de. **História de São Tomé e Príncipe: Breve Síntese**. São Tomé: S/E, 2004.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Da Aethiopia à África: As ideias de África, do medievo europeu à idade moderna. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, nº 4, 2008.

OLIVEIRA, Eduardo. *Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jahaty. Em busca de uma outra História: Imaginando o Imaginário. **Revista brasileira de História**, São Paulo, nº29, 1995.

\_\_\_\_\_. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

PINSKY, Carla Bassanezi. (Org). **Fontes Históricas**. (In) JANOTTI, Maria de Lourdes. O Livro: Fontes Históricas como fonte. São Paulo: Contexto, 2008.

PITKIN, Hanna Fenichel. Representação: palavras, instituições e ideias. **Lua Nova**, São Paulo, nº 67, 2006.

SANTOS, Dominique Vieira Coelho dos. Acerca do conceito de Representação. **Revista de Teoria da História**, Universidade Federal de Góias, nº 6, 2011.

SEIBERT, Gerhard. A questão da origem dos Angolares de São Tomé. **Brief papers**, Lisboa, nº 5, 1998.

\_\_\_\_\_. **Camaradas, clientes e compadres: Colonialismo, Socialismo e Democratização em São Tomé e Príncipe**. Lisboa: Vega e Autor, 2002.

\_\_\_\_\_. Colonialismo em São Tomé e Príncipe: hierarquização, classificação e segregação da vida social. **Anuário antropológico**, Brasília, nº2, 2015.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUZA, Suely dos Santos. **Educação e desenho: o livro didático e as influências ideológicas das imagens**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016.

SUTTON, J.E.G. A Pré -História da África Oriental. (In) KI-ZERBO, Joseph (editor). **História Geral da África**. Vol I. 2 ed. rev. Brasília; UNESCO, 2010.

TEXTO DE APOIO DE HISTÓRIA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. **7ª Classe**. Responsáveis pela compilação: Colectivo disciplinar de História. Com apoio do Instituto Marquês Vale Flor, Cooperação Portuguesa e Projecto Escola + Educação para todos, 2011.

\_\_\_\_\_. **8ª Classe**. Responsáveis pela compilação: Colectivo disciplinar de História. Com apoio do Instituto Marquês Vale Flor, Cooperação Portuguesa e Projecto Escola + Educação para todos, 2011.

\_\_\_\_\_. **9ª Classe**. Responsáveis pela compilação: Colectivo disciplinar de História. Com apoio do Instituto Marquês Vale Flor, Cooperação Portuguesa e Projecto Escola + Educação para todos, 2012/2013.

\_\_\_\_\_ **10ª Classe.** Responsáveis pela compilação: Colectivo disciplinar de História. Com apoio do Instituto Marquês Vale Flor, Cooperação Portuguesa e Projecto Escola + Educação para todos, 2011.

\_\_\_\_\_ **11ª Classe.** Responsáveis pela compilação: Colectivo disciplinar de História. Com apoio do Instituto Marquês Vale Flor, Cooperação Portuguesa e Projecto Escola + Educação para todos, 2011.

\_\_\_\_\_ **12ª Classe.** Responsáveis pela compilação: Colectivo disciplinar de História. Com apoio do Instituto Marquês Vale Flor, Cooperação Portuguesa e Projecto Escola + Educação para todos, 2012/2013.

VERCEZE, Rosa Maria Aparecida Nechi; SILVINO, Eliziane França Moreira. O Livro Didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, nº 4, 2008.