

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, ENSINO E NARRATIVAS

**ALDINA DA SILVA MELO**

**A ÁFRICA NA SALA DE AULA NA ÁFRICA:  
a reinvenção dos zulus**

São Luís - MA  
2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, ENSINO E NARRATIVAS

**ALDINA DA SILVA MELO**

**A ÁFRICA NA SALA DE AULA NA ÁFRICA:  
a reinvenção dos zulus**

Dissertação de Mestrado apresentada como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em História, Ensino e Narrativas junto ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas, Departamento de História e Geografia, da Universidade Estadual do Maranhão, sob orientação do Prof. Doutor Antônio Evaldo Almeida Barros.

São Luís - MA  
2017

Melo, Aldina da Silva.

A África na sala de aula na África: a reinvenção dos zulus / Aldina da Silva Melo. – São Luís, 2017.

206 f; il.

Dissertação (Mestrado) – História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, 2017.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Evaldo Almeida Barros

1. Ensino de História. 2. História e Cultura Zulu. 3. Apartheid. 4. Estudos Africanos. I. Título.

CDU: 93/94:37(6)

**ALDINA DA SILVA MELO**

**A ÁFRICA NA SALA DE AULA NA ÁFRICA:  
a reinvenção dos zulus**

Dissertação de Mestrado apresentada como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestra em História, Ensino e Narrativas junto ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas, Departamento de História e Geografia, da Universidade Estadual do Maranhão, sob orientação do Prof. Doutor Antônio Evaldo Almeida Barros.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Antônio Evaldo Almeida Barros  
(Orientador / UEMA)

---

Profa. Dra. Viviane de Oliveira Barbosa  
(Avaliador Interno - UEMA)

---

Prof. Dr. Omar Ribeiro Thomaz  
(Avaliador Externo - UNICAMP)

Suplente

---

Profa. Dra. Tatiana Raquel Reis Silva  
(UEMA)

Aos meus pais, Francisco Lustosa de Melo Neto e Vanusa da Silva Melo, trabalhadores rurais que com muito amor criaram e educaram os 10 filhos com o trabalho árduo da roça. Vocês são os responsáveis por eu nunca ter desistido de sonhar, mesmo quando tudo parecia impossível. Em todos os momentos, sobretudo naqueles mais difíceis, sempre busquei inspiração e força em vocês. Amo-os com toda a minha existência!

À Claudiomiro Ferreira de Oliveira, meu grande amor, meu matemático e filósofo predileto com quem descobri que o amor não era só um sonho meu.

## AGRADECIMENTOS

Costumo acreditar que nossa vida é feita de ciclos. Estamos sempre iniciando e fechando ciclos e assim vamos tecendo as melodias da nossa história neste mundo. Melodias regadas de fé em alguma “Força” que nos mantém de pé e nos encoraja a seguir sempre em frente e a confiar que somos capazes de acreditar um pouco mais. Acreditar um pouco mais na vida, acreditar nos sonhos, acreditar em nós mesmos, sobretudo quando algumas melodias entristecem nossas almas. É preciso acreditar sempre, afinal como sabiamente escreveu Clarice Lispector, é preciso escolher não optar pelos falsos acertos, é preciso não se espelhar naquelas pessoas que preferem perder-se nos sonhos alheios e é preciso e urgente ter-se ousadia de sonhar, de se entregar, de se perder para se achar.

Assim, meu percurso até a finalização deste mestrado foi marcado por algumas pessoas que tocaram as melodias da minha história e me encorajaram a seguir em frente e a superar meus próprios medos e limitações. Essas pessoas merecem meu profundo e sincero agradecimento.

Agradeço a Deus por ser sempre presença em minha existência! Ele é minha maior força e inspiração. Obrigada pelo dom da vida, por me guiar pelos Teus caminhos e por sempre cuidar de mim.

A Claudiomiro Ferreira de Oliveira, meu companheiro e amigo, por ser o amor na minha vida. Obrigada pelo companheirismo, amizade, carinho, cuidado, cumplicidade e pelas longas conversas sobre a vida e por ouvir as minhas inquietações em relação a minha pesquisa. Obrigada ainda pela paciência e incentivo para que eu concluísse mais esse ciclo em minha vida. Obrigada por compartilhar tua vida comigo. Que o nosso amor se reinvente sempre! Amo-te muito.

Agradeço imensamente a minha mãe, Vanusa da Silva Melo, por ser a paz na minha vida. Obrigada por sempre me receber com abraços que me tocam a alma a cada vez que consigo ir visitá-la. Obrigada por sempre me colocar em suas orações e por me incentivar a sonhar e a seguir em frente, mesmo quando a caminhada se torna difícil e parece impossível. A mulher que tenho me tornado é resultado também de tudo que aprendi no tempo em que morei com a senhora. Admiro-a muito e a amo demais.

Ao meu pai, Francisco Lustosa de Melo Neto, por torcer para que eu concluísse essa etapa em minha vida. Obrigada pelo carinho, pela força e por sempre me encorajar a lutar pelo que acredito. Obrigada também por me ensinar a superar meus medos diante da vida. O amo muito.

Aos meus irmãos e irmãs – Aldo da Silva Melo, Augusto da Silva Melo, Anízio da Silva Melo, Acelmo da Silva Melo, Joana Alice da Silva Melo, Adriano da Silva Melo, Amanda da Silva Melo, Aryany da Silva Melo e Álvaro Emanuel da Silva Melo – por serem a mais sincera alegria na minha vida. Muito obrigada por sempre acreditarem em mim e por sempre me receberem com tanto carinho a cada vez que vou visitá-los. Amo muito vocês!

Às minhas cunhadas – Jeane de Sá Melo, Maria Alaiane Melo e Francica de Araújo Melo – pelas boas conversas e pela amizade.

À minha avó, Antônia Carneiro, pelo abraço tão carinhoso e pelo sorriso sempre emocionado com o qual me recebe em sua casa. Amo-a muito e sempre aprendo sobre a vida com a senhora.

Agradeço a todos os familiares pelo carinho e por, mesmo sem compreender minha ausência, sempre torcerem para que eu concluísse mais esse ciclo.

Muito obrigada a tod@s os meus amig@s da minha cidade natal (São José dos Basílios – MA) pela força e incentivo.

Agradeço ainda a minha madrinha de crisma, irmã Zenilda, pelas orações e carinho.

Gostaria de agradecer muito ao meu orientador, Antonio Evaldo Almeida Barros. Muito obrigada por sempre me incentivar a sonhar e a trilhar pelo universo acadêmico. Agradeço pelo apoio, pela paciência, pelas conversas, por acreditar e possibilitar minha pesquisa de campo na África do Sul. Tenho aprendido muito com o senhor. Muito obrigada por tudo! Sempre será um exemplo de professor/orientador e de ser humano para mim. Admiro-o imensamente.

Sou muito grata a Viviane de Oliveira Barbosa, querida professora, amiga e ex-orientadora de graduação. Muito obrigada por todo o incentivo na pesquisa, pelas conversas sobre meu objeto de pesquisa e pelos conselhos sobre a vida. Desde 2010, quando a conheci ainda na época em que eu cursava a graduação, tenho aprendido muito com a senhora. São aprendizados que levo para a vida! Agradeço muito pelas contribuições que deu para o amadurecimento desta pesquisa, especialmente durante minha qualificação, em setembro de 2016. Espero ter

conseguido incorporar a maior parte de suas sugestões neste trabalho final. És uma grande profissional a quem eu admiro profundamente.

É com imenso prazer que agradeço ao professor Omar Ribeiro Thomaz pelas valiosas contribuições que deu a esta pesquisa na época da qualificação, em setembro de 2016. Suas ricas contribuições muito ajudaram no amadurecimento desta pesquisa e até já sinalizaram para um problema de pesquisa em um futuro doutorado. Espero que nesta versão final da dissertação eu tenha conseguido incorporar a maior parte de suas sugestões da época da qualificação. Agradeço muito ainda por ter aceitado o convite para participar da minha banca, tanto na época da qualificação, quanto agora, na defesa.

A todos os professores e professoras do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global (NEÁFRICA) por sempre acreditarem e incentivarem os estudantes do NEÁFRICA a realizarem pesquisas no campo dos Estudos Africanos e Afro-Brasileiros. Aos colegas e amigos do NEÁFRICA fica o meu muito obrigada!

A todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas (PPGHEN) da Universidade Estadual do Maranhão. Sou grata por tudo que aprendi com vocês. Muito obrigada!

Aos colegas da minha turma de mestrado, muito obrigada pelos momentos de aprendizados durante esses dois anos (2015-2017). Agradeço ainda com carinho a Clécia Assunção, Ilma Pinheiro, Ilma Santos, Flávia Gomes e Peterson Miranda, colegas de mestrado, pelas boas conversas seja na universidade, seja nas ruas do Centro Histórico de São Luís!

Ainda com grande carinho agradeço a Iara da Silva Souza, a menina das “terras de Imperatriz”. Muito obrigada pela amizade, pela confiança ao compartilhar um pouco da tua vida comigo e pelo carinho. Desejo que você encontre teu caminho neste mundo e que consiga sempre seguir em frente, superando teus medos e deixando de vez no passado aquilo que não mais deve fazer parte do teu presente e do teu futuro. Lembre-se: somos só passageiros nesta vida, então não vale a pena ficar presa em “retalhos” do passado que não faça bem à tua alma, à tua existência e ao teu coração. Gosto de você como uma irmã e desejo tudo de maravilhoso na tua vida!

Agradeço aos amig@s e colegas que encontrei nesse universo acadêmico ainda na época da graduação: Gleiciane Brandão, pelos mais belos sorrisos e otimismo; Inaldo Bata, pelas boas conversas; Claudia Lima, pelas conversas sobre a vida, sobre a existência nas tardes frias e chuvosas de Pietermatzberg, na África do Sul, quando fizemos pesquisa de campo.



Muito obrigada ainda aos professores do curso de inglês e isizulu da *UKZN Language Institute*, onde cursei inglês nas duas vezes que fiz trabalho de campo na África do Sul. Agradeço o acolhimento tão prestativo. Muito obrigada ainda a Jenny Kerchhoff, diretora do instituto, pela preocupação e pela ajuda para que eu conseguisse realizar minha pesquisa naquele país.

Agradeço também a Kamy, bibliotecária indiana que sempre me recepcionava com um sorriso de boas vindas durante todo o tempo que realizei pesquisa na *Biblioteca Bessie Head* da cidade de Pietermatzburg, na África do Sul. A ela agradeço por ter me cedido as coleções de livros didáticos de história que usei como fontes nesta pesquisa. Agradeço ainda pelo belo cordão zulu com o qual me presenteou ao saber da minha pesquisa. Muito obrigada!

Às garotinhas Rosária de Fátima, Ingrid Rafaelle e Welitânia de Oliveira, pela amizade e carinho. Sou grata a Deus por ter colocado vocês em minha vida. Amo muito vocês!

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão pela bolsa de mestrado que possibilitou que eu participasse de eventos acadêmicos pelo Brasil, bem como contribuiu com as despesas da minha estadia na África do Sul durante a realização do trabalho de campo.

Ao Programa Escola da Terra pela oportunidade de conhecer outras realidades da educação do campo no Maranhão. Como alguém que também veio do campo e que muito se orgulha disso, atuar nesse programa foi uma grande honra, sobretudo porque pude conhecer outras histórias de mulheres e homens do campo que lutam diariamente por cidadania para aqueles que vivem no/do campo. Posso afirmar que muito aprendi durante o período em que participei deste Programa.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ, pelo financiamento da pesquisa de campo na África do Sul.

“Porque às vezes quando me perco, me encontro. E quando não me encontro naquele caminho, e tenho a coragem de perceber meu equívoco... Esforço-me pra olhar mais atentamente e enxergar que tudo que vivi até aquele instante, será em algum momento de grande valia. Hoje, olhando à minha volta, entendi o quanto é proveitoso descobrir que mesmo, por vezes, me perdendo em meus sonhos, sou afortunada, pois minhas ilusões emanaram de um desejo incontrolável de acertar [...]. Porque há aqueles que tentam muito, e dessa forma, erram muito. Como há aqueles que não tentam nunca, e se vangloriam de nunca terem errado. Eu escolhi não optar pelos falsos acertos. Escolhi não me espelhar naquelas pessoas que preferem perder-se nos sonhos alheios... Por não terem a ousadia de sonhar, de se entregar... de se perder, pra se achar.”

(Clarice Lispector)

## RESUMO

No presente trabalho analiso os lugares sociais destinados à história e cultura zulu na África do Sul, do Apartheid ao pós-Apartheid. Para esta pesquisa utilizo como fontes as narrativas textuais e imagéticas sobre os zulus presentes nas coleções de livros didáticos de História intituladas *History for Today*, *History in Action*, *Making History*, *Shuters History* e *Viewpoint History*, usadas na província sul-africana de Kwazulu-Natal. Dialogando com teóricos de diferentes áreas do conhecimento, especialmente da história, da antropologia e do campo dos estudos africanos realizei levantamento bibliográfico e trabalho de campo nos centros de memórias e arquivos públicos na África do Sul. Esta pesquisa estrutura-se em dois eixos centrais: o lugar social dos zulus durante o Apartheid e a reinvenção dos zulus na “Nação Arco-Íris”. Além disso, integra como material complementar deste trabalho uma cartilha didática voltada para estudantes brasileiros da educação básica (6º ao 9º ano) sobre expressões culturais da África Austral, especialmente, pensando o caso da cultura zulu na África do Sul.

**Palavras-chave:** Ensino de História; História e Cultura Zulu; Apartheid; Pós-Apartheid.

## ABSTRACT

In the present work I analyze the social places destined for Zulu history and culture in South Africa, from apartheid to post-apartheid. For this research I use as sources the textual and imaginary narratives about the Zulus present in the History didactic books collections entitled *History for Today*, *History in Action*, *Making History*, *Shuters History* and *Viewpoint History* used in the South African Province of KwaZulu-Natal. Dialoging with theorists of different areas of knowledge, especially the of history, of anthropology and field of african studies, I realized bibliographical survey and fieldwork in the centers of public memories and archives in South Africa. This study is divided into two central axes: the social place of the Zulus during apartheid and the reinvention of the Zulus in the “Rainbow Nation”. Besides, it integrates as a complementary material of this work a didactic primer aimed at Brazilian students of basic education (6 to 9 year) about cultural expressions of Southern Africa, especially thinking the case of Zulu culture in South Africa.

**Keywords:** History Teaching; Zulu History and Culture; Apartheid; Post-Apartheid.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Monte Isandlwana, Kwazulu-Natal, África do Sul.....	64
<b>Figura 2</b> Mapa da divisão da África do Sul em 1899.....	67
<b>Figura 3</b> Livro do Passe.....	74
<b>Figura 4</b> Sandra Laing criança.....	76
<b>Figura 5</b> Diagrama da organização dos sujeitos que viviam ao sul de África.....	89
<b>Figura 6</b> Baía de Maputo.....	125
<b>Figura 7</b> Construção de casas zulus.....	134
<b>Figura 8</b> Representação dos povos que viviam na África do Sul antes da chegada dos colonizadores.....	135
<b>Figura 9</b> Casa tradicional do povo khoi.....	136
<b>Figura 10</b> Casa tradicional dos zulus.....	136
<b>Figura 11</b> Rei Shaka portando objetos usados nas guerras pelos zulus (1787-1828).....	137
<b>Figura 12</b> Gravura representando batalhas entre zulus e outros grupos étnicos.....	138
<b>Figura 13</b> Representação de um guerreiro zulu.....	139
<b>Figura 14</b> Exército zulu.....	140
<b>Figura 15</b> Reino de Dingane.....	141
<b>Figura 16</b> A herdade zulu no início de 1800.....	141
<b>Figura 17</b> Formação do reino zulu.....	142

**LISTA DE SIGLAS**

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UESPI - Universidade Estadual do Piauí

NEÁFRICA - Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global

PET - Programa de Educação Tutorial

MEC - Ministério da Educação

PPGHEN - Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas

SAS - State Archives Service

ENC - Educação Nacional Cristã

SGB - School Governing Body

RCL - Representative Council of Learners

DBE - Basic Education Department of South Africa

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	vi
<b>RESUMO</b> .....	xi
<b>ABSTRACT</b> .....	xii
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	xiii
<b>LISTA DE SIGLAS</b> .....	xiv
<b>INTRODUÇÃO - A ÁFRICA DO SUL QUE SENTI: entre impressões e percepções</b> .....	16
<b>Do Apartheid à Nação Arco-Íris: A <i>zulu culture</i> nos lugares de memórias</b> .....	22
<b>CAPÍTULO 1 - HISTÓRIA SOBRE ÁFRICA, HISTÓRIA DE AFRICANOS: repensando a historiografia ocidental</b> .....	35
<b>1.1 A dimensão das narrativas na tessitura da ciência histórica</b> .....	36
<b>1.2 Das narrativas aos Estudos Africanos: a História como vida desde o Sul global</b> .....	47
<b>CAPÍTULO 2 - EM TEMPOS DE SEGREGAÇÃO: o lugar da cultura zulu na África do Sul (1948-94)</b> .....	59
<b>2.1 O Apartheid sul-africano: das guerras zulus e bôeres à segregação</b> .....	60
<b>2.1.1 Entre conflitos raciais e violência de gênero: a experiência de Sandra Laing</b> .....	76
<b>2.2 O lugar dos zulus no “History for Today” e “History in Action”</b> .....	81
<b>CAPÍTULO 3 - A REINVENÇÃO DOS ZULUS NA NAÇÃO ARCO-ÍRIS: rupturas e continuidades</b> .....	101
<b>3.1 A cultura zulu em tempos de democratização</b> .....	102
<b>3.2 Das narrativas aos registros iconográficos: a “imagem” do povo zulu nos livros didáticos em Kwazulu-Natal</b> .....	128
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	144
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	147
<b>APÊNDICE</b> .....	155

## **INTRODUÇÃO - A ÁFRICA DO SUL QUE SENTI: entre impressões e percepções**

Estudar África é interpretar, compreender e sentir uma certa sociedade, no tempo e no espaço, na plenitude da sua complexidade (PIMENTA; VICTOR, [s.l]).

Todo projeto de pesquisa exige do pesquisador um entregar-se a um labirinto de caminhos e possibilidades. É um mergulhar no que não se conhece sem medo de perder-se, pois, como diz Clarice Lispector, perder-se também é caminho. Acredito que o caminho trilhado por esta pesquisa nascera em 2010 quando, após concluir o ensino médio em uma escola pública no interior do Estado do Maranhão, tive a oportunidade de ingressar no curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão, Campus de Grajaú, localizado no sudoeste do Estado e implantado como parte das ações de interiorização da UFMA. Tratava-se de um curso interdisciplinar, diferenciado, cuja concepção transcendia o formato disciplinar clássico em favor de componentes curriculares transversais e temáticos, além de orientação acadêmica para regulação de aprendizagem e orientação para aprofundamento de estudos em uma das quatro áreas contempladas no curso – Sociologia, História, Geografia e Filosofia.

A chegada à graduação exigia uma série de adaptações a um novo universo, o almejado universo acadêmico, antes considerado tão distante da minha realidade já que sou oriunda de uma comunidade rural maranhense no município de São José dos Basílios, onde o acesso à educação é bastante limitado, onde não havia, até a minha aprovação, nenhum morador com formação universitária em instituição pública. Não obstante as dificuldades, o desejo de fazer um curso superior foi cultivado em mim pelos meus pais que, mesmo analfabetos, diziam-me sempre que a educação era um dos mais valiosos tesouros para os pobres desse país. A confiança que depositaram em mim, bem como o sonho que cultivaram em minha alma, me fizeram ter coragem para superar as dificuldades e trilhar pelo universo acadêmico, mergulhando naquele mundo que, aos poucos, foi se tornando real e possível.

No primeiro ano de graduação em Ciências Humanas, cursei o módulo “Diversidade: questões de identidade, diferença e desigualdade”, ministrado em conjunto pelas professoras Mônica Ribeiro Moraes de Almeida e Viviane de Oliveira Barbosa. O debate sobre o tema da diversidade promovido pela professora Viviane Barbosa geralmente partia de leituras e autores pós-coloniais. Nessas ocasiões, foi possível discutir conhecimentos e experiências do Sul global,



contemplando algumas reflexões sobre o continente africano. Essa disciplina e outros espaços de interação na UFMA com a mesma professora me levaram a enveredar pelo campo dos Estudos Africanos e pelo desejo de compreender mais a fundo como em África se daria o processo de construção de identidades que ora são assumidas pelos sujeitos, mas também podem ser impostas e silenciadas. Meu interesse nessas questões me rendeu o convite para participar de um grupo de estudos sobre o continente africano e as questões afro-brasileiras que estava iniciando no Campus de Bacabal da UFMA. O envolvimento com o grupo, ora chamado de “Oficina Sujeitos, Identidades e África”, me levaria a pedir transferência para aquele campus a fim de facilitar minha participação nas atividades realizadas pelo grupo.

Após a transferência, em agosto de 2011, iniciei o segundo ano da graduação e, já decidida a enveredar no universo dos Estudos Africanos, matriculei-me em duas disciplinas que acreditei seriam importantes para minhas escolhas: “Cultura, identidade e diversidade” e “História da África”, ministradas pelo professor Dr. Antonio Evaldo Almeida Barros. Passei a frequentar a Oficina Sujeitos, Identidades e África, coordenada no Campus de Bacabal (UFMA) pelos professores Antonio Evaldo Barros e Viviane Barbosa. Sendo um projeto interinstitucional, havia atividades do grupo sendo realizadas na Universidade Estadual do Maranhão, em São Luís, sob a coordenação da professora Tatiana Raquel Reis Silva, e em Campo Maior, na Universidade Estadual do Piauí, sob a coordenação do professor Reinaldo dos Santos Barroso Júnior. O grupo foi se consolidando e passou a ser denominado “Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global” (NEÁFRICA).

Particpei ativamente do NEÁFRICA a partir do primeiro semestre de 2011. Neste mesmo ano iniciei minha participação no Programa de Educação Tutorial (PET/MEC) da UFMA (Campus de Bacabal), tendo como linha de atuação a “África em sala de aula”, sob a orientação de Viviane de Oliveira Barbosa, que também me orientaria na monografia de conclusão do curso de graduação. A partir de 2011, iniciaram-se minhas participações em congressos científicos nacionais. Comecei a apresentar trabalhos nas modalidades comunicação oral e pôster com temáticas voltadas para as questões de gênero, violência, identidades, memórias e processos de patrimonialização na África do Sul do período do Apartheid (1948-1994). Em dois dos eventos que participei durante a graduação obtive premiação e/ou distinção pelos resultados de pesquisa apresentados. “Dançando com os Zulus: representações de gênero em Kwazulu-Natal, África do Sul” foi o título do trabalho apresentado durante o II Simpósio África: Movimentos, Territórios e

Contextos (2014) e recebeu 1º lugar na premiação do evento. “Leis segregacionistas na África do Sul antes e durante o Apartheid” recebeu menção honrosa no I Seminário dos Saberes e Produção Científica do Campus III da UFMA/I Seminário de Apresentação Científica do PET (2011).

Em agosto de 2014, defendi meu trabalho de conclusão de curso para obtenção do grau de Licenciada em Ciências Humanas–Sociologia. A monografia “Dançando com os Zulus: representações de gênero em Kwazulu-Natal, África do Sul” foi orientada pela Profa. Dra. Viviane de Oliveira Barbosa e recebeu o prêmio Mérito Acadêmico da UFMA, sendo considerado o melhor trabalho de conclusão do Curso de Ciências Humanas–Sociologia. A monografia abordou representações de gênero na Zulu Dance (conjunto de expressões culturais sul-africanas características dos povos zulus da província de Kwazulu-Natal) e sua principal relevância consiste em situar a Zulu Dance no centro das discussões sobre cultura, uma vez que aos não europeus e não brancos a condição de produtores de cultura foi historicamente negada pela imposição das epistemologias ocidentais que admitiu, muitas vezes, apenas o uso do termo folclore para qualificar os elementos e práticas culturais e produções cognitivas no contexto africano, enquanto atribuía-se ao europeu a condição de portador de uma “cultura superior” e “civilizada”.

Após concluir a graduação, em março de 2015, ingressei no Mestrado em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão (PPGHEN/UEMA) com o projeto de pesquisa intitulado “Em Terras Zulus: Narrativas e Representações de Gênero, Memórias e Patrimônio na Zulu Dance” e passei a ser orientada pelo Prof. Dr. Antonio Evaldo Almeida Barros. Considerando a importância de produzir novas pesquisas sobre África, sem, é claro, desconsiderar a significativa ampliação dos Estudos Africanos no Brasil, principalmente após a lei 10.639/03, meu projeto de pesquisa tinha como objetivo inicial analisar as representações de gênero, no que diz respeito aos papéis sociais femininos e masculinos, a partir da Zulu Dance, buscando compreender as permanências e rupturas em tais representações, da invisibilidade ao processo de patrimonialização de tal expressão cultural.

O processo de orientação, as disciplinas cursadas no primeiro ano do mestrado e a participação em eventos científicos, sobretudo aqueles voltados para o campo dos Estudos Africanos, se configuraram enquanto espaços importantes para o amadurecimento desta pesquisa. O objetivo inicial do meu projeto de pesquisa foi ganhando outros contornos que seriam melhor compreendidos e aprofundados por mim após a primeira experiência no campo de pesquisa na

África do Sul. Deste modo, a viagem para o país foi fundamental para a consolidação deste trabalho de mestrado, pois, como costumava dizer meu orientador, era preciso sentir e ouvir meu campo de pesquisa, era preciso que eu construísse minhas próprias impressões da África do Sul e da cultura zulu. Assim, em janeiro de 2016, embarquei do Brasil pela primeira vez rumo a um país do continente africano. Cheguei ao aeroporto internacional Oliver Tambo, em Johannesburg, África do Sul, no dia 22 de janeiro de 2016, após cerca de 9 horas de voo sobre o Atlântico, e mais de 3 horas de São Luís para São Paulo. Ao desembarcar em terras sulafricanas, olhei pessoas de diferentes partes do mundo. Tudo me prendia a atenção ao passo em que causava em mim uma estranha sensação de realização pessoal por estar no país que eu buscava compreender desde a graduação e que tanto havia me instigado a estudar. Recordo que ainda no aeroporto avistei vários símbolos da cultura zulu: estátuas e imagens de Shaka, cordões e adereços de miçangas, CDs e DVDs de músicas zulus e letreiros/placas sinalizadoras escritas em IsiZulu, idioma oficial dos zulus.

Ao chegar à África do Sul logo notei a diversidade de línguas faladas naquele país, que adotou 11 idiomas como oficiais, apesar de ser o inglês a língua mais falada no comércio, nas instituições educacionais, nas instituições públicas e etc. Era comum ver e ouvir uma única pessoa falando dois, três ou mais idiomas. Então me matriculei em um curso de inglês da Universidade de Kwazulu-Natal com a intenção de aperfeiçoar meu domínio da língua e desenvolver mais facilmente a pesquisa. Após a primeira semana de curso de inglês, percebi que estudar a língua inglesa não era suficiente para os meus anseios. Decidi então fazer um curso de IsiZulu, segundo idioma mais falado no país. Obviamente não conseguiria fluência nesta língua em apenas três meses de pesquisa de campo, contudo iniciar os estudos em tal idioma certamente me daria maior abertura no campo de pesquisa.

Essa abertura logo veio a se comprovar. Em uma visita de pesquisa que fiz à Antiga Prisão<sup>1</sup>, prisão usada durante o Apartheid para aprisionar quem contrariava as leis do regime, mas que no pós-Apartheid, com as políticas de memória, foi transformada em museu, conheci um homem zulu que lá trabalhava há muito tempo como vigilante e que conhecia bem a história local. Conversando com ele sobre a história e cultura zulu, enquanto eu esperava um táxi para voltar para casa, ele me fez as seguintes perguntas: “por que você está estudando inglês? Por que você não estuda minha língua, meu idioma já que está estudando a história e cultura do meu

---

<sup>1</sup> Old Prison.

povo?” E, então, o respondi dizendo que, além do curso de inglês, eu fazia também um curso de IsiZulu. Ele olhou-me com satisfação e disse que achava importante que eu não estudasse apenas a língua dos colonizadores, mas também a língua de seu povo. Nesse momento dei-me conta de que a língua possuía uma importante dimensão nas análises sobre a cultura zulu. Lembrei-me dos debates realizados por Frantz Fanon (2008) ao apontar que a linguagem pode ser apreendida como um dos primeiros elementos acionados nos processos de colonização no Sul global. Nesse sentido, comecei a pensar na língua como um instrumento veiculador da memória, por considerar que ela traz consigo as memórias de um povo.

Fazer os cursos de inglês e IsiZulu na África do Sul foi importante não apenas para que eu tivesse maior abertura na pesquisa em arquivos, como também por ter me colocado em contato com sujeitos e culturas locais e de diferentes partes do mundo. E isso foi, sem dúvida, muito enriquecedor para a experiência da pesquisa de campo naquele país. Minha turma do curso de inglês era composta, inicialmente, por mim e três colegas brasileiros. Logo no primeiro mês tínhamos aulas de segunda a quinta, das 08:00 horas às 15:30 horas com intervalo de uma hora para o almoço. A sexta-feira ficava reservada para visitas a museus, parques, praias, cinema, arquivos e almoços coletivos com os demais colegas que faziam curso de inglês no Centro de Línguas de Kwazulu-Natal<sup>2</sup>. Após o primeiro mês de curso passei a ter aulas junto com estudantes de diferentes partes do mundo: Itália, França, Congo, Moçambique, África do Sul (zulus) e Arábia Saudita.

A turma do curso de IsiZulu também era composta por estudantes de diferentes países: Austrália, Canadá, África do Sul, Itália, Inglaterra e Moçambique. As aulas eram sempre à noite, no Centro de Línguas<sup>3</sup>. A professora que ministrava o curso era a mesma responsável pela disciplina de IsiZulu na Universidade de KwaZulu-Natal, em Pietermaritzburg. Os momentos de aula também se configuravam como espaços para aprendizagens sobre a cultura zulu, visto que a professora sempre iniciava as aulas apresentando elementos da história e cultura zulu. A experiência de cursar inglês e IsiZulu com estudantes de diversas partes do mundo foi fantástica em vários sentidos. Fez-me olhar o mundo a partir de outras lentes e a questionar o conhecimento, produzido e monumentalizado como universal.

---

<sup>2</sup> Language Center of KwaZulu-Natal.

<sup>3</sup> Language Center.

Durante os três meses em que estive naquele país fazendo pesquisa de campo fiquei hospedada em uma casa junto com três colegas brasileiros, duas moçambicanas, um congolês, dois homens e uma mulher zulus. A casa ficava situada em Scottsville, um bairro demarcado durante o Apartheid como de uso exclusivo de brancos. Os antigos donos da casa eram italianos. Atualmente, há negros e indianos residindo no bairro, mas a grande maioria dos residentes ainda é de brancos. Na casa em que fiquei hospedada, conheci Syabonga, um homem zulu de 27 anos de idade que trabalhava como vigilante da residência. Syabonga foi um importante interlocutor para compreender certos aspectos da cultura zulu, como o da língua, além de me ajudar na pronúncia do IsiZulu. Quando disse a Sya, como me pediu para que o chamasse, que eu era brasileira e estudava a cultura zulu ele mostrou-se surpreso e ao mesmo tempo feliz. Aliás, a surpresa era uma reação comum de todos quando eu dizia estudar a cultura zulu. No Brasil, especificamente, a surpresa estava relacionada à perplexidade em não saber o que era o zulu e onde estaria. Já na África do Sul recordo que quando disse no curso de IsiZulu que eu estudava a cultura zulu meus colegas mostraram-se surpresos e perguntaram-me por que estudar a “zulu culture<sup>4</sup>” e não outra coisa no Brasil ou mesmo fora do Brasil, sempre sugerindo em seguida o estudo sobre a Europa.

Havia dois perfis mais evidentes de pessoas que se mostravam surpresas e me questionavam sobre aquela escolha: pessoas brancas e de nações que historicamente mantiveram o status de colonizadores, e negros e brancos que pertenciam aos países do Sul global, os quais foram colonizados. É como se eu só pudesse compreender o Brasil ou produzir conhecimento estudando as experiências das “grandes potências” mundiais, dos europeus, dos ocidentais. De certo modo, isso levava-me a reforçar a conclusão que já tinha de que convencionou-se tomar como “natural” estudar os gregos, os ingleses, os impérios romanos, o holocausto, os pensadores ocidentais e os inscrever como universais na academia. Por muito tempo não se questionou o porquê apenas se estudou nas universidades os intelectuais ocidentais e, em contrapartida, tentou-se silenciar as epistemologias que emergem do Sul. O sociólogo Boaventura Santos (2010), por exemplo, propõe que pensemos o mundo, bem como as experiências dos sujeitos, a partir da ótica de uma “ecologia de saberes”. Nesse sentido, pensar o mundo a partir de uma ecologia de saberes significaria, pois, compreender e considerar a diversidade e pluralidade do mundo.

---

<sup>4</sup> cultura zulu.

Esse mundo pluricultural e diverso aos poucos revelava-se na África do Sul que eu vivi e senti. Aos poucos eu ia compreendendo no cotidiano sul-africano o porquê de Mandela ter afirmado ser a África do Sul uma “Nação Arco-Íris”. De fato, aquele país revela-se aos meus olhos como um verdadeiro arco-íris: de culturas, de povos, de costumes, de idiomas, de histórias, de cores e sabores, de movimentos e contextos. Tudo prendia minha atenção naquele país, seja as ruas enfeitadas como um “arco-íris” pelo mosaico colorido formado por flores, seja a organização dos arquivos e centros de memórias que visitei.

Como brasileira em um país de outra cultura, logo nos primeiros dias na África do Sul, ora ou outra percebia a mim mesma fazendo comparações entre aquele país e o Brasil e o modo como ele era representado pela mídia mundial e mesmo pelo campo da intelectualidade ocidental. E a quantidade de flores e árvores que haviam nas ruas de Pietermatzburg prendeu desde o primeiro momento minha atenção. Eram flores de diferentes cores e em grandes quantidades. Isso deixou-me encantada, talvez pelo fato da mídia mundial ressaltar maciçamente uma imagem de África reduzida a um país, ao invés de continente, sobretudo onde prevaleceria a seca e fome. O segundo fator que levou a fazer comparações com o Brasil foram os arquivos públicos que se configuravam em grandes centros de memórias. Ao comparar, mentalmente, a Ditadura Militar brasileira com o Apartheid sul-africano, percebi que, diferentemente da política de apagamento de memórias sobre esse período que ocorre no Brasil, na África do Sul, há visivelmente e maciçamente uma política de preservação da memória do Apartheid.

### **Do Apartheid à Nação Arco-Íris: A *zulu culture* nos lugares de memórias**

Os zulus são conhecidos como um povo guerreiro que resistiu às invasões imperialistas bôeres (desde o século XVIII) e britânica (no XIX) ao sul da África. Eles compõem a maior etnia em meio aos vários grupos étnicos<sup>5</sup> existentes na África do Sul (*xhosas*, *suazis*, *sothos* dentre outros), além de representarem aproximadamente um quarto da população desse país. Atualmente, os zulus habitam a região do continente africano que abrange territórios correspondentes à África do Sul, Lesoto, Suazilândia, Zimbábue e Moçambique.

---

<sup>5</sup> Neste trabalho tem-se pensado “grupo étnico” como uma organização social em movimento, e não necessariamente restritos a uma ocupação territorial. (POUTGNAT; STREIFF-FENART, 2011).

O povo zulu, bem como sua respectiva cultura, ultrapassa os limites geográficos das fronteiras estabelecidas entre alguns países no continente africano. Ao habitarem tanto o território da África do Sul quanto o de outros países parecem compor uma espécie de “nação zulu”. Assim, uma nação está para além das fronteiras geográficas e/ou físicas demarcadas pelos homens e pela natureza. As fronteiras também devem ser pensadas como culturais e/ou sociais. Deste modo, concorda-se com Fernand Braudel, importante historiador francês, quando afirma que as fronteiras que delimitam uma nação também são culturais, políticas, sociais e, sobretudo, determinadas a partir das relações humanas. As fronteiras deveriam ser interpretadas, portanto, como fluidas.

Segundo Benedict Anderson (1991) uma nação deve ser vista como uma *comunidade imaginada*. *Imaginada* porque é construída pelos sujeitos históricos. *Imaginada* “porque nem mesmo os membros das menores nações jamais conhecerão a maioria dos seus compatriotas. É imaginada como limitada, porque até mesmo a maior delas [...] possui fronteiras finitas, ainda que elásticas, para além das quais encontram-se outras nações. É imaginada como soberana, porque [...] as nações sonham em ser livres [...]” (ANDERSON, 1991, p. 14). Contudo, mesmo *comunidade* reforçando a ideia de “companheirismo” e “fraternidade”, não se pode desconsiderar as desigualdades, explorações e hierarquias que nela existe.

Ora, no campo de debate sobre nação, a memória ocupa uma função extremamente importante. Michael Pollak (1989) sinaliza que a memória possui como função reforçar o sentimento de pertencimento a um grupo, manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que o grupo tem em comum. Maurice Halbwachs (1990) aponta que essa coesão social é dada, sobretudo, pela adesão afetiva ao grupo, também chamado de “comunidade afetiva”. *A priori*, é fundamental entender que a memória é um instrumento de vínculo social e de identidade individual e coletiva (LE GOFF, 1990). E, a memória nacional, construída a partir da memória coletiva, é responsável pelo fortalecimento do sentimento de identidade nacional do grupo (HALBWACHS, 1990) e pela fabricação de uma identidade nacional (OLIVA, 2012), no caso deste trabalho, da identidade nacional zulu.

Seja em espaços mais formais, como arquivos, museus e bibliotecas ou nos menos formais, como ruas, bares, supermercados e parques, a cultura zulu era visível na África do Sul desde o período do Apartheid ao pós-Apartheid por meio das políticas de memórias. Num estudo sobre a transição do regime segregacionista à democracia naquele país, o estudioso Verne Harris

(2002) sugere que os arquivos sejam pensados como locais de (re)produção do que ele chama de memória social. Para o pesquisador sul-africano, nesse cenário de (re)produção de memória social, merece destaque a figura dos arquivistas, posto que eles são os sujeitos responsáveis pela constituição e, de certo modo, monumentalização dessas memórias. Ora, nesse processo de constituição da memória social sul-africana, Harris alerta que deve ser considerado que “entre 1990 e 1994 foi destruído um grande volume de registros públicos em uma tentativa de manter os segredos mais sombrios do estado do Apartheid escondido<sup>6</sup>” (HARRIS, 2002, p. 64). Deste modo, há evidentemente uma luta de forças dentro da própria história para decidir quais memórias deveriam ser ou não registradas pela história e compor, por exemplo, os livros didáticos sul-africanos.

Há dois momentos que devem ser considerados nesse debate e que ajudam a compreender o cenário que se desenhou na África do Sul sobre a cultura zulu, quais sejam: o regime segregacionista ocasionado pelas políticas do Apartheid e a democratização que teve seu marco em 1994. Ambos impactaram diretamente as políticas arquivísticas. Harris (2002) chama atenção para o fato de que houve com esses dois momentos históricos, pelo menos, duas perspectivas de organização das memórias que constituiriam a história do país. Havia aquela que vigorava desde quando os arquivos sul-africanos eram controlados pelo Serviços de Arquivos do Estado<sup>7</sup> (SAE) e aqueles que emergiram nos anos de 1970 – momento em que a teoria da história que vigorava até então passa a ser questionada e perspectivas outras de pensar o conhecimento historiográfico emergem ao mesmo tempo em que os movimentos sociais contra o Apartheid intensificam-se<sup>8</sup>. Deste modo, a partir de 1970 a África do Sul vive um momento de descentralização de seus arquivos. Novas organizações de preservação de memórias são instituídas no país e outras passam por processo de reorganização desde suas bases epistemológicas, como é o caso do Alan Paton Centre da Universidade de Kwazulu-Natal e, do Museu Voortrekker<sup>9</sup>, ambos situados na cidade de Pietermatzberg. Esses arquivos documentaram experiências de sujeitos que lutaram pelo fim do regime de segregação, bem como diferentes

---

<sup>6</sup> between 1990 and 1994 huge volumes of public records were destroyed in an attempt to keep the apartheid state's darkest secrets hidden.

<sup>7</sup> State Archives Service (SAS)

<sup>8</sup> Antonio Evaldo Almeida Barros em sua tese de doutorado defendida em 2012 na Universidade Federal da Bahia também sinaliza essas mudanças na organização dos arquivos sul-africanos no pós-apartheid a partir de um estudo sobre John Dube.

<sup>9</sup> Voortrekker Museum.



expressões culturais que passam a integrar a nova identidade nacional sul-africana com o fim do Apartheid.

As políticas de preservação de memórias ganham fôlego e expansão com o fim do Apartheid. E ao questionar sobre o papel dos arquivos no seio dessas políticas de memórias comumente os sujeitos que trabalhavam nesses espaços diziam-me ser importante os arquivos, posto que eles ajudam a preservar as memórias do Apartheid. Nesse exercício de manter viva a história do Apartheid, cabe o diálogo com o sociólogo Michel Pollak. Para Pollak, a memória é constituída por acontecimentos “vividos por tabela”, por pessoas e por lugares. Esses acontecimentos, pessoas e lugares podem ser pensados também como elementos constituidores de uma identidade nacional, na medida em que se considera que algumas das funções da memória é justamente a de reforçar o sentimento de pertencimento a grupos, manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum (POLLAK, 1989).

Estudando o caso da ditadura militar no Brasil, Carlo Fico apresenta elementos importantes no palco das discussões sobre memória. Para este pesquisador, “a memória dos eventos traumáticos [a exemplo do Apartheid, na África do Sul ou da ditadura militar, no Brasil] integra inelutavelmente o esforço de construção do conhecimento histórico sobre tais processos” (FICO, 2012, p. 48). E “uma vez que as memórias subterrâneas [silenciadas e traumáticas] conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa da memória” (POLLAK, 1989, p. 5). Essa disputa de memórias marca os estudos sobre a constituição das identidades nacionais, das histórias oficiais que se monumentalizam na educação via livro didático de história, por exemplo. Para Silvia Salvatici (2005), é preciso atentar para a maneira como as memórias são narradas, lembradas, esquecidas e/ou silenciadas, uma vez que, assim, será possível perceber o que está para além das memórias não-ditas, esquecidas ou silenciadas, e, até mesmo, da memória configurada por muito tempo como a oficial e que se apresenta nos arquivos ou mesmos nos livros didáticos.

Inspirado em Émile Durkheim, Michael Pollak (1989) afirma ainda que “[...] ao definir o que é comum a um grupo e o que o diferencia dos outros, [a memória] fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras sócio-culturais” (POLLAK, 1989, p. 3). Para Elizabeth Jelin (1998), a memória cumpre esse papel de fortalecimento dos sentidos de pertencimento. Jelin diz que “muitas vezes, especialmente no caso de grupos oprimidos,

silenciados e discriminados, uma referência ao passado comum pode construir sentimentos de auto-estima e mais confiança em si mesmo e/ou em um grupo<sup>10</sup>” (JELIN, 1998, p. 10).

Mas por que e como essas memórias são (re)lembradas, como são narradas e quais implicações trazem ao emergirem? Para uma análise mais acurada, primeiramente deve-se considerar três fatores: o *acontecimento*, os *sujeitos* que narram tais acontecimentos e o *lugar* e/ou *espaço* em que essas memórias são narradas (POLLAK, 1989). Esses três fatores que envolvem o trabalho da memória (*acontecimentos, personagens e lugares*) dizem respeito a acontecimentos, personagens e lugares reais. Esses fatores dos quais se refere Pollak podem ser utilizados nas análises das experiências dos zulus na África do Sul durante o Apartheid e ajudam a compreender como estes foram representados pelas narrativas historiográficas.

Nesse processo de percepção e problematização das memórias sul-africanas no que tange a cultura zulu durante e após o Apartheid, o caderno de campo tornou-se algo essencial. Nele foi possível um registro da pesquisa de campo. Obviamente um registro seletivo posto que nossa mente não é capaz de apreender e/ou mesmo (re)lembrar de todas as dimensões de uma dada realidade. No caderno de campo ficaram registrados os medos, sensações e inquietudes que marcaram este estudo. Como bem lembra Omar Ribeiro Thomaz (2011), “não são usuais os momentos em que o pesquisador compartilha quase tudo aquilo que diz respeito aos seus interlocutores em campo: privação, medo, ansiedade [...]” (THOMAZ, 2011, p. 273-274). Nesse sentido, o caderno de campo configurou-se como fundamental durante todas as etapas desta pesquisa, podendo ser representado como um “interlocutor” com o qual eu compartilhava diariamente as minhas impressões e percepções sobre o campo e sobre a África do Sul que vivi e senti. As primeiras visitas feitas aos arquivos públicos e centros de memórias na África do Sul tinham como objetivo conhecer tais lugares e mapear as fontes que possivelmente seriam usadas para este trabalho.

O primeiro centro de memória visitado foi a Casa de Mandela<sup>11</sup>, localizada na cidade de Johannesburg, em Soweto. A Casa de Mandela era a antiga casa do ex-presidente, advogado e integrante dos movimentos anti-Apartheid Nelson Mandela e de sua ex-esposa Winnie Mandela. A casa foi transformada em museu após 1994 por meio das políticas de memória daquele país.

---

<sup>10</sup> “a menudo, especialmente en el caso de grupos oprimidos, silenciados y discriminados, La referencia a un pasado común permite construir sentimientos de autovaloración y mayor confianza en uno/a mismo/a y en el grupo” (JELIN, 1998, p. 10).

<sup>11</sup> *Mandela's House*.

Por toda a Casa de Mandela havia várias imagens que traziam as faces da violência do Apartheid e que causavam em mim tristeza, levando-me a voltar no tempo e sentir, obviamente não quão os que viveram naquele país naquela época, os ditames daquele sistema segregacionista. Esse museu guarda “locais de memórias” não só sobre Nelson Mandela, mas também sobre o Apartheid. As fotos, quadros de homenagens a Mandela e pinturas compunham um mosaico que serviria, mais tarde, para a maior compreensão acerca dos impactos do Apartheid na África do Sul. Muito mais que violentar, esse regime tentou negar a humanidade à população negra. Nesse período, até mesmo os discursos científicos e religiosos eram acionados para legitimar e tornar constitucional o Apartheid.

Após conhecer a Casa de Mandela, em Johannesburg, tomei um ônibus com destino a cidade de Pietermaritzburg. Ao sair para almoçar e conhecer a cidade com os colegas do Brasil, conheci duas adolescentes zulus: Minny e Mandy. Ao conversar com elas sobre a cultura zulu, Minny disse ser uma “coconut”, ou seja, negra, mas vista pelos zulus como branca pelo fato de ter amigas brancas. Já Mandy, aparentemente mais tímida que Minny, disse saber escrever e falar em IsiZulu e que não tinha muitos amigos brancos. O pequeno espaço-tempo em que estive com Minny e Mandy foi importante, pois, aos poucos, eu ia adentrando no universo dos zulus e percebendo o legado deixado pelo Apartheid e como ele atingia, de modo diferente, sujeitos de um mesmo grupo étnico.

Compreender o lugar destinado a cultura zulu durante o Apartheid era um dos questionamentos que começava a guiar esta pesquisa. Com esse intuito, comecei então a mapear os arquivos onde possivelmente haveria fontes que retratassem a cultura zulu durante aquele regime. E na cidade de Pietermatzburg, visitei o Alan Paton Centre – arquivo da Universidade de Kwazulu-Natal.

O centro foi criado logo após a morte de Alan Paton em 1988, quando sua viúva, a senhora Anne Paton, doou as fontes/materiais de estudo do seu ex-marido para a Universidade de Kwazulu-Natal. Suas fontes/materias de pesquisa foram restauradas no Centro Alan Paton, no qual contém [atualmente] a maioria de seus livros, revistas, jornais, prêmios e recordações. Doações de manuscritos também foram feitas, incluindo papeis de Alan Paton, suas poesias e contos manuscritos, além de suas correspondências pessoais. Alan Paton ficou famoso como autor do romance de reconhecimento mundial intitulado *Clamor: o amado País*, escrito 1946. Paton teve sua vida dividida entre ser um escritor e um político. Ele foi membro fundador do Partido Liberal da África do Sul (LPSA)

em 1953<sup>12</sup>. (Disponível em: <<<http://paton.ukzn.ac.za/Homepage.aspx>>>  
Acesso em: 02/08/16)

A partir de sua fundação, o Centro Alan Paton passou a integrar um dos tantos outros centros de preservação das memórias do Apartheid criados a partir das políticas de memórias instituídas na África do Sul a partir de 1994. Esse arquivo possui várias galerias, entre biblioteca, salas de estudos, salas para armazenamento de documentos sobre o Apartheid, sala de administração do prédio, recepção, sala de xerox, copa e banheiro. Logo na recepção há em exposição vários cordões zulus feitos de miçangas, bem como recortes de jornais emoldurados que traziam imagens das danças zulu<sup>13</sup>. Na biblioteca identifiquei uma grande quantidade de livros e dicionários sobre a história e cultura zulu. Nas várias visitas que fiz a esse arquivo, consegui mapear uma série de jornais que retratavam a época do Apartheid e faziam menção aos zulus. Os jornais identificados na pesquisa foram o *The Natal Mercury* (1981, 1984), *The Natal Witness* (1986), *Sunday Tribune* (1984). Geralmente os zulus eram mencionados nesses jornais nas seções correspondentes à educação, com matérias que destacavam os confrontos entre os zulus e a polícia do Partido Nacional – partido que governava a África do Sul naquela época.

Os zulus sempre apareciam nos noticiários dos jornais mapeados no Centro Alan Paton quando as notícias eram sobre educação e/ou cultura. De acordo com as reportagens, durante o Apartheid desenhou-se naquele país, ou ao menos se tentou desenhar, uma imagem dos zulus carregada de estereótipos e relegando a estes um “não lugar” na história sul-africana. E tal perspectiva vem a concretizar-se nos livros didáticos de história usados durante o Apartheid naquele país em que os zulus são representados como, parafraseando Jean Rahier (2011), os “últimos outros” da história sul-africana.

Um segundo arquivo que visitei em Pietermatzburg foi a Biblioteca Bessie Head<sup>14</sup> que fica localizado no centro da cidade. A Biblioteca Bessie Head, antes conhecida com o nome de “a Biblioteca da Sociedade de Natal”<sup>15</sup>, foi renomeada com este nome por meio das políticas

---

<sup>12</sup> The Centre began shortly after Alan Paton's death in 1988, when his widow, Mrs Anne Paton, donated the contents of his study to the former University of Natal. His study has been recreated at the APC, and contains most of his books, journals, awards and memorabilia. Core donations of manuscripts were made, including Alan Paton's papers, his poetry and short story manuscripts and his correspondence. Alan Paton is most famous as the author of the world-renowned novel, *Cry, the beloved Country*, written in 1946. Paton was torn between being an author and a politician. He was a founder member of the Liberal Party of South Africa (LPSA) in 1953 (Disponível em: <<<http://paton.ukzn.ac.za/Homepage.aspx>>> Acesso em: 02/08/16).

<sup>13</sup> Zulu Dance.

<sup>14</sup> The Bessie Head Library.

<sup>15</sup> The Natal Society Library.

de renomeação do pós-Apartheid. Ela recebeu este nome em homenagem a ex-escritora<sup>16</sup> e ex-professora Bessie Amelia Emery – militante dos movimentos anti-Apartheid que nasceu em 1937. A Biblioteca Bessie Head possui várias salas distribuídas em: subsolo, local onde ficam armazenados jornais de diferentes épocas sobre África do Sul; térreo, onde se tem a recepção e uma pequena exposição de quadros sobre a cultura local, na qual identificou-se pinturas que retratavam a cultura zulu; primeiro andar, com área de informática, salas de estudo e estantes com diversos livros para consulta; segundo andar, onde fica a administração da biblioteca e salas como livros didáticos usados nas escolas durante e após o Apartheid.

A bibliotecária que sempre me recepcionava chamava-se Kamy – uma mulher com traços indianos, mas que, provavelmente, poderia ser classificada como *coloured*<sup>17</sup> durante o Apartheid. Kamy recepcionava-me e acompanhava-me durante todas as visitas que realizei na Biblioteca Bessie Head. Ela sempre mostrava-se prestativa comigo e auxiliava-me na pesquisa. Foi ela quem me cedeu as coleções de livros didáticos que se tornaram fontes primárias nesta pesquisa. A Biblioteca Bessie Head foi, de fato, um arquivo extremamente importante para a realização desta pesquisa. Foi lá que consegui ter acesso às coleções de livros didáticos usadas na África do Sul durante e após o Apartheid. Essas coleções tornaram-se fontes fundamentais neste trabalho, pois possibilitaram compreender como e quais memórias e identidades sobre os zulus a História edificou e preservou durante a segregação naquele país, bem como viabilizou o estudo sobre a cultura zulu pós 1994. Além dos livros didáticos de História, foi possível ter acesso a uma vasta produção acadêmica de estudiosos sul-africanos<sup>18</sup> que abordava a história e cultura zulu a partir de diferentes perspectivas.

---

<sup>16</sup> Dentre os livros escritos por Bessie Amelia Emery que se propunha a refletir sobre a política do Apartheid pode-se citar *Maru* (1971) e *A Question of Power* (1973).

<sup>17</sup> Inspirado no trabalho de Thompson (2004) sobre a formação da classe operária inglesa e baseado na perspectiva de historiadores sul-africanos, Giovani Grillo de Salve, sugeri que se pense *coloured* como uma identidade e como um “fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência.” (DE SALVE, 2012, p. xli). Para mais informações sobre as diferentes concepções históricas sobre o “ser *coloured*” ver dissertação de mestrado de Giovani Grillo de Salve intitulada “Uma história de traição: um projeto assimilacionista *coloured* na Cidade do Cabo, 1906-1910.

<sup>18</sup> Alguns dos principais estudiosos que ajudam a compreender a história e cultura zulu foram Trevor Cope (*[s.l.]*) no trabalho “The Zulu People: a select bibliography”; Rebecca Hourwich Reyher (1999) com o trabalho “Zulu woman: the life story of Christina Sibiya”; John Mack (1981) no livro “Surviving Peoples Zulu”; Barbara Strieman (2001) no trabalho “Clued up on Culture”; Peter Joyce (*[s.l.]*) na obra “Cultures of South Africa: a celebration”; Peter Magubane (1998) em “Vanishing culture of South Africa”; Aubrey Elliott (*[s.l.]*) com o trabalho “Zulu: Heritage of a nation”; Ian Knight (1995) no livro “The anatomy of the Zulu army: from Shaka to Cetshwayo, 1818-1879”; e a coletânea organizada por Benedict Carton, John Laband e Jabulani Sithole intitulada “Zulu identities: being zulu, past and present”.

No dia 11 de fevereiro de 2016, há pouco mais de três semanas na África do Sul, em um dos passeios para conhecer a cultura local promovida pela direção do curso de inglês que eu acompanhava, conheci o Museu Voortrekker<sup>19</sup> – local que se tornaria mais tarde uma fonte de pesquisa para o meu estudo sobre a cultura zulu. O Museu Voortrekker foi criado em 1912 para preservar a memória dos *Voortrekkers*.

Os *voortrekkers* (‘aqueles que viajam à frente’; ‘pioneiros’) se rebelaram contra o domínio britânico no Cabo entre 1834 e 1840, participando, mais tarde, do *Great Trek* e [...] pretendiam estabelecer novos Estados no interior, onde eles poderiam ser livres da dominação britânica (PEREIRA, 2012, p. 44).

Em África Negra: história e civilização, o pesquisador congolês Elikia M’Bokolo (2008) traz uma reflexão sobre a história da África, perpassando ainda por aspectos que envolve a geografia africana. M’Bokolo (2008) traz um panorama das guerras e estados da África política do século XIX, as formas de economia do século XX e o avanço das fronteiras naquele continente. Por meio do uso de mapas cartográficos, M’Bokolo (2008) apresenta o desenho das ocupações e povoamentos no solo africano, a exemplo do povoamento dos boers.

Com o fim do Apartheid e as crescentes exposições de elementos da cultura zulu, o Museu Voortrekker foi renomeado, recebendo o nome de Museu Msunduzi<sup>20</sup>, no idioma isizulu. Além dos vários quadros de exposição da cultura zulu, há ainda nele salas com exposições de filmes e/ou documentários sobre Shaka e sobre as danças zulus. O Museu Msunduzi configurou-se enquanto um dos centros de memórias investigado neste trabalho na medida em que possibilitou a problematização e debate sobre a constituição de uma África do Sul enquanto nação arco-íris e sinalizou para o processo de patrimonialização da cultura zulu como símbolo da identidade sul-africana. A partir daí, intensifiquei as visitas a esse museu. Alguns questionamentos emergiam em cada visita e iam sendo registrados no caderno de campo. Dentre minhas inquietações registradas, destacavam-se: como os zulus teriam negociado suas identidades em Kwazulu-Natal no pós-Apartheid? Quais políticas de memórias e educacionais existem nessa província? Como e onde essas políticas têm representado e enquadrado o povo zulu? Quais os locais de memórias destinados a história dos zulus na atual África do Sul?

Em meio às inquietações, algumas hipóteses também começaram a ser evidenciadas a partir da análise prévia da documentação identificada e da bibliografia consultada, como a de que

---

<sup>19</sup> Voortrekker Museum.

<sup>20</sup> Msunduzi Museum.

certas políticas de memória e história podem ser lidas como políticas de enquadramento de memórias e histórias. Estas, por sua vez, têm destinado aos zulus o lugar do “tradicional”, do “estaque”, do “imutável”. Contudo, é preciso considerar o que disse Edward Thompson (2005), segundo o qual a cultura é mutável e a história é a memória de um grupo e, por isso, é preciso estar atento ao jogo de forças para a imposição e consagração de certas memórias e o silenciamento de outras. Esse jogo da história com as memórias deve ser analisado e considerado nos estudos historiográficos, pois muito diz sobre os processos de constituição das identidades nacionais de um país e que estão presentes nos livros didáticos de história. E, no processo de construção de identidade, ou identidades no plural, concorda-se com Viviane Barbosa quando diz que “[...] a memória é algo fundamental enquanto elemento que se refaz, que se ressignifica e dá sentido à identidade [ou às identidades] desejada” (BARBOSA, 2016, p. 29).

A cultura zulu ganhou mais visibilidade na África do Sul no pós-Apartheid, influenciando diretamente a reinvenção daquele país como “nação arco-íris”. Certas expressões culturais da cultura zulu passaram a ser reconhecidas na perspectiva do Estado sul-africano como exemplos de símbolos do patrimônio nacional<sup>21</sup> e por isso deveriam ser preservadas. Com o regime democrático que se instaurou no país em 1994, elementos da cultura zulu passaram a estar presentes nas ruas, nas praças públicas, nas bibliotecas, nos museus, nas escolas, nos supermercados, nos shoppings, nos rádios, nos bares, nos parques, nas universidades, nos programas de TVs, nas músicas, enfim, na nova África do Sul e nos discursos tanto de sujeitos comuns sul-africanos quanto nos discursos de políticos locais. Expressões da cultura zulu ganharam visibilidade em diferentes partes do mundo, como por exemplo a *Zulu Dance* que ficou conhecida internacionalmente como forte marca da cultura zulu.

Após a realização de trabalho de campo na África do Sul, outros elementos começaram a se revelar importantes para esta pesquisa, levando-me a reformulação dos próprios objetivos que haviam sido definidos inicialmente. Dentre esses elementos pode-se citar o âmbito educacional, especificamente o sistema educacional da África do Sul durante e após o Apartheid, a fim de compreender o lugar destinado a cultura zulu nesses períodos. A partir daí o objetivo da pesquisa passou a ser então problematizar, considerando-se as narrativas sobre os zulus e as imagens e representações veiculadas sobre suas práticas culturais, os lugares sociais destinados a história e cultura zulu na África do Sul. O recorte temporal deste trabalho passou a compreender

---

<sup>21</sup> examples of symbols of national heritage.

o período do regime do Apartheid (1948-1994) na África do Sul até a primeira década do pós-1994, marcado pela abertura democrática e pelo fim da política de segregação racial. Nesse período a cultura zulu passou a ocupar outros espaços e a ganhar projeção na África do Sul, sendo vista pelo governo local como um patrimônio cultural capaz de atrair turistas e movimentar a economia local.

Desse modo, a redação deste trabalho está organizada em três capítulos e um apêndice.

O primeiro capítulo está dividido em dois momentos. Inicialmente promove-se um debate epistemológico sobre o modo como se estruturou o pensamento historiográfico. Nesse cenário, problematiza-se a dimensão das narrativas na produção do conhecimento historiográfico; em seguida adentra-se nos debates desencadeados pelo campo dos Estudos Africanos na reconfiguração e redimensionamento do conhecimento historiográfico. Considera-se esses dois momentos de debates fundamentais para problematizar o lugar destinado à cultura zulu na África do Sul do Apartheid ao pós-Apartheid.

No segundo capítulo, descreve-se o lugar dos zulus em duas coleções de livros didáticos de História usados durante o período do Apartheid na África do Sul. A intenção é tomar estes livros como fontes e analisar como o povo zulu foi representado pela História via livros didáticos naquele país em tempos de segregação.

Já no terceiro capítulo narra-se a reinvenção dos zulus na “Nação Arco-Íris”. Nesse momento, pretende-se focar nas rupturas e continuidades das representações sobre os zulus na África do Sul do pós-Apartheid a partir dos livros didáticos de História. Além das narrativas textuais presentes nos manuais didáticos, serão usadas ainda como fontes neste capítulo as narrativas imagéticas sobre os zulus que passaram a circular na África do Sul.

E por fim, um apêndice destinado a estudantes da Educação Básica. Assim, se a primeira parte deste trabalho consiste numa produção nos moldes acadêmicos tradicionais, a segunda o complementa e consiste numa cartilha didática sobre expressões culturais da África Austral, especialmente, da África do Sul. A cartilha, que terá como público-alvo estudantes brasileiros do Ensino Básico do 6º ao 9º ano, será dividida em dois tópicos centrais e dois complementares. Cada tópico central será iniciado com conto africano, visando organizar o conhecimento prévio – estabelecendo aproximações com o cotidiano do estudante brasileiro. Na parte final de cada tópico haverá sugestão de atividades. No primeiro tópico será apresentado um



panorama histórico e social da África Austral, além de trazer algumas informações gerais sobre o continente africano. No segundo, o foco serão as expressões culturais dos sul-africanos zulus. Ao final dos dois tópicos centrais há uma atividade geral de revisão dos dois tópicos estudados. Já os tópicos complementares da cartilha consistem em duas listas: uma de sites para pesquisas sobre diferentes temáticas relacionadas ao continente africano e uma com os feriados na África do Sul.

Deste modo, a partir da história e cultura dos zulus, a justificativa e perspectiva desta pesquisa é dar visibilidade para as histórias do Sul global e promover um diálogo entre as epistemologias do Sul e do Norte. Pretende-se ainda chamar atenção para a necessidade de um deslocamento e descolonização do saber, como possibilidade de reconhecer-se outras formas de conhecimentos que considere as experiências dos sujeitos do Sul global. O intuito é que este trabalho venha a contribuir, futuramente, para o rompimento com a vertente da “história única” que tem apresentado o continente africano de forma homogeneizada e catastrófica (ADICHE, 2012), sobretudo na educação básica, mas não apenas nela. Afinal, como afirma Valdemir Zamparoni (2011), a ideia de África homogênea precisa ser rompida e esse processo de rompimento tem se dado gradativamente.

É importante tomar África no seu sentido multi e pluricultural, mostrando quão dinâmicos são os povos africanos sob qualquer prisma de análise. Assim, é preciso pensar e interpretar o continente africano em sua singularidade, heterogeneidade e dinamicidade (ZAMPARONI, 2011; VALDÉS, 2008). É fundamental, e urgente, o reconhecimento do continente africano como produtor de conhecimento. A negação histórica de África como produtora de conhecimento pode ser explicada pelo que sugere Omar Thomaz (2011) em um estudo sobre o racismo e o terremoto de 2010 no Haiti. Para o pesquisador, “o mundo em geral e as ciências humanas em particular parecem resistir a aprender com os acontecimentos no Haiti” (THOMAZ, 2011, p. 273) e completa sugerindo que “tudo isto [...] porque [os haitianos] são negros” (THOMAZ, 2011, p. 282). Nesse ponto, parece-me que a insistência do ocidente em inscrever os africanos como não produtores de conhecimento e/ou como inferiores está muito relacionado ao fato de que “[...] muitos antropólogos [e cientistas humanos de modo geral] ainda continuam acreditando no sentido da raça” (BARROS, 2012a, p. 149).

Finalmente, as análises apresentadas neste trabalho não pretendem, em momento algum, homogeneizar ou universalizar as experiências dos zulus, muito menos construir uma “única história” sobre a cultura zulu ou mesmo sobre a África do Sul. Trata-se, antes, de um

estudo situado sobre os lugares sociais destinados à história e cultura zulu na África do Sul, cuja intenção foi contribuir para a descolonização do conhecimento histórico que, por muito tempo, tem enxergado e pensado o mundo somente a partir das lentes e experiências dos europeus, dos ocidentais. O estudo sobre a cultura zulu possibilita, deste modo, compreender processos mais amplos de produção do conhecimento historiográfico, de constituição de memórias e de formação de identidades nacionais.

## **CAPÍTULO 1 - HISTÓRIA SOBRE ÁFRICA, HISTÓRIA DE AFRICANOS: repensando a historiografia ocidental**

Pode ser que, no futuro, haja uma história da África para ser ensinada. No presente, porém, ela não existe; o que existe é a história dos europeus na África. O resto são trevas... e as trevas não constituem tema de história. (Apud FAGE, 2010)<sup>22</sup>

Embora seja consenso entre os africanistas que as transformações da ciência histórica em África impactaram o campo da disciplina histórica em geral, levando a comunidade de historiadoras(es) a repensar sua práxis, bem como a própria lógica da História, é preciso não esquecer que mesmo os campos “revolucionários” da escrita da história, como a geração dos *Annales* ou a historiografia alemã, não reconheceram por muito tempo a História da África, negando aos africanos a condição de humanidade e de produtores de história. E entender esse debate epistemológico se faz necessário posto que ele reflete o modo como a Historiografia Oficial inscreveu até finais do século XX as culturas africanas nos livros didáticos de história voltados para a educação básica no Sul do continente africano.

Assim, se for verdade que “estudar África é interpretar, compreender e sentir uma certa sociedade, no tempo e no espaço, na plenitude da sua complexidade” (PIMENTA; VICTOR, *[s.l.]*), que a História preocupa-se em analisar a ação contínua de homens [e mulheres] no tempo, como afirma Marc Bloch (2001), e que as narrativas constroem os sujeitos, bem como representam suas respectivas culturas nos documentos escritos, como por exemplo, é o caso das narrativas que constituem os livros didáticos de história, então os principais questionamentos deste capítulo são: 1) Por que a Historiografia oficial tem privilegiado as narrativas do Norte do globo, especificamente aquelas referentes à Europa, e silenciado, quando não hierarquizado e/ou subalternizado, as do Sul global, sobretudo aquelas que emergem de e sobre África? 2) Como a História tem construído, a partir de narrativas eurocêntricas, o “outro” não europeu como diferente? 3) Como, ao longo do tempo, a História da África foi gestada e apropriada pela “Historiografia Oficial” europeia? 4) Quais as contribuições do campo dos Estudos Africanos para se repensar a própria historiografia?

---

<sup>22</sup> Estes discursos são apresentados por Fage (2010) e corresponde a uma fala de um professor de História Moderna na Universidade de Oxford ao se referir a África.

Deste modo, com a intenção de promover uma reflexão acerca de tais questionamentos, este capítulo está organizado em dois momentos: primeiro apresento um debate sobre a constituição e, posteriormente, a reconstituição da ciência histórica, tendo como ponto de partida as reflexões acerca da dimensão das narrativas na tessitura da História; segundo, trago para o palco de debate o movimento desencadeado pelo campo dos Estudos Africanos que sugere interpretar a história como vida. Busco problematizar o lugar e/ou sentido das narrativas na/para a História, bem como o impacto dos estudos africanos na reconfiguração do conhecimento historiográfico.

### **1.1 A dimensão das narrativas na tessitura da ciência histórica**

É sabido que desde a antiguidade historiadores e filósofos esforçaram-se para encontrar e definir as leis gerais da História, como bem lembra Jacques Le Goff (1990), Guy Bourd  e Herve Martin (1983). Na busca pelas definições dessas leis, Heródoto é apontado por muitos como o “pai da História”. Com ele a História passa a ter como norma a busca pela verdade, pela veracidade dos acontecimentos. Jacques Le Goff afirma que

se a imparcialidade só exige do historiador honestidade, a objetividade supõe mais. Se a memória faz parte do jogo de poder, se autoriza manipulações conscientes ou inconscientes, se obedece aos interesses individuais ou coletivos, a história, como todas as ciências, tem como norma a verdade (LE GOFF, 1990, p. 25).

Já os debates suscitados por Guy Bourd  e Herve Martin (1983), em *Escolas Metódicas*, são pertinentes para se pensar a influência das diversas escolas históricas, desde a Idade Média à Contemporaneidade, no modo como é produzido e organizado o conhecimento histórico, bem como para refletir sobre os aspectos fundamentais da história. Neste ponto, é importante criar um diálogo com as escolas históricas francesas, inglesas, e também alemãs para compreender o movimento feito pela história ao longo da historiografia.

Para Bourd  e Martin (1983), num primeiro momento a História na Idade Média estava muito ligada à História de cunho cristã, servindo apenas para a interpretação dos textos sagrados, não havendo, pois, a necessidade do Ensino de História nas escolas. Já num segundo

momento, a atuação de cronistas medievais impactou diretamente na construção das narrativas históricas e na própria escrita da história.

De certo modo, a escrita da história está muito influenciada pelas Filosofias da História, e o século XVIII torna-se um período importante para a reflexão de tais filosofias. Esse mesmo século é representado por muitos estudiosos como o século das luzes, e as ideias de devir da matéria, da evolução das espécies e do progresso dos seres humanos emergem com força nesse cenário (BURDÉ; MARTIN, 1983) e vão impactar as vidas de diferentes sujeitos por todo o mundo. Ora, a filosofia da história do século XVIII, muito inspirada em Immanuel Kant (1724-1804), propunha-se a pensar o caráter racional do processo histórico, o que implicaria, por sua vez, pensar os métodos adotados nas análises históricas.

A preocupação de atribuir à História o caráter de cientificidade cresce vertiginosamente durante o século XIX, atrelada a uma perspectiva eurocêntrica de pensar o fazer historiográfico. Neste período tem-se uma comunidade de historiadores preocupados em definir os princípios e métodos da história. Fundam-se uma série de revistas com a intenção de defender essa cientificidade da História, tais como *A Revista Histórica*, que tenta colocar a História como ciência *magistra vitae*. É preciso entender que na perspectiva de uma história como “mestra da vida”,

a História era tomada como ‘uma espécie de cadinho de experiências instrutivas’, do qual se podiam extrair ensinamentos. Dessa forma, o homem pôde acreditar-se equipado para repetir os sucessos do passado, em vez de incorrer continuamente em velhos erros. A tese de capacidade de repetição e, com ela, da capacidade de transmissão de ensinamentos atribuída a experiência histórica era um momento constituinte da própria experiência (KOSELLECK, 2006, p. 80).

Os discursos da escola metódica da história têm como principal expoente Von Ranke, precursor de uma perspectiva positivista da história. Assim, no século XIX, a história-conhecimento torna-se científica, aspira a objetividade científica, a verdade. E, para Ranke a história produziria “verdades” através de método crítico (REIS, 2003).

Assim, portanto, o século XIX é representado pela comunidade de historiadores como o “século da história”. Em 1880, por exemplo, cria-se uma licença de Ensino de História. Essa profissionalização caminha lado a lado com o novo sistema de valores mencionados por Ranke que coloca em primeiro plano a pesquisa da verdade e a reivindicação da objetividade na História (DOSSE, 2003). Inspirado em Ranke, Fustel de Coulanges afirma que

o historiador deve [...] limitar-se a explicar o sentido de cada uma das palavras, à maneira do filólogo. Todas as implicações subjetivas do historiador devem ser banidas porque o método seguido só pode ser estritamente indutivo e o historiador deve deixar suas hipóteses no vestiário para colocar-se totalmente a serviço do texto [...]. O melhor historiador é aquele que se fixa nos textos, que os interpreta com mais justeza, exatidão; é preciso mesmo que só escreva e até pense segundo os textos (FUSTEL, 1888, p. 33 apud DOSSE, 2003, p. 46).

Os textos dos quais se refere Ranke, são, na sua maioria, aqueles produzidos pelos ocidentais, de modo particular, pelos europeus. E essa produção é adotada na escrita dos livros didáticos sul-africanos de tempos do Apartheid. As narrativas as quais eram conferidas veracidade eram aquelas textuais deixadas pelos brancos britânicos. Tais fontes eram interpretadas como possuidoras de uma verdade única e, de certo modo, universal.

“Não civilizada”, “a-histórica”, “não humana”, “não desenvolvida” essas são algumas das narrativas com as quais África foi historicamente representada na “historiografia oficial” a partir das fontes ocidentais. Em contrapartida, o ocidente, especificamente a Europa, foi representada como “civilizada”, “humana” e “desenvolvida”. À Europa foi destinado o lugar por excelência da história. Os europeus impuseram sua história como universal e todos os outros povos foram pensados a partir do crivo eurocêntrico. Ora, mas ao fazer isso, são violentadas e silenciadas outras histórias, outras culturas, outros modos de organização social, outras formas de ver, sentir, pensar e se inscrever no mundo.

Em se tratando da universalização da história europeia e do silenciamento da História da África, dois aspectos devem ser problematizados, a saber: as Ciências Humanas, sobretudo as narrativas históricas, antropológicas e filosóficas que tenderam, e muito, a desconsiderar, homogeneizar e hierarquizar as experiências dos sujeitos, dando vozes a uns na medida em que silenciava outros; a própria ideia de “África” foi construída no/pelo/a partir do ocidente.

Paulin Houtondji (2008) já sinalizava em seus estudos que a própria ideia de história africana não corresponde de fato a uma história proveniente de África, seria muito mais uma história *sobre* África produzida pelos historiadores ocidentais. Para Houtondji, “por história africana entende-se normalmente o discurso histórico sobre África, e não necessariamente um discurso histórico proveniente de África ou produzido por africanos.” (HOUNTONDJI, 2008, p. 151).

No tocante as Ciências Humanas, é evidente que “a epistemologia ocidental tem subestimado certas formas de conhecimento [...]” (PIMENTA; VICTOR, [s.l.], p. 6), como os que partem de e sobre África. Até o final do século XX, por exemplo, a historiografia tendeu, e muito, a desconsiderar as especificidades dos grupos étnicos africanos e de suas culturas. Isso foi mudando, embora lentamente, a partir do que ficou conhecido como revolução historiográfica provocada pela História Nova. A Antropologia, por seu turno, nasceu e produziu seus primeiros resultados como uma disciplina atrelada ao colonialismo. A Filosofia, talvez um dos ramos menos sujeitos à mudança, ao menos no que concerne ao reconhecimento da importância da produção científica de África, pautou-se historicamente na produção intelectual europeia (MELO, 2014; 2015).

Considerando essas questões levantadas pelas Ciências Humanas, admitindo ainda que a História é uma ciência da/para práxis (RÜSEN, 2007; 2010) e possui uma lógica própria (THOMPSON, 1981), que as narrativas são tecidas por diferentes linguagens e, a história, por sua vez, tecida pelas narrativas, faz-se necessário refletir sobre qual a dimensão ocupada por esta última na feitura do conhecimento historiográfico. A História é uma ciência ocupada com as ações humanas no tempo, e enquanto tal, a práxis é o seu fator determinante como ciência (RÜSEN, 2007). A História é vida e o ofício dos historiadores consiste em narrar, a partir de uma lógica própria, as experiências dos sujeitos no tempo.

Os últimos tempos têm apontado um crescimento no número de estudiosos e estudiosas preocupados em compreender o processo de tessitura da História, bem como a sua escritura e o que a diferencia das outras ciências. Dentre esses teóricos, aparecem, por exemplo, Marc Bloch, Edward Thompson, Roger Chartier, Peter Burke, Michel de Certeau, Jorn Rüsen, José D’ Assunção Barros, Luiz Sérgio Duarte e Carlo Ginzburg. Os escritos desses estudiosos são fundamentais para a compreensão da dimensão das narrativas na historiografia e das mudanças ocasionadas no campo da historiografia.

*Apologia a História ou o Ofício do historiador*, livro clássico de Marc Bloch que inaugurou a noção de “História-problema” e propôs uma História voltada para todas as atividades humanas, faz uma profunda reflexão sobre métodos, objetos e documentações histórica no intuito de legitimar o status de ciência da história e de atribuir-lhe um sentido diferente da perspectiva positivista que vigorava. A História trata das experiências humanas em várias dimensões da vida, o que implica considerar as diferentes temporalidades que são acionadas pelos sujeitos. Produzir

conhecimento historiográfico a partir das experiências humanas, a partir da vida, exige a adoção de uma lógica muito peculiar à História, uma lógica que a legitima enquanto ciência e a diferencia das demais áreas do conhecimento.

Sobre a lógica da História, compartilho da perspectiva do historiador social Edward Thompson. Ele entende a lógica histórica como “um método lógico de investigação adequado a materiais históricos” (THOMPSON, 1981, p. 49). Em *A Miséria da Teoria ou um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser*, Thompson diz que “o interrogar é a lógica da história, e que o objeto do conhecimento histórico é a história ‘real’, cujas evidências devem ser necessariamente incompletas e imperfeitas” (THOMPSON, 1981, p. 50). Tal lógica não deslegitima a cientificidade da História, ao contrário, delimita seu campo de investigação, ao estabelecer regras, métodos, abordagens e domínios de investigação.

Michel de Certeau endossa essas reflexões ao trazer novos elementos para o palco de debate. Para ele a história produz enunciados científicos por meio de discursos, e afirma que o conhecimento historiográfico se define como “a possibilidade de estabelecer um conjunto de regras que permitam ‘controlar’ operações proporcionais à produção de objetos determinados” (CERTÉAU, 1982, p. 66). Nesse sentido, a História pode ser comparada a uma “fábrica”. E para Michel de Certeau (1982), essa “fábrica historiográfica” teria determinadas finalidades, sejam culturais, sociais e, sobretudo, políticas. Assim, como sugere Chartier em diálogo com Ginzburg, na História “[...] acham-se associados, e não opostos, conhecimento e relato, prova e retórica, saber crítico e narração” (CHARTIER, 2010, p. 16).

Esses debates estão diretamente atrelados às discussões sobre a finalidade da história, que teve na geração dos *Annales* o marco para “colocar a realidade do conhecimento histórico à prática, de maneira que se possa reconhecer nela a possibilidade dos procedimentos especificamente científicos e dos pontos de vista reguladores que se lhe aplicam” (RÜSEN, 2007, p. 86). Ora, isso coloca a História enquanto uma ciência da e para a práxis e é nesse sentido que poder-se-á apreender a História enquanto vida, pois concebe-se que uma ciência da *práxis* não pode ser desvinculada da própria vida, da experiência humana.

Para o filósofo francês Paul Ricœur (1968), a experiência dos sujeitos com o vivido, com o real, só pode ser compreensível por meio da linguagem, o que a torna um elemento essencial no processo de tessitura da História. Na segunda metade do século XIX ocorre um importante movimento influenciado pela filosofia ocidental que muito impacta a História e outras



áreas das ciências humanas e sociais: a virada linguística. Esse movimento suscitou profícuos debates dentro da linguística, mas também se configurou importante no campo da história, levando historiadores a refletirem sobre os usos das linguagens, bem como das narrativas, nos textos historiográficos. No campo da História, começou-se a reconhecer que a realidade é tão complexa e dinâmica que a linguagem não conseguiria referir-se a ela em sua amplitude e em sua totalidade.

Pensar a História a partir da linguagem é importante para compreender a dimensão da narrativa na historiografia. É necessário atentar para a feitura dos textos historiográficos, já que a escritura destes muito revela sobre uma dada realidade e denuncia o que está para além das identidades nacionais, das institucionalizações das memórias, da História Oficial que está impressa nos livros didáticos de história. É por meio das narrativas que os textos historiográficos são tecidos, “costurados”.

Os escritos historiográficos são “sempre construídos a partir de figuras retóricas e de estruturas narrativas [...]” (CHARTIER, 2010, p. 12). A narrativa na história não deslegitima em momento algum o caráter de cientificismo do conhecimento historiográfico ou mesmo as abordagens históricas sobre o Sul global. Compreender como elas se entrelaçam na construção da história é importante para as reflexões sobre como a cultura zulu passou a ser (re)apresentada na África do Sul via livros didáticos de história do pós-Apartheid. Para Carlo Ginzburg, o conhecimento é sempre possível (GINZBURG, 1999 apud CHARTIER, 2010, p. 13). Nesse sentido, seria coerente afirmar que o conhecimento sobre as experiências dos sujeitos do Sul global é possível, do mesmo modo como é admissível o conhecimento histórico.

Hayden White (2008) trouxe contribuições importantes para se compreender o debate acerca da história da narrativa que marcaram a passagem do século XX para o XXI, embora para muitos teóricos suas análises talvez reduzam a dimensão do ofício do historiador. Em seus estudos sobre o desafio historiográfico, White diz que “nenhum historiador oferece ao seu leitor/ouvinte o passado enquanto tal, mas uma narrativa, um livro, um texto [...]” (WHITE apud REIS, 2010, p. 63), tal qual faz um literato. Ora, mas as narrativas produzidas pelos historiadores, diferentes das narrativas literárias, sempre são construídas por meio dos vestígios, que vão construindo e dando forma para o conhecimento historiográfico.

O termo “narrar” foi empregado por Paul Ricoeur para caracterizar uma “compreensão prática”, que implica em “dominar a trama conceitual no seu conjunto, bem como

cada termo enquanto membro do conjunto” (RICOUER, 2010, p. 98). Ora, a narrativa pode ser apreendida como um mecanismo de monumentalização do conhecimento histórico. É por meio dela que as tramas da história ganham forma, reverberam e fazem ecos distintos nas diferentes temporalidades e espacialidades. A posição que Ricouer defende acerca da narrativa a coloca como a condição de uma experiência vivida mais humana, posto que por meio dela é atribuído sentido ao tempo vivido dos sujeitos (RICOUER apud REIS, 2010). “A narrativa é significativa na medida em que desenha os traços da experiência temporal” (REIS, 2010, p. 69). Além disso, são por meio delas que os sujeitos também significam e ressignificam suas experiências no campo da existência humana, geralmente marcadas e carregadas por afetividades, rupturas e (des)continuidades.

Se a linguagem constitui a narrativa, cabe lembrar que a narração não consegue abarcar a História total da humanidade, já que o conjunto de signos que compõem a linguagem é limitado. Assim sendo, “a narração seria uma abordagem ‘indireta’ da experiência vivida. Ela não diz o que a temporalidade é, nem o porquê dela, mas como ela se dá. Através de uma configuração narrativa, o leitor redesenha a experiência temporal do mundo humano, da qual participa” (REIS, 2010, p. 70). Mas cabe ressaltar que essas narrativas podem possuir diferentes faces, sem necessariamente se restringir ao âmbito do texto escrito, afinal, diversos são os meios de inserir e registrar a existência e experiência no mundo. Esse aspecto deve ser levado em consideração nas e pelas abordagens historiográficas.

As narrativas ocupam uma dimensão fundamental na feitura dessa nova história de caráter “vivo” e mais humano que respeite a diversidade das experiências dos sujeitos nas diferentes temporalidades e espacialidades e, que não os pense em termos hierárquicos como fez por muito tempo a historiografia positivista ocidental. As narrativas devem ser sempre pautadas na realidade. E as narrativas históricas são marcadas pelos vestígios, que devem ser localizados temporalmente. Elas examinam as experiências dos sujeitos no tempo passado por meio dos vestígios, nesse sentido, diferencia-se da ficção ou da narrativa literária como já pontuada por White.

José D’Assunção Barros (2013), na obra *Tempo dos Historiadores*, traz argumentos que ajudam a problematizar a dimensão da narrativa na História. Partindo da premissa de que o produto final do trabalho do historiador traduz-se na tessitura de um texto, Barros (2013) lembra que a História se escreve com tempos e letras, logo, o metier dos historiadores não pode encerrar-

se na pesquisa. Afinal, a pesquisa se configura apenas como uma das etapas do processo de construção da escritura do conhecimento histórico. É necessário que os conhecimentos produzidos pelas pesquisas acadêmicas sejam transportados para os livros didáticos, ultrapassando os muros das universidades e alcançando assim um maior número de sujeitos.

Thompson propunha que

não pensemos a história como uma fábrica para a manufatura da Grande Teoria [...]; também não é uma linha de montagem para a produção em serie de pequenas teorias. Tampouco é uma gigantesca estação experimental na qual as teorias de manufatura estrangeira possam ser ‘aplicadas’, ‘testadas’ e ‘confirmadas’. Esta não é absolutamente sua função. Seu objetivo é reconstruir, ‘explicar’, e ‘compreender’ seu objeto: a história real. As teorias que os historiadores apresentam são dirigidas a esse objetivo, dentro dos termos da lógica histórica, e não há cirurgia que possa transplantar teorias estrangeiras, como órgãos inalterados, para outras lógicas estáticas, conceptuais, ou vice-versa. Nosso objetivo é o conhecimento histórico; nossas hipóteses são apresentadas para explicar tal formação social particular no passado, tal sequência particular de causação (THOMPSON, 1981, p. 57).

O processo do conhecimento da ciência histórica está sempre determinado, segundo o historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen (2007), por três campos do conhecimento histórico: aplicação prática, saber histórico elaborado pela pesquisa e saber histórico formatado pela historiografia. E,

o efeito sobre a vida prática [...] é sempre um fator do processo de conhecimento histórico, de tipo fundamental, e deve ser considerado parte integrante da matriz disciplinar da ciência da história. O trabalho do historiador sempre está permeado e determinado pelas relações à prática, essas relações devem ser geridas com consciência, longe de atitude equivocada da neutralidade ou da atitude irrefletida quanto à relação à prática (RÜSEN, 2007, p. 86).

Duas são as temporalidades acionadas na escritura do conhecimento histórico: o “tempo da ação” e o “tempo lógico da narrativa” (BARROS, 2013). Aqui os historiadores têm que lidar com o tempo vivido dos acontecimentos e com o tempo da escrita da narrativa (BARROS, 2013), o que envolve o processo de feitura da escrita da história. Evidentemente, quando o historiador narra, além de situar as experiências dos sujeitos temporalmente e espacialmente, ele também lhes atribui significados. Logo, pode-se sugerir que as causas e consequências das narrativas em História podem ser interpretadas como propõe Barros:

Narrar é configurar ações humanas específicas, mas é também discorrer sobre significados, analisar situações. Inversamente, discorrer sobre significados e analisar é também uma forma de narrar, e é por isto que [...], as modalidades historiográficas que se propõem a ser analíticas não conseguem escapar de serem narrativas (BARROS, 2013, p. 176-177).

As narrativas costuram os acontecimentos no tempo, ligando as ações dos sujeitos a espaços e temporalidades específicas. Por meio das linguagens, que aqui são pensadas sempre no plural, os sujeitos interpretam a si e ao mundo via narrativas e o historiador as ressignifica no texto historiográfico. Jörn Rüsen (2010) já lembra que “narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo [...]” (RÜSEN, 2010, p. 149). E mais, “a ‘história’ como passado tornado presente assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente por princípio, à lógica da narrativa” (RÜSEN, 2010, p. 149). A forma como narramos é um dos elementos que diferencia os historiadores dos outros cientistas sociais, humanos e naturais, assim, o estilo de narrar os acontecimentos diferencia a História das outras ciências.

Ora, “vale ressaltar que a narratividade surgiu como tema da teoria da história [...]. A narrativa foi concebida como um modo de explicação própria à explicação ‘histórica’, distinto de um outro tipo de explicação, elaborado a partir do modelo das ciências naturais e contraposto a ele.” (RÜSEN, 2010, p. 150-151).

A narrativa historiográfica deve sempre considerar a alteridade das ações humanas nos diferentes espaços e tempos. E é sobre essa alteridade humana que, na perspectiva de Rüsen (2007), a narrativa histórica deve operar no processo de construção da tessitura da História, sempre com cuidado para não homogeneizar as experiências dos sujeitos. Por se tratar de experiências humanas, elas devem ser sempre pensadas no plural e as análises sempre situadas, nunca postas ou inscritas como universais ou então cometer-se-á o mesmo equívoco da ciência positivista ocidental de inscrever os acontecimentos históricos em termos hierárquicos ou de criar dicotomias entre Norte e Sul global.

Em *Razão histórica* Rüsen (2010) convida a comunidade de historiadores a refletir e problematizar o sentido da história e, de certo modo, o papel da narrativa na feitura dessa ciência. Inspirada na teoria de Rüsen pode-se sugerir que a singularidade do pensamento histórico talvez resida no “atribuir sentido” às ações humanas nas diferentes temporalidades, sendo uma das funções do texto historiográfico atingir o outro. Para tanto, Rüsen afirma que os/as historiadores(as) temporalizam as narrativas, sem desconsiderar é claro, que a dimensão temporal em história está intrinsecamente ligada ao sensível. Jörn Rüsen diz que,

para compreender o que um paradigma como o narrativista significa para a ciência histórica, é necessário distinguir e articular três planos da tematização [...]: o plano dos princípios da racionalidade em si, o plano dos diferentes tipos de racionalidade, em que se efetivam concretamente os campos do pensar, e por fim o plano dos paradigmas, que determina a lógica da pesquisa nas diversas disciplinas e subdisciplinas científicas [...]. (RÜSEN, 2010, p. 152)

Rüsen, bem como Ricoeur, destaca o caráter positivo da narrativa na escrita da história. Tomar a história como vida e compreender as narrativas como processo fundamental na historiografia é importante na medida em que a escritura dos textos históricos pretende, mesmo que não plenamente, tratar das experiências humanas, ressignificando-as e reinterpretando-as nas diferentes temporalidades. E Carlos Oiti Berbet Júnior (2007) chama a atenção para a importância da reflexão do papel da narrativa na construção do texto histórico. É a narrativa que imprime os acontecimentos nos textos historiográficos. É a constituição científica da história que possibilita uma nova função da narrativa (BERBERT JÚNIOR, 2007). “A narrativa torna-se fundamental na medida em que fornece referências de orientação ao agente humano, o qual, inserido no tempo, adquire uma consciência histórica [...]” (BERBERT JÚNIOR, 2007, p. 35).

Narrar, diz Silva (2007), é dotar de significado uma leitura da realidade, mas uma leitura que segue a lógica historiográfica que não pode ser desconsiderada. Contudo, quando Hayden White afirma que a história não possui uma ortodoxia, sendo apenas um texto, uma ficção (SILVA, 2007) ou que “existe uma inexpugnável relatividade em toda representação do fenômeno histórico” (WHITE, 2008, p. 191) ele desconsidera que a construção, a feitura do texto histórico sempre parte de indícios, como bem lembra Carlo Ginzburg (2008).

Ginzburg afirma que “[...] uma posição totalmente cética com relação às narrações históricas não tem fundamento” (GINZBURG, 2008, p. 226). A História possui uma construção teórica e peculiar, tal qual a Filosofia, Matemática ou qualquer outra ciência. As narrativas da história não podem ser resumidas apenas a “entidades linguísticas” e pertencerem à “ordem do discurso” como sugeriu White. As narrativas historiográficas dão forma ao conhecimento produzido pelos historiadores. Elas são produzidas a partir das evidências, dos indícios, dos rastros, das fontes e seguem a lógica da História. Reduzir a escala de análise e compreendê-las apenas como “ordem de discurso”, ficções ou elemento da linguística, é no mínimo retirar o sentido da História e negar seu status de cientificidade.

Chartier (2010) lembra que

entre história e ficção, a distinção parece clara e resolvida se aceita que, em todas as suas formas [...] a ficção é ‘um discurso que informa do real, mas não pretende representá-lo nem mesmo abonar-se nele’, enquanto a história pretende dar uma resposta adequada da realidade que foi e já não é. (CHARTIER, 2010, p. 24)

Os debates suscitados por Chartier lembram que os últimos anos têm marcado profundamente a história como um “tempo de incerteza”, de “crise epistemológica” ou “reviravolta crítica” (CHARTIER, 2002, p. 81). Dois são os momentos que merecem destaque nesses últimos anos: primeiro, o convite para a problematização do metier do historiador proposto pelos Annales; segundo, o retorno à literatura. É certo que toda história “[...] é sempre construída a partir das fórmulas que governam a produção das narrativas” (CHARTIER, 2002, p. 86). Para Roger Chartier, em *O mundo das representações*,

[...] definiu-se assim uma história das modalidades do fazer crer e das formas da crença, que é antes de tudo uma história das relações simbólicas de força, uma história da aceitação ou da rejeição pelos dominados dos princípios inculcados, das identidades impostas que visam a assegurar e perpetuar seu assujeitamento (CHARTIER, 2002, p. 95).

Concorda-se com Chartier quando ele diz que no jogo historiográfico, muitas vezes, as identidades são impostas com a finalidade de promover um assujeitamento. Entretanto, vale pontuar que também não se pode resumir esses debates apenas a ordem das relações simbólicas ou exclusivamente textuais, como propõem Chartier. As reflexões devem caminhar para além do campo simbólico, pois como bem lembra Thompson, a história, bem como a cultura, possui certas materialidades, formas, rostos e sexos. Elas são produzidas por sujeitos materiais e há um jogo de interesses para além dos discursos que deve ser problematizado.

Para uma análise mais acurada sobre esse processo, o texto *A história e as aporias da narrativa: um estudo sobre Jörn Rüsen, Paul Ricœur e Carlo Ginzburg* de Carlos Oiti Berbert Júnior traz alguns elementos importantes para a reflexão sobre narrativa em História e para problematizar como ela tem atribuído significados às experiências dos sujeitos. Ora, ao mesmo tempo em que as narrativas historiográficas ressignificam as experiências dos sujeitos no tempo, elas silenciam ou inferiorizam certos acontecimentos. Diante das narrativas que tenderam a representar África como inferior e a-histórica, os debates do campo dos Estudos Africanos sugerem que pensemos em que tipo de conhecimento histórico tem sido produzido pela comunidade de historiadores e moldado por meio das narrativas.

Com efeito, os debates das narrativas assumem importante dimensão na (re)escritura da História e no diálogo com o campo dos estudos africanos. No caso da História, a narrativa foi um dos elementos definidores na diferenciação da ciência histórica das demais ciências e no movimento proposto por Ki-Zerbo e Rüsen, respectivamente, de pensar a História como vida engendrada da prática e como práxis. As narraivas são fundamentais na medida em que ajudam a compreender o que é necessário para construir a história, como é construído o conhecimento historiográfico e, nesse processo de construção, quais elementos são apropriados e acionados pelos historiadores. Deste modo, compreender a dimensão das narrativas na reestruturação da história juntamente com as reflexões provocadas pelos Estudos Africanos no campo da historiografia torna-se fundamental para os debates sobre o ensino de história sul-africano.

Mas, se por um lado as narrativas foram apropriadas pelos historiadores para escrever o Sul global em segundo plano e, de modo específico, África como desumana, por outro, a reflexão desencadeada por uma série de cientistas humanos e sociais e, sobretudo aqueles ligados ao campo dos Estudos Africanos, tem acionado e reinterpretado as narrativas para a construção de um novo tipo de conhecimento que considere a pluralidade e a diversidade do mundo. Esse movimento tem, de certo modo, rompido e quebrado os silêncios aos quais estavam confinados os sujeitos do Sul global.

## **1.2 Das narrativas aos Estudos Africanos: a História como vida desde o Sul global**

Se consideramos que as narrativas (re)constroem as realidades/experiências dos sujeitos no tempo ao mesmo passo que são (re)construídas por eles (SILVA, 2007), e ao fazer tal operação atribuem o status de humano a certos grupos sociais, então as narrativas historiográficas, sobretudo de cunho positivista, negaram por muito tempo a condição de humanidade aos africanos. Mas, “essa prática ilusionista não é apanágio exclusivo da dita ‘história tradicional’ ou conservadora [e positivista]. [...] Os adeptos da ‘história nova’ [...] [também] parecem ser modernos adeptos de Hegel” (ZAMPARONI, 2007, p. 46). Evidentemente não se quer aqui negar toda a mudança provocada no campo historiográfico pela Nova História, mas sinalizar que mesmo os historiadores adeptos da Nova História ainda hoje desconsideram a importância de África na produção do conhecimento.

A teorização das narrativas na tessitura do conhecimento histórico ajuda a compreender como ocorre esse movimento de reestruturação da história que considere a alteridade humana. Jörn Rüsen chega a propor que “uma narrativa historiográfica, que torna presente a experiência do tempo de um *kairos*<sup>23</sup>, reúne, pois, a alteridade histórica [...]” (RÜSEN, 2007, p. 150), e esta, por sua vez, a alteridade humana. Rüsen compreende essa alteridade como “[...] a melodia do passado, tocada pela consciência histórica para as circunstâncias presentes da vida, a fim de as pôr para dançar” (RÜSEN, 2007, p. 143). A narrativa historiográfica pensada pelo historiador e filósofo alemão Rüsen, afirma que devem ser considerados no processo de construção de um conhecimento histórico mais humano a pluralidade, a diversidade e a alteridade humana.

O estudioso português Boaventura de Sousa Santos conclama os cientistas humanos e sociais a perceberem e reconhecerem a pluralidade epistemológica do mundo. Seu livro *Epistemologias do Sul* pode ser interpretado como um convite a uma reflexão profunda sobre o modo como o conhecimento foi pensado e estruturado, o modo como as epistemologias vigentes dividiram o mundo em termos de superioridade e inferioridade. O estudioso Frantz Fanon (2008) diz ser preciso e urgente um mundo de reconhecimentos recíprocos. E para Santos,

as epistemologias do sul são o conjunto das intervenções epistemológicas que denunciam a supressão [de muitas formas de saber próprias das nações e povos colonizados], que valoriza os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimento. (SANTOS, 2006, p. 13)

A esse movimento de diálogo entre saberes, Boaventura de Sousa Santos (2006) dá o nome de “ecologia dos saberes”. Esse movimento corresponde a essa nova proposta de Santos para pensar o conhecimento. E os livros didáticos na África do Sul do pós-Apartheid podem ser pensados nesta perspectiva, uma vez que refletem direta e indiretamente essa diversidade presente no continente africano, embora com ênfase na história da África do Sul, como veremos no segundo capítulo deste trabalho.

É preciso considerar que “o homem é um animal histórico” (HAMA; KI-ZERBO, 2010, p. 23) – e o africano é, pois um homem – então ele não escapa a essa definição. “Como em toda parte, ele faz sua história e tem uma concepção dessa história” (HAMA, KI-ZERBO, 2010, p. 23), embora tenha sido silenciado. Mas, o fato de ser silenciado não significa que ele não

---

<sup>23</sup> Um *kairos* é toda a experiência do tempo que ultrapassa os próprios limites da experiência. *Kairos* significa tempo pleno (RÜSEN, 2007, p. 148).



exista. O silenciamento pode ser compreendido como mais um dos mecanismos acionados pelas teorias eurocêntricas para reforçar a identidade de “superioridade” da Europa, para pensar o mundo em termos hierárquicos e dicotômicos ou mesmo para confinar África ao mundo do esquecimento, negando, deste modo, a proposta de uma ecologia de saberes que considere outras formas de produção do conhecimento.

Em *O Lugar da História nas Sociedades Africanas*, Joseph Ki-Zerbo diz que “a história é a vida crescente do grupo, é engendrada na prática” (KI-ZERBO, 2010, p. 31). Nesse ponto, o tempo assume uma função central na História. No caso das sociedades africanas, o tempo é sempre dinâmico. O historiador Ki-Zerbo (2010, p. 31) sinaliza que “nem na concepção tradicional, nem na visão islâmica que influenciará a África, o homem é prisioneiro de um processo estático ou de um retorno cíclico”, isso porque a noção de temporalidade em África está intimamente atrelada à vida e a existência. O tempo “entre os africanos, [...] é o lugar onde o homem pode, sem cessar, lutar pelo desenvolvimento de sua energia vital” (KI-ZERBO, 2010, p. 31).

Chartier sugere que pensemos tempo no plural. Se, considerarmos que o tempo é historicamente construído, então os conceitos de tempo também o são. Logo, “a especificidade da história, dentro das ciências humanas e sociais, é sua capacidade de distinguir e articular os diferentes tempos que se acham superpostos em cada momento histórico” (CHARTIER, 2010, p. 65). Assim, tanto as teorias de Chartier quanto Ki-Zerbo, apesar de escreverem a partir de experiências e lugares diferentes, convergem para a importância de ampliar-se a noção de tempo em História, afinal, as experiências dos sujeitos são múltiplas e diversas, bem como sua relação com o tempo, com o cosmo, e devem ser levadas em consideração.

Os “[...] africanos têm consciência de serem os agentes de sua própria história” (HAMA, KI-ZERBO, 2010, p. 23), mesmo isso sendo impugnado pelos escritos históricos, que negam a própria concepção de *História* e *Tempo* africano. Analisando o lugar da história nas sociedades africanas, Hama e Ki-Zerbo (2010) afirmam que o tempo em África é mítico e social, e a história como vida, é sempre engendrada na prática. Tal enfoque mítico não deslegitima o caráter de cientificidade e veracidade da História ou do tempo africano, afinal, “toda história é originalmente uma história sagrada” (HAMA, KI-ZERBO, 2010, p. 28).

Na perspectiva de uma história sagrada, assume grande importância a tradição oral em África. Ela é apontada como “o único caminho para penetrar a história e o espírito dos povos

africanos” (BÂ, 2010, p. 167). De acordo com Hampaté Bâ (2010, p. 169), “a tradição oral [no contexto africano] baseia-se em uma certa concepção do homem, do seu lugar e do seu papel no seio do universo”. E isso deve ser levado em consideração pelas ciências humanas, pela história e pelo ensino de história. E nessa perspectiva cabe lembrar o que pontuou Paulin Houtondji sobre as sociedades africanas. Para o estudioso,

as sociedades africanas devem elas próprias apropriar-se activa, lúcida e responsabilmente do conhecimento sobre elas capitalizado durante séculos. [...] O desenvolvimento em África de uma tradição autónoma, confiante em si própria, de investigação e conhecimento que responda a problemas e questões suscitadas directa ou indirectamente por africanos. Convida os investigadores africanos da área dos Estudos Africanos e de todas as outras disciplinas a compreenderem que, até ao momento, têm vindo a levar a cabo um tipo de pesquisa maciçamente extravertido, isto é, orientado para fora, destinado em primeira linha a ir ao encontro das necessidades teóricas e práticas das sociedades do Norte. (HOUNTONDJI, 2008, p. 149)

As reflexões incitadas por Houtondji trazem importantes pontos para o debate. No trabalho intitulado *Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos*, Hountondji é categórico quando questiona em que medida são de fato africanos os ditos estudos africanos. Seu questionamento, de ordem epistêmica, convida a comunidade de pesquisadores africanistas a colocarem em cheque aquilo que se tem produzido sobre África e sobre os africanos. Para Hountondji, “o estudo da África, tal como desenvolvido até hoje por uma longa tradição intelectual, faz parte de um projeto abrangente de acumulação do conhecimento iniciado e controlado pelo Ocidente”. (HOUNTONDJI, 2008, p. 151). Desse modo, por estudos africanos compartilho da perspectiva de Hountondji quando ele diz que

[...] a disciplina ou o conjunto de disciplinas a que se chama estudos africanos certamente não terão o mesmo significado na África e no Ocidente. Na África, fazem – ou deveriam fazer – parte de um projeto mais vasto: conhecer-se a si mesmo para transformar. Uma apropriação que deve ir a par com uma reapropriação crítica dos próprios conhecimentos endógenos de África e, mais do que isso, com uma apropriação crítica do próprio processo de produção e capitalização do conhecimento (HOUNTONDJI, 2008, p. 158).

Em diálogo com Jörn Rüsen, Astrogildo Silva Junior (2001) destaca que a pesquisa histórica tem por objetivo maior transformar-se em historiografia. Nesse sentido, os Estudos Africanos, especialmente no campo da História, muito têm a somar às pesquisas sobre África e a descolonização do conhecimento. Semelhante a proposta do livro *Epistemologias do Sul*, que

desencadeia o movimento de “ecologia de saberes”, o campo dos Estudos Africanos sugere que seja levado em conta na produção do conhecimento as epistemologias que partem de África, que a história, por exemplo, seja tomada como vida (Ki-Zerbo, 2010) e que os sujeitos não sejam pensados exclusivamente por meio dos padrões europeus. Nesse ponto, a linguagem acaba por ocupar um lugar de destaque, posto que ela foi mecanismo acionado no processo de desumanização e inferiorização dos africanos no campo da História. A linguagem recria os significados, representa-os e transmite-os de forma geracional (FANON, 2008). Ela é um dos meios pelos quais a humanidade dos sujeitos é representada.

Nesse sentido, pensar África e os africanos recai num problema de ordem epistêmica da produção de conhecimento. Afinal, como narrar a história da África se os padrões de narração sempre foram europeus? Em *África e as disciplinas: as contribuições da pesquisa sobre a África às ciências sociais e humanas*, coletânea publicada em 1993 pela Universidade de Chicago, diversos autores são instigados a responderem o questionamento de um reitor/diretor de instituto a um chefe de departamento: “por que, numa conjuntura de escassez de recursos, contratar um historiador [ou antropólogo, economista, cientista político, filósofo, estudioso da literatura] que seja especialista em África, em vez de um perito em outra área geográfica?” (SLENES, 2009, p. 21-22). De acordo com Robert Slenes (2009), a resposta unânime dada pelos autores da coletânea a tal pergunta foi que

os estudos africanistas marcaram profundamente a própria formação teórica e metodológica de suas respectivas disciplinas no século XX (é o caso especialmente na antropologia), provocaram profundas reinterpretações dentro delas (o caso particularmente na história, na história da arte e nos estudos literários na segunda metade do século) ou prometiam fazer isso dentro em breve (na economia e na ciência política) (SLENES, 2009, p. 22).

Steven Feierman (1993) chama a atenção para o modo como as Ciências Humanas, de modo particular a História, construíram e representaram a história de África. Se convencionou situar o Norte como produtor de conhecimento e o Sul como produtor de “sabedorias” (FEIERMAN, 1993). É evidente que essa perspectiva impactou e influenciou as produções historiográficas sobre o continente africano. Ora, a criação de narrativas que representaria os povos africanos, pode ser lida também como o desejo de dominação dos europeus sobre o “outro não-europeu” (SAID, 1977; PARADA, 2013). E para tal dominação, o ocidente inscreveu o

orientes como incapazes de gerar conhecimento, necessitando assim da tutela dos ocidentais – aqueles dotados pelo saber (PARADA, 2013).

Usando a metáfora de um espelho, Maurício Parada, em *África contemporânea*, escreveu que ao passo que o ocidente usa de narrativas inferiores para representar o oriente, especificamente a África Austral, na verdade ele tenta-se “inventar como superior. Como num espelho, falar sobre o outro, de suas ‘incapacidades’ e ‘insuficiências’, é uma forma de exaltar as ‘capacidades’ e a ‘autonomia’ atribuídas, na imagem [de si mesmo]” (PARADA, 2013, p. 27).

O debate levantado por Maurício Parada e Edward Said aponta que essa construção de superioridade ocidental pode sugerir aquilo que Steven Feierman já sinalizava, ou seja, que “outros lugares, outros povos, outros desenvolvimentos culturais menos centrais para o curso da civilização ocidental não contariam. [Mas] atualmente, tudo isto foi colocado em questão” (FEIERMAN, 1993, p. 167). Houve uma descentralização no campo da pesquisa nas academias. As narrativas que se propunham a pensar a história desde uma perspectiva mais humana (RÜSEN, 2007; 2010), que os historiadores ocidentais desenvolveram ao longo dos tempos, não poderia seguir adiante e o novo conhecimento mostrou que o que antes foi construído como história universal era na verdade apenas algo muito seletivo, local e parcial (FEIERMAN, 1993). A partir daí os estudos africanos ganharam destaque e força dentro do universo acadêmico. Para Robert Slenes (2009) “desde aproximadamente os anos de 1960 desmoronou-se boa parte do mundo que as ciências humanas haviam construído” (SLENES, 2009, p. 19), e os historiadores foram levados a repensar os alicerces nos quais a história da humanidade foi construída.

Esses historiadores se tornaram cientes de que seus próprios escritos, seus modos de construção da narrativa, escondem alguns tipos de conhecimento histórico mesmo quando eles apresentam outros, e que suas escolhas de temas e métodos é um produto de seu próprio tempo e circunstâncias, não algo que brota inevitavelmente do progresso impessoal da ciência histórica (FEIERMAN, 1993, p. 168).

Esse tempo e circunstância das quais fala Feierman (1993) leva a problematizar outro aspecto da ciência histórica que deve ser considerado: *o lugar social* de produção de conhecimento dos historiadores. De fato, Michel de Certeau (1982) já convidava a comunidade de historiadores a refletir sobre o lugar de produção do conhecimento histórico. Esse lugar social da produção do conhecimento historiográfico possuiu por muito tempo uma singularidade

ocidental (CERTEAU, 1982), sendo gestado na/pela Europa e que tomou as experiências dos europeus como um espelho e/ou modelo e as transformou em universais.

O conhecimento historiográfico é sempre centralizado, diz Certeau (1982) em a *Escrita da História*. O “[...] historiador *escreve* [...] sendo ele próprio inserido em um espaço e um tempo” (GINZBURG, 2008, p. 216). Essa escrita geralmente parte do espaço e tempo europeu e impõe-se como universal. Ora, como ocorre com a História, pode-se afirmar que a Antropologia e a Filosofia também produziram conhecimentos centralizados. Antropólogos e Filósofos também escrevem sempre a partir de um lugar social. E este lugar social tem sido historicamente o ocidente, em primeira instância, a Europa.

A pluralidade, a diversidade e a singularidade de África e dos povos africanos foram brutalmente violentadas pelas Ciências Humanas. Da História à Antropologia e à Filosofia, África foi quase sempre representada com narrativas que a exotizaram, quando não a inferiorizaram e a desumanizaram. Um professor de História Moderna da Universidade de Oxford, por exemplo, afirmou que “pode ser que, no futuro, haja uma história da África para ser ensinada. No presente, porém, ela não existe; o que existe é a história dos europeus na África. O resto são trevas... e as trevas não constituem tema de história” (FAGE, 2010, p. 8-9). No final do século XVIII até parte do XX, por exemplo, quando os registros escritos são utilizados como fontes indispensáveis nas pesquisas historiográficas, Friderick Hegel declarou que “a África não é um continente histórico; ela não demonstra nem mudança nem desenvolvimento. Os povos negros são incapazes de se desenvolver e de receber uma educação. Eles sempre foram tal como os vemos hoje” (HEGEL *Apud* FAGE, 2010, p. 8), sugerindo assim uma concepção do africano como ser sem autonomia para construir a sua própria história. Dentre os motivos que levaram Hegel, bem como outros contemporâneos seus, a afirmar tal assertiva, temos a

ausência de fontes escritas como indicador da inexistência de ação humana de caráter histórico, aproximando-a da natureza e afastando-a da cultura. Essa afirmação [de uma África sem história] se inseria também num contexto ideológico, no qual as sociedades humanas eram vistas a partir de uma escala que partia de um estágio mais primitivo para outro mais civilizado (conforme uma concepção de história linear que ia das sociedades menos desenvolvidas para as mais desenvolvidas), sendo este percurso entendido através do aprimoramento técnico-científico alcançado pelo mundo europeu ocidental. (SOUZA, [s.l.], p. 1)

Nesses termos, o continente africano, portanto, foi inscrito como de sem

[...] interesse histórico próprio, senão o de que os homens vivem ali na barbárie e na selvageria, sem fornecer nenhum elemento à civilização. Encontramos aqui o homem no seu estado bruto. Tal é o homem na África. O negro representa o homem natural em toda a sua barbárie e violência (HERNANDEZ, 2005, p. 21).

Mas é importante situar o contexto histórico em que a afirmação de Hegel foi produzida. Maria de Mello e Souza afirma ainda que

a concepção de África como um continente desprovido de história era coerente com a noção do que seria história em vigor no século XIX e parte do XX. Mas, ao longo deste, esta idéia foi modificada, não está mais a construção da história restrita às fontes escritas, aos eventos importantes e às personagens que estiveram à sua frente. A aproximação de outras disciplinas - como geografia, arqueologia, antropologia e lingüística – trouxe a possibilidade de incorporar novos métodos de pesquisa, tornando relativa a necessidade de fontes escritas. Resquícios materiais podem ser analisados com a ajuda da arqueologia; características culturais, pelas análises antropológicas e lingüísticas. Também a incorporação, ao campo da história, do interesse pelos acontecimentos da vida cotidiana e das pessoas comuns ajudou a derrubar as barreiras que separavam o conhecimento histórico das realidades africanas. Não só a história das pessoas comuns que viveram na África passou a ser considerada, mas também a dos grandes chefes, que mudaram o rumo das sociedades em que viveram. (SOUZA, *[s.l.]*, p. 1-2)

O discurso de uma África que só existe a partir da Europa era constantemente reafirmado pelo discurso científico do século XIX. Durante a missão civilizadora de Portugal em terras africanas, Teixeira Botelho chega a dizer que “o intelecto do negro é muito inferior e incapaz de compreender os horrores da servidão; além disso, a raça é propensa ao vício, à incúria e à inércia, e, abandonada a si própria, em breve cairia na mais selvagem brutalidade” (BOTELHO, 1921, p. 160 *apud* MENESES, 2010, p. 59). Na revista *África Ilustrada*, volume I, 1892-1893, comumente os discursos das ciências eram acionados para legitimar e impor a “inferioridade” a não dignidade do uso de “humano” aos africanos.

[Aos negros] a precocidade, a mobilidade, a agudeza própria das crianças não lhes faltam; mas essas qualidades infantis não se transformam em faculdades intelectuais superiores [...]. Há decerto, e abundam documentos que nos mostram ser o negro um tipo antropológicamente inferior, não raro do antropoide, e bem pouco digno do nome de homem. A transição de um para o outro manifesta-se, como se sabe, em diversos caracteres; o aumento da capacidade da cavidade cerebral, a diminuição inversamente relativa do crânio e da face, a abertura do ângulo facial que daí deriva e a situação do orifício occipital. Em todos estes sinais os negros se encontram colocados entre o homem e o antropoide (MENESES, 2010, p. 60).

Leila Hernandez (2005) traz a definição de africano presente em um livro de Charles Linné, vejamos: “Africano: negro, fleumático, relaxado. Cabelos negros, crespos, pele acetinada; nariz achatado, lábios túmidos; engenhoso, indolente, negligente” (HERNANDEZ, 2005, p. 18-19). Todos esses sinônimos para representar o africano convergiam para a imposição de uma imagem de inferioridade e primitivismo aos povos da África (HERNANDEZ, 2005).

Percebe-se os esforços das várias narrativas científicas do período colonial em construir a identidade dos africanos como não pertencente à humanidade. Em *A evolução da historiografia em África*, Fage (2010) apresenta uma genealogia da história de África, destacando vários períodos históricos que foram desconsiderados pela historiografia europeia.

Os primeiros trabalhos sobre a história da África são tão antigos quanto o início da história escrita. [Os historiadores grego-romanos e os historiadores islâmicos medievais tinham uma visão limitada da África tropical pela escassez de contatos que podiam estabelecer com ela] (FAGE, 2010, p. 1).

Mesmo os primeiros trabalhos sobre África já tendo uma longa datação, por que as narrativas que construíram a História têm negligenciado e obliterado a História da África? A ideia de África foi construída na Europa e disseminada em todo o mundo. De acordo com Anthony Kwame Appiah (1997), tal ideia teve como base a exploração colonial sobre todo o continente africano. Appiah (1997), que propõe que se problematize África na filosofia da cultura, defende que os africanos não pertencem a uma “raça” comum, como impôs a perspectiva eurocêntrica. Dentro desse mesmo viés e a partir da análise de teóricos africanos e afro-americanos, Appiah problematiza como a “identidade africana” foi construída, e o quanto tais construções (muito influenciadas pelo pensamento europeu) são “perigosas” e violentas e impactam profundamente a escrita da história.

África é portadora de uma grande diversidade de povos e culturas, “portanto, é errônea a percepção de uma África cristalizada em dezenas de povos e centenas de ‘tribos’, com suas culturas específicas consolidadas [e imutáveis]” (PEREIRA, 2008, p. 15). É preciso rejeitar qualquer retrato homogeneizador, afinal, os africanos não têm uma cultura, língua ou vocabulário religioso e conceitual em comum (APPIAH, 1997). De fato, o processo da colonização em África não visava apenas colonizar as terras africanas, mas, sobretudo, a colonização do saber. E o modelo de conhecimento imposto foi então o eurocêntrico. Mas, é bom lembrar que “o eurocentrismo não é exclusivamente a perspectiva cognitiva dos europeus ou apenas dos

dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob sua hegemonia” (QUIJANO, 2009, p. 74-75).

Achille Mbembe muito corrobora nesse debate acerca da constituição do “ser africano”. Em *As formas africanas de Auto-inscrição*, o teórico analisa e critica as diferentes formas com as quais se tentou construir e representar a identidade africana a partir, basicamente, de um lado, de um discurso nativista, de outro, de um discurso instrumentalista. Se, de um lado, Appiah adverte para o perigo da construção da “identidade africana”, por outro, Mbembe “alerta para os perigos advindos da busca irrefletida de uma alteridade africana sem o devido reconhecimento das especificidades culturais, políticas e geográficas em África” (MBEMBE, 2001, p. 171).

Essa visão leva Mbembe a afirmar criticamente que

a história africana [...] é essencialmente governada por forças que estão acima do controle dos africanos. Em última análise, considerava-se o africano como apenas um sujeito castrado, o passivo instrumento de gozo do mundo. Sob tais condições, não poderia haver uma visão mais radicalmente utópica que a sugestão de uma África desconectada do mundo: o sonho louco de um mundo sem Outros (MBEMBE, 2001, p. 181).

E esse “outro” africano foi construído pela historiografia basicamente a partir de três eventos: a escravidão, o colonialismo e o Apartheid (MBEMBE, 2001). Apesar de África não se reduzir a estes três eventos,

de acordo com a narrativa dominante, os três eventos citados acarretaram a ausência de bens [...]. A isto se seguiu uma experiência singular de sujeição, caracterizada pela falsificação da história da África pelo Outro, o que resultou em um estado de exterioridade máxima (*estranhamento*) e de “desrazão”. A escravidão, a colonização e o *apartheid* são considerados não só como tendo aprisionado o sujeito africano na humilhação, no desenraizamento e no sofrimento indizível, mas também em uma zona de não-ser e de morte social caracterizada pela negação da dignidade, pelo profundo dano psíquico e pelos tormentos do exílio (MBEMBE, 2001, p. 174).

É presente nesse debate a negação do “ser” e da humanidade dos povos africanos. Essa visão se reflete fortemente nos livros de história adotados na África do Sul durante o Apartheid. Parafraseando Anderson Ribeiro Oliva (2003; 2004), que tem estudos sobre o lugar da história da África na educação brasileira, alguns questionamentos são pertinentes e necessários



neste trabalho: o que sabemos sobre África? o que a historiografia produziu sobre os africanos? como a História de África tem sido abordada nos livros de história sul-africanos?

Ora, é preciso lembrar que o Ensino de História possui um repertório temático pré-estabelecido, baseado num currículo que foi historicamente construído (MONTEIRO, 2011). “As pesquisas afirmam que o currículo é um campo de criação simbólica e cultural, permeado por conflitos e contradições, de constituição complexa [...]” (MONTEIRO, 2003, p. 10). Currículo é também seleção, e implica escolhas. Seleção do que será ensinado, transmitido e (re)produzido para as gerações futuras via disciplina de história.

Anderson Oliva denuncia que há cerca de 50 anos, “África transitava no esquecimento daqueles que têm por ofício lembrar o que todos esqueceram: os historiadores” (OLIVA, 2004, p. 10). No caso brasileiro, Oliva diz que, ao que tudo indica, os silêncios sobre África começaram a ser quebrados, sobretudo, a partir da formação dos núcleos de pesquisas em História da África no Brasil, do crescimento do número de publicações internacionais sobre a História do continente africano, da atuação dos movimentos negros, da aprovação da Lei 10639/03 e da obrigatoriedade de se estudar África nos cursos de graduações (OLIVA, 2003).

Ainda sobre o caso brasileiro, Valdemir Zamparoni (2007) questiona qual referência cultural que temos de África e dos africanos no Brasil; Qual a imagem de África e dos africanos que circulam em nossos meios midiáticos e acadêmicos e que ajudam a formar a identidade nacional?

A resposta é que o que ainda hoje predomina é a de uma África exótica, terra selvagem, como selvagem seriam os animais e pessoas que nela habitam: miseráveis, desumanos, que se destroem em sucessivas guerras fratricidas, seres irracionais em meio aos quais assolam doenças devastadoras. Enfim, desumana. Em outra vertente o continente é reduzido a uma cidade, nem mesmo um país. O termo África passa, nesses discursos, a servir para referenciar um lugar qualquer exótico e homogêneo (ZAMPARONI, 2007, p. 46).

E Zamparoni (2007) acrescenta ainda que

essas imagens não são aleatórias. Foram gestadas na Europa ao longo de séculos e tomaram corpo no Brasil. Recentes estudos mostraram que [...] os homens da ciência, particularmente médicos, participaram ativamente da discussão e produção de conhecimento no âmbito do racismo científico (ZAMPARONI, 2007, p. 46).

As representações de uma África “inferior” à Europa foram sendo moldadas ao longo de séculos. No XVIII, por exemplo, “[...] a principal tendência da cultura europeia começava a considerar de forma cada vez mais desfavorável as sociedades não-europeias e a declarar que elas não possuíam uma história digna de ser estudada” (FAGE, 2010, p. 7). Nessa época, o consenso entre os ditos intelectuais europeus era de que “[...] os objetivos, os conhecimentos, o poder e a riqueza de sua sociedade eram tão preponderantes que a civilização europeia deveria prevalecer sobre todas as demais” (FAGE, 2010, p. 8).

O modo como a História da África foi gestada e apropriada pelas ciências humanas construíram os africanos – “outro” não europeu – como diferente e “não humano”. E no caso do povo zulu, tais representações se intensificaram com a instituição do Apartheid na África do Sul em 1948. As narrativas historiográficas que produziram e monumentalizaram a imagem dos zulus nos livros didáticos de história os inseriram como sendo os últimos “outros”, como “selvagens”, exóticos, despossuídos de cultura, desumanos, não mutáveis, homogêneos, atrasados e não desenvolvidos, pensando-os e inserindo-os desde uma perspectiva folclorizada.

## **CAPÍTULO 2 - EM TEMPOS DE SEGREGAÇÃO: o lugar da cultura zulu na África do Sul (1948-94)**

A África do Sul foi conquistada pela força e é hoje governada pela força. Nos momentos em que a autocracia branca se sente ameaçada, não hesita em fazer uso das armas. Quando as armas não são utilizadas, o terror legal e administrativo, o medo, as pressões econômicas e sociais, a complacência e a confusão geradas pela propaganda e pela ‘educação’ são os expedientes a que recorre para tentar soffrear a oposição do povo. Por detrás desses expedientes paira a força. Quer como reserva quer de fato empregue, a força está sempre presente, e tem sido sempre assim desde que o homem branco chegou à África. (Estratégia e Tática do Congresso Nacional Africano, 1969 apud Pereira, 2012)

De qual história tem se ocupado os historiadores sul-africanos em tempos do Apartheid? Qual história chegou à Educação Básica via livros didáticos de História na África do Sul durante o regime segregacionista? Um dos primeiros pontos para compreender tais questionamentos talvez seja a historicização da “história oficial” daquele país.

A historiografia sul-africana foi marcada por dois eventos que podem ser considerados fundadores. De um lado se tem a guerra zulu e, de outro, a guerra boer. Muitos historiadores sul-africanos apontam esses dois eventos como marcos centrais da história da África do Sul. E, durante o regime do Apartheid, estes eventos foram apropriados nos livros didáticos de história de maneiras opostas, a saber: a guerra zulu foi apropriada com o intuito de revelar a brutalidade e selvageria dos zulus e, portanto, legitimar o imperialismo e o estado segregacionista que ali se instaurava; em contrapartida, a guerra boer passou a ser usada com o sentido de trazer à tona o caráter vitimado dos bóeres diante dos ingleses, bem como a injustiça cometida contra esses sujeitos. Inscritos como os verdadeiros representantes de uma nação genuinamente sul-africana heroica, os bóeres foram postos como aqueles que sofreram com os ditames da colonização, mas resistiram bravamente ao imperialismo britânico.

Desse modo, neste capítulo são apresentadas as representações e lugares sociais dos zulus em duas coleções de livros didáticos de história usados nas duas últimas décadas do Apartheid em três cidades sul-africanas (Durban, Pietermatzбург e Johannesburg). As coleções são: História de Hoje<sup>24</sup> e História em Ação<sup>25</sup>. O intuito é discutir e problematizar como certas

---

<sup>24</sup> History for Today.

memórias foram produzidas, silenciadas e homogeneizadas sobre os zulus e como certas identidades foram impostas a estes sujeitos naquele país em tal período.

Quanto ao silenciamento e homogeneização dos zulus impressos nos livros didáticos de História adotados durante o Apartheid na África do Sul tenho compreendido que eles têm dado margem para uma abordagem maciça das experiências dos sujeitos ocidentais, com ênfase para a Europa. Assim, chegando a este ponto, cabe frisar que a “História Oficial” tem obliterado experiências de sujeitos do Sul global, e destinado a estes um “não lugar” ou o lugar dos “últimos outros” no ensino de história.

Considerando essas questões, este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira parte abordo o que foi o regime do Apartheid. Para tal, trarei para o palco de debate o paradoxo historiográfico da dupla fundação da África do Sul posto que tal paradoxo, posteriormente, passou a ser incorporado pelo Partido Nacional a fim de legitimar a segregação. Neste ponto, são analisadas ainda algumas das principais leis, discursos e políticas educacionais segregacionistas ocupadas em atribuir o status de legitimidade ao regime do Apartheid. Além disso, com o intuito de exemplificar as consequências desse regime e de evidenciar que o Apartheid não foi um período igual e linear em toda a África do Sul, atingindo os sujeitos sul africanos de diferentes modos, descrevo o caso de Sandra Laing – uma menina africâner com a cor da pele preta filha de pais africâneres brancos que teve sua classificação racial contestada várias vezes por esse regime político. Na segunda parte deste capítulo analiso detidamente as representações sobre os zulus presentes em duas coleções de livros didáticos adotados nas últimas duas décadas do Apartheid. A análise visa identificar os modos como a/as identidade/s zulus foram reconstruídas, pensadas e dadas a ler por uma comunidade de historiadores num país segregado, além de problematizar os modos de ver da sociedade sul-africana no que se refere à população zulu no período em questão.

## **2.1 O Apartheid sul-africano: das guerras zulus e bôeres à segregação**

Dois são os eventos que podem ser tomados como marcos fundadores, ou pelo menos elucidativos, da história da África do Sul, a saber: a guerra zulu e a guerra bôer. Nesse sentido, uma análise mais acurada sobre esses dois episódios é fundamental para uma maior compreensão

---

<sup>25</sup> History in Action.

do próprio Apartheid. É importante lembrar que os fundamentos do Apartheid foram traçados ainda durante o colonialismo e que o debate sobre imperialismo muito contribui nesse ponto das reflexões.

Segundo Maurício Parada (et. al, 2013), “o conceito de imperialismo entra para o vocabulário político europeu no século XIX e se desdobra como uma ideia de abrangência política extensa ao longo de diversas décadas dos séculos XX e XXI” (PARADA, *et al.*, 2013, p. 19). Muitos foram os estudiosos que se debruçaram em encampar estudos sobre o imperialismo, a exemplo de John Hobson, Rudolf Hilferding e Rosa Luxemburgo.

Para John Hobson, na obra *Imperialismo: um estudo*<sup>26</sup>, o imperialismo é definido “[...] como uma das várias formas de expansionismo ocorridos ao longo da história e o relaciona com as formas econômicas e sociais hegemônicas do final do século XIX” (HOBSON, 2005 apud PARADA, et al., 2013, p. 20). Com um caráter mais marxista, Rudolf Hilferding busca “[...] as origens do imperialismo numa ‘mutação’ fundamental dos processos de acumulação” (HILFERDING, 1985 apud PARADA, et al., 2013, p. 21). E Rosa Luxemburgo

argumentou que os países capitalistas encontravam no colonialismo uma forma de equilibrar as convulsões do sistema, transformando as colônias em áreas de captar matérias-primas e mercado para alocar produtos. Em contraste à tese de Hilferding, Rosa Luxemburgo via a incorporação à força de populações e territórios não capitalistas como um aspecto constitutivo da própria acumulação do capital (LUXEMBURGO, 1985 apud PARADA, *et al.*, 2013, p. 21).

Na coletânea *Uma história da África do Sul: do passado ao presente*<sup>27</sup> publicada em 2014 em Pretória, África do Sul, Johan de Villiers é autor de um trabalho intitulado *Sociedade colonial de Cabo sob o domínio britânico*<sup>28</sup>, 1806-1834. Nesse estudo

o colonialismo é uma espécie de política e empenho da maioria das grandes potências para conseguir e manter o controle sobre de outras partes do mundo. Por exemplo, temos as grandes potências europeias (Espanha, Portugal, Grã-Bretanha, França e Holanda) que desde o século XV em diante estabeleceram impérios coloniais para além de suas fronteiras. O desenvolvimento social, econômico e político dos colonos foi submetido à supremacia da pátria distante [dos países europeus]. As colônias eram vistas como fontes de matérias-primas e produtos industriais e também fornecerem novos mercados para produtos industriais. Além disso, as colônias também poderiam fornecer um lugar

---

<sup>26</sup> Imperialism: a study.

<sup>27</sup> A History of South Africa: from the distant past to the presente day.

<sup>28</sup> Cape colonial society under British rule, 1806-1834.

alternativo de residência para os trabalhadores desempregados. O conceito de imperialismo está intimamente alinhado ao colonialismo. Ele descreve o desejo ou impulso das grandes potências europeias do passado de expandir seus impérios em uma escala mundial.<sup>29</sup> (VILLIERS, 2014, p. 80)

Para Villiers (2014), pensar imperialismo implica em discutir o colonialismo, posto que estes possuem estreita relação. Sobre isso, Maurício Parada (et. al, 2013) apontam que

no decorrer do século XX ficou claro que o capitalismo poderia sobreviver e se expandir ainda mais sem estar associado à rivalidade territorial que os marxistas presumiam ser necessariamente o resultado do pleno desenvolvimento capitalista. E, após a Segunda Guerra Mundial, o conceito de imperialismo foi pensado fora do ambiente político. A guerra Fria e as disputas políticas no âmbito dos blocos internacionais transformaram o imperialismo em sinônimo de expansão territorial com a finalidade de anular politicamente a potência adversária. Assim o imperialismo ocupou um novo lugar no campo das ideias políticas (PARADA, et al., 2013, p. 23)

Na perspectiva de Hannah Arendt (1979), o surgimento do imperialismo datado do fim do século XIX, esteve muito relacionado ao fato de que “[...] os negócios capitalistas em expansão já não podiam ser realizados sem a intervenção e apoio político do Estado. O imperialismo, por outro lado, minou as próprias bases do Estado-nação e introduziu no conjunto de nações europeias o espírito comercial de concorrência competitiva” (ARENDRT, 1979, p. 35). Para a filósofa,

o imperialismo surgiu quando a classe detentora da produção capitalista rejeitou as fronteiras nacionais como barreira à expansão econômica. A burguesia ingressou na política por necessidade econômica: como não desejava abandonar o sistema capitalista, cuja lei básica é o constante crescimento econômico, a burguesia tinha de impor essa lei aos governos, para que a expansão se tornasse o objetivo final da política externa. Com o lema "expansão por amor à expansão", a burguesia tentou — e parcialmente conseguiu — persuadir os governos nacionais a enveredarem pelo caminho da política mundial. Durante algum tempo, a política proposta parecia ter limites e equilíbrios decorrentes da

---

<sup>29</sup> Colonialismo is the policy or endeavour on the part of major powers to gain and maintain control over subordinate powers elsewhere in the world. Examples of great European powers who from the fifteenth century onwards established colonial empires far beyond their borders are Spain, Portugal, Britain, France and the Netherlands. The entire social, economic and political development of the colonists was subjected to the supremacy of the distant motherland. Colonies had to give the motherland priority as far as a source of raw materials and agricultural products were concerned and also provided new markets for industrial products from the motherland. In addition, the colonies could also provide an alternative place of residence for unemployed workers and frustrated entrepreneurs from the motherland. The concept imperialism is closely aligned to colonialism. It describes the desire or urge on the part of great powers to expand their empires on a worldwide scale (VILLIERS, 2014, p. 80).

simultaneidade da competição expansionista entre as nações (HANNAH, 1979, p. 156).

Esse processo de expansionismo estava ancorado, em grande parte, na convicção das nações conquistadoras europeias de auto-superioridade em relação às nações conquistadas. Nesse sentido, as leis das nações conquistadoras eram postas como superiores e a imagem dos povos conquistados já sendo construída como sinônimo de bárbaros e inferiores (HANNAH, 1979) e deste modo, pelo menos no caso da África do Sul, deveriam ser tutelados pelos britânicos (PARADA, *et al.*, 2013). Deste modo, saber e poder também são pontos centrais nas análises sobre o imperialismo.

Muito pautado nesses ideais de imperialismo, na segunda década do século XX os britânicos se achavam firmemente estabelecidos em numerosos territórios africanos e as economias do tipo colonial estavam se formando. A justificativa teórica da presença europeia em África era apresentada como sendo para o bem não só da África como do resto do mundo (PARADA, *et al.*, 2013). Ora, essa é uma das justificativas acionadas para a presença dos holandeses e, posteriormente, dos britânicos ao sul do continente africano, especificamente na África do Sul. Há, contudo, uma série de resistências à colonização que merecem ser, ao menos, mencionadas aqui, já que um estudo mais profundo sobre os processos de resistências sul-africanas à colonização seja, talvez, uma temática para outras análises e estudos. Dentre essas resistências à colonização nas terras sul-africanas destaca-se a guerra zulu e a guerra boer.

Datada da segunda metade do século XIX, a guerra zulu corresponde a um conflito entre britânicos e zulus durante o processo de invasão e expansão do domínio inglês sobre as terras ao sul do continente africano. E o colonialismo traz alguns elementos que muito ajudam a problematizar e compreender esse período da história zulu que ficou registrado na historiografia como “guerra Anglo-Zulu”. No livro *Uma análise do exército zulu: de Shaka a Cetswayo (1818-1879)*<sup>30</sup> de autoria de Ian Knight (1995) são apontados algumas das consequências/efeitos causados pelo colonialismo à população zulu na África do Sul.

A chegada dos primeiros brancos em 1824 representou mudanças dramáticas para o reino zulu. Farewell, Fynn e seus colegas estabeleceram uma boa relação comercial com Shaka, permitindo-lhe um novo monopólio de bens de comércio

---

<sup>30</sup> The anatomy of the zulu army: from Shaka to Cetswayo (1818-1879).

de prestígio que trocaram por marfim. Como resultado, Shaka lhes deu permissão para se estabelecerem no Porto de Natal [...].(KNIGHT, 1995, p. 35)<sup>31</sup>

Vários foram os conflitos entre o exército britânico e zulu, ocasionados sobretudo pelo desejo de expansionismo colonial britânico. Na maioria destes conflitos os zulus saíram vitoriosos, como foi o caso do enfrentamento abaixo do Monte Isandlwana que deixou 1300 soldados britânicos e aliados africanos mortos (KNIGHT, 1995).



**Figura 1:** Monte Isandlwana, Kwazulu-Natal, África do Sul.

**Fonte:** <https://pt.dreamstime.com/foto-de-stock-assine-para-o-campo-de-batalha-de-isandlwana-cena-do-local-anglo-da-batalha-do-tribo-zulu-do-de-janeiro-de-o-grande-campo-de-image52318652>

A notícia da vitória dos zulus sobre os britânicos chegou à Europa como uma “verdadeira tragédia”, sendo inscrita como motivo de comoção internacional. Isso fez com que o governo do primeiro-ministro Benjamin Disraeli enviasse a África do Sul reforços para o exército britânico para travar uma nova batalha contra o reino zulu com a finalidade de “resgatar a honra” dos britânicos derrotados na batalha de Isandlwana. Então, logo em seguida, é desencadeada uma guerra contra os zulus. Essa guerra é travada num momento em que os guerreiros zulus estão

<sup>31</sup> The arrival of the first whites in 1824 foreshadowed dramatic changes for the Zulu kingdom. These whites, Farewell, Fynn and their colleagues, established a good trading relationship with Shaka, allowing him a new monopoly of prestige trade goods which they exchanged for ivory. As a result, Shaka granted them permission to settle around Port Natal [...]. (KNIGHT, 1995, p. 35).



se recuperando da batalha de Isandlwana e isso contribuiu para que os britânicos saíssem vitoriosos. Na guerra Anglo-Zulu são mortos mais 10.000 zulus.

Ian Knight (1995) assim narra esse episódio:

No entanto, se de um lado Isandlwana ofereceu o privilégio da vitória militar dos zulu sobre os britânicos, [e estes tiveram que] reconsiderar suas políticas, por outro provocou uma reação amarga. Os reforços britânicos chegaram em peso em Zululand. Isandlwana tinha representado uma vitória cara [aos zulus], um tipo de luta que o exército zulu não tinha experimentado antes [...]. Os zulus não tinham como [sair vitoriosos numa segunda guerra diante do] poder concentrado de fogo [dos] britânico, e o assombroso golpe [...] de três derrotas sucessivas, em Khambula, Gingindlovu e finalmente oNdini (Ulundi), quebrou o exército e emocionalmente<sup>32</sup> (KNIGHT, 1995, p. 42).

Contudo, Ian Knight afirma que

Para os britânicos, o fim da guerra quebrou com essa romanização do inimigo [...]. Agora que o espectro do espantoso campo em Isandlwana fora exorcizado, os britânicos vieram ver [como] uma grande tragédia nas selvagens e desesperadas acusações zulu, e o bicho-papão de Frere, o demônio africano com lança ensanguentada, foi firmemente reformulado à imagem do Nobre selvagem - uma imagem que, aliás, persistiu até hoje.

O grande político liberal Gladstone [...], no final de 1879, apoderou-se do sofrimento dos zulus e trovejou: 'Na África, você tem diante de si a memória do derramamento de sangue, do desastre militar, o registro de 10.000 zulus mortos por nenhuma outra oferta senão a sua tentativa de defender [suas terras] contra a sua artilharia [britânica], com seus corpos nus, seus lares e casas, suas esposas e famílias' (KNIGHT, 1995, p. 42-43)<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> Yet if Isandlwana offered the prospect of Zulu military victory over the British to reconsider their policies, it provoked a bitter backlash. British reinforcements poured into Zululand. Isandlwana had been a costly victory, a type of fighting which the Zulu army had not before experienced, and the terrible consequences of the horrific casualties they suffered became more apparent with each new battle. The Zulus had no answer to the concentrated might of British firepower, and the staggering body-blow in the latter part of the campaign of three successive defeats, at Khambula, Gingindlovu and finally oNdini (Ulundi), broke the army physically and emotionally (KNIGHT, 1995, p. 42).

<sup>33</sup> For the British, the end of the war brought that romanticisation of the enemy which comes military victory and political disentanglement. Now that the spectre of the ghastly field at Isandlwana had been safely exorcised, the British came to see a tragic grandeur in the wild and hopeless Zulu charges, and Frere's bogeyman, the African demon with blood-dripping spear, was steadily recast in the image of the noble savage - an image which has, incidentally, persisted to this day.

The great Liberal politician Gladstone, campaigning in the Midlands by-election in late 1879, seized upon the suffering of the Zulus, and thundered: "In Africa you have before you the memory of bloodshed, of military disaster, the record of 10,000 Zulus... slain for no other offence than their attempt to defend against your artillery, with their naked bodies, their hearths and homes, their wives and families" (KNIGHT, 1995, p. 42-43).

Desse “banho de sangue”, como também ficou conhecida a guerra Anglo-Zulu, provocado pelo expansionismo colonial britânico resultou que “nenhum exército zulu surgiu para desafiar o progresso do colonialismo” (KNIGHT, 1995, p. 44)<sup>34</sup>. O interesse dos britânicos pelo domínio da colônia do Cabo, posteriormente chamada de província, se deu, em grande medida, por dois pontos centrais.

No primeiro plano, a Revolução Industrial, na Grã-Bretanha, criou uma demanda por matérias-primas provenientes de mercados estrangeiros e por novos mercados. A localização estratégica do Cabo na importante rota marítima entre a Grã-Bretanha e os postos de comércio britânicos na Ásia era crônica. A Colônia do Cabo poderia servir como um posto militar para proteger os interesses comerciais britânicos, particularmente aqueles na Índia. Em segundo lugar, os portos naturais na costa da África Austral eram extremamente limitados. Sendo assim, o controle britânico dos portos da Península do Cabo impediria as potências estrangeiras de fazerem uso das instalações locais<sup>35</sup> (VILLIERS, 2014, p. 80).

Outro evento que materializa as consequências do imperialismo britânico na África do Sul foi a guerra bôer. Os bôeres são descendentes de holandeses que migraram para a África do Sul após serem expulsos de Angola em 1648 quando “[...] a coalizão luso-brasileira venceu as tropas coloniais holandesas em Luanda, obrigando a sua retirada do território angolano” (PARADA, 2013, p. 157). Ao chegarem na África do Sul os fazendeiros holandeses passaram a ocupar a região sul, apropriando-se da mão-de-obra escrava naquela região. Esses e outros fatores significou “[...] uma forte pressão holandesa sobre os nativos da região, especialmente os *khoikhoi*, que, diante da estrutura de dominação colonial, passaram a atuar como servos dos holandeses em suas próprias terras” (PARADA, et al., 2013, p. 166). E uma das consequências trazidas pela rotina de dominação, em que o uso da violência era recorrente, foi a construção de um

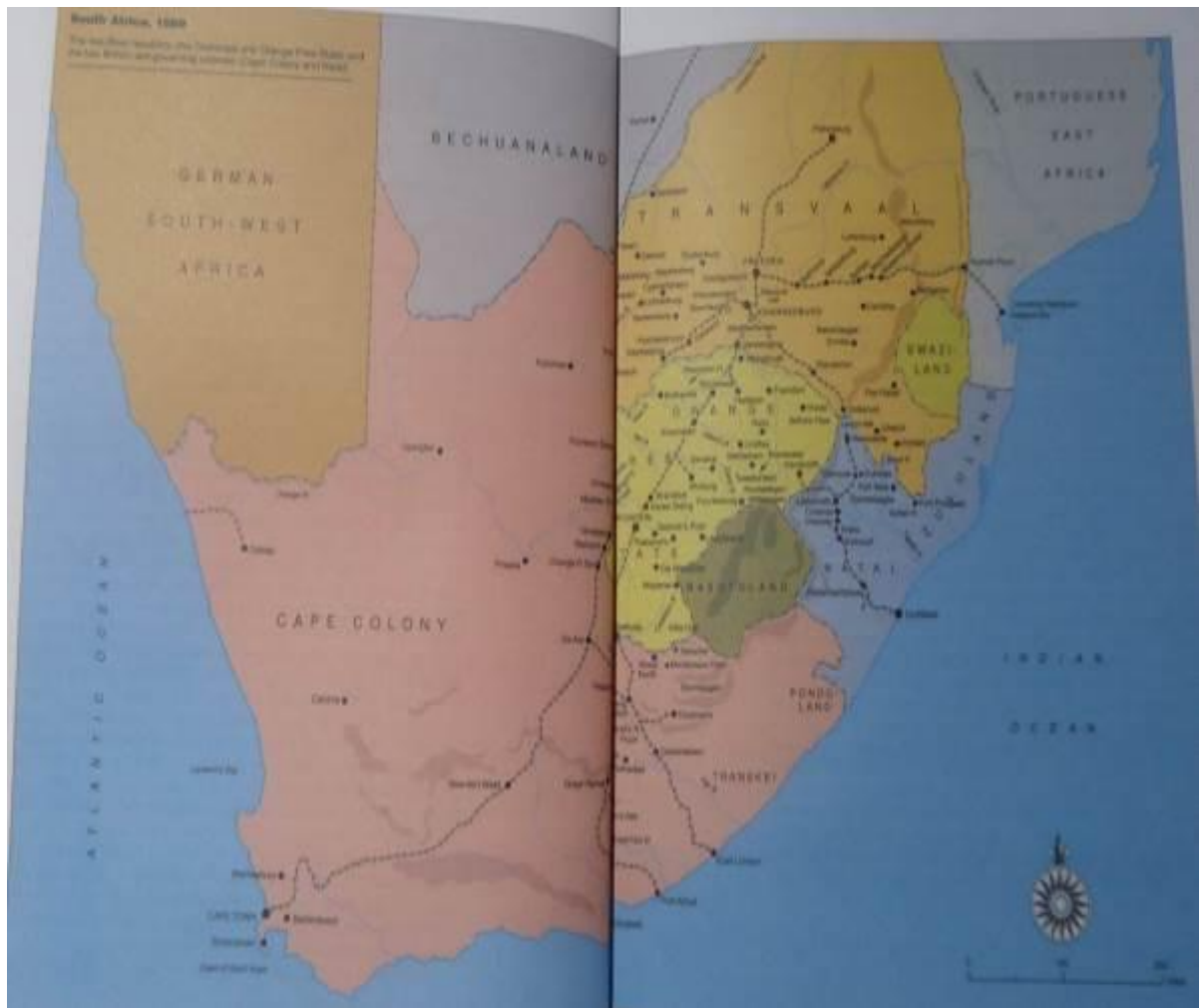
[...] sentimento de superioridade dos bôeres em relação aos nativos. Além da crença nessa superioridade [...], os bôeres acompanhavam as formas de organização do mundo colonial nesse período e incorporaram o conceito de

<sup>34</sup> no united Zulu army sprung up to challenge the inexorable progress of colonialismo. (KNIGHT, 1995, p.44)

<sup>35</sup> In the first plane the Industrial Ravolution in Britain had created a demand for raw materials from overseas and new markets. The strategic location of the Cape on the important sea route between Britain and the British trading posts in Asia was crucial. The Cape Colony could serve as a military outpost to protect British trade interests, particularly those in India. In the second place, natural harbours on the coast of southern Africa were extremely limited. This being so, British control of the harbours of the Cape Peninsula would prevent foreign powers making use of the local facilities. (VILLIERS, 2014, p. 80)

‘raça’ ao discurso de distinção em relação aos nativos negros. Assim, o contato entre holandeses e negros nativos foi violento e condicionado ao processo de segregação dos colonizadores (PARADA, *et al.*, 2013, p. 167).

Cabe lembrar Hannah Arendt (1989) e seu debate sobre raça e burocracia, na obra *Origens do totalitarismo*, em que a filósofa discute as influências que o conceito de raça teve no seio do imperialismo. Para Arendt (1989) a raça era um dos mecanismos acionados para diferenciar os europeus dos africanos. Com a expansão do imperialismo britânico, os bôers, imigrantes europeus holandeses, são obrigados a migrarem para o interior sul-africano, onde fundaram as repúblicas de Orange e Transvaal (PAKENHAM, 2014).



**Figura 2:** Mapa da divisão da África do Sul em 1899.

**Fonte:** Thomas Pakenham (2014).

Após se estabelecerem em Orange e Transvaal os bôeres encontraram na segunda metade do século XIX ouro e diamantes. Isso chamou a atenção dos britânicos que estavam concentrados no litoral sul-africano, especificamente na colônia do Cabo. A partir daí os britânicos começaram a adentrar e explorar as minas que ficavam localizadas no território sob domínio dos bôeres, dando início os conflitos que tiveram como desfecho final uma guerra.

Segundo estudos de Pakenham (2014), “a guerra declarada pelos boers em 11 de outubro de 1899 deu aos britânicos, na famosa frase de Kipling, "sem fim de lição". O público britânico esperava que [a guerra] terminasse no Natal. [Mas ela] provou ser a guerra mais longa, mais custosa, mais sangrenta e mais humilhante para Grã-Bretanha entre 1815 e 1914” (PAKENHAM, 2014, p. 9)<sup>36</sup>.

A guerra entre bôeres e britânicos chegou ao fim no início do século XX com a vitória britânica e com a assinatura do tratado de Vereeniging, também conhecido de “tratado de paz”. Com o fim da guerra e a vitória britânica, as repúblicas de Orange e Transvaal passaram para o domínio dos britânicos. Entretanto, diferentemente do tratamento dado aos zulus com o fim da guerra Anglo-Zulu, os bôeres receberam indenizações dos britânicos por conta dos prejuízos causados pela guerra e tiveram o direito de adotar a língua holandesa como oficial naquela região. Ora, pode-se sugerir que isso foi possível pelo fato dos bôers serem descendentes de holandês e brancos enquanto os zulus não o eram. E isso já deu margem e base para a política de segregação que estava sendo desenhada e que foi consumada nas terras sul-africanas ainda na primeira metade do século XX, o Apartheid.

Na África do Sul, o Apartheid foi oficializado no ano de 1948, embora pressupostos segregacionistas predominassem naquele país muito antes desta data. O Apartheid foi imposto pelo governo sul-africano, composto exclusivamente por membros do Partido Nacional, com o objetivo de manter as culturas africâneres e inglesas separadas das demais culturas locais, a exemplo da cultura zulu. E, a partir da institucionalização do Apartheid, a ideia de raça passa a impactar mais fortemente tanto a ciência quanto a cultura naquele país (YOUNG, 2002).

O Apartheid, cujo termo significa “separação”, “segregação racial”, “supremacia de uma raça e/ou uma cor”, foi um sistema de governo que garantia a supremacia branca sobre os negros e mestiços, vistos como seres “inferiores”. De acordo com Judith Stone (2008), a ideia de

---

<sup>36</sup> The war declared by the Boers on 11 October 1899 gave the British, in Kipling's famous phrase, 'no end of a lesson'. The British public expected it to be over by Christmas. It proved to be the longest, the costliest, the bloodiest and the most humiliating war for Britain between 1815 and 1914. (PAKENHAM, 2014, p. 9).

uma supremacia racial branca começou a vigorar na África do Sul desde o século XVII, quando os holandeses iniciaram sua colonização no país. Essa perspectiva seria aprofundada com a colonização britânica, iniciada no século XVIII e consolidada no XIX.

Como mecanismo para legitimar tal regime de segregação racial alguns discursos anteriores a 1948 tomaram força e novos discursos foram emergindo na África do Sul no XX, como a tese de “cientistas raciais” que se dedicaram a provar que os produtos da miscigenação eram “anormais” e “perigosos” (STONE, 2008). Dentre os discursos científicos, destaca-se o do sociólogo Geoffrey Cronjé. O sociólogo africâner Cronjé afirma que “as singularidades da humanidade devem ser protegidas contra a ‘contaminação’, por meio da segregação” (FRY, 2003, p. 284).

Segundo Rosa Ribeiro (2002),

[...] inclinamo-nos à conclusão de que o aparato racial [...] do nativo em seus aspectos corporais e mentais é em primeira instância diverso [...] (isto é, de tipo distinto e valor distinto [...]) daquele do homem branco. Em última instância, não será este o sentido e significado da variedade racial? Se assim for, então isto significa que cada raça tem seu caráter [...], predisposição [...] e função próprias e distintas, como é o caso de toda variedade em outros domínios da natureza. A variedade racial (independentemente de qualquer diferença de posição entre as raças) leva-nos necessariamente ao ponto de vista de que cada raça tem uma tarefa e um chamado [...] próprio e distinto a ser realizado de acordo com suas próprias possibilidades. E cada raça pode realizar sua tarefa e seu chamado próprios da melhor maneira, de acordo com seu caráter e suas possibilidades, se tiver as oportunidades necessárias [para fazê-lo] em separado [...]. Em razão da variedade racial, uma mistura [...] de raças é algo artificial. E em razão da variedade racial, a separação [apartheid] das raças é algo natural. (CRONJÉ, 1948 apud RIBEIRO, 2002, p. 488).

Para Peter Fry, a crueldade do sistema segregacionista do Apartheid ficou visível na fala de Julian Huxley quando diz que “os negros são por natureza diferentes dos brancos e a eles inferiores. Os brancos sabem mais que os negros e, portanto, podem decidir o que convém a estes últimos; os nativos ‘devem se desenvolver segundo suas próprias linhas’” (FRY, 2003, p. 286).

Em 1920, o casal de cientistas Harold B. Fantham e Annie Porter, dedicaram-se a provar que os mestiços eram naturalmente menos inteligentes que os brancos. Harold B. Fantham e Annie Porter afirmavam que, mediante resultado de suas pesquisas, a miscigenação levaria a anormalidades físicas que iam de fraquezas de pulmões e má formação de outros órgãos à vaidade, promiscuidade sexual, desvio de personalidade, violentas explosões de raiva e criminalidade (STONE, 2008).

Os discursos religiosos também eram usados como mecanismos para legitimar a política do regime de segregação. Esse tipo de discurso informava que a raça mestiça “[...] ‘não passa de uma desordem na terra de Deus – uma mistura de povos degenerados de cor marrom, corrompidos pela doença, uma afronta à natureza’” (STONE, 2008, p. 102).

Portanto,

[...] o apartheid ‘é um discurso de origem acadêmica [e religiosa] que se tornou fundamento de políticas estatais de construção da nação’ na África do Sul, ‘é um discurso originado de um branco, mas trata, em grande medida, do destino de populações não-europeias’. No processo de implementação do Apartheid, os não-brancos, especialmente os africanos, não eram considerados parte da nação sul-africana, que seria fundamentalmente uma nação exclusivamente de brancos. (RIBEIRO, 2002 apud BARROS, 2012, p. 111).

Com o Apartheid foram implantadas leis de segregação racial que visavam sustentar tal regime e que tinham como pressuposto principal a exclusão de grupos “não-brancos” e o controle do país pelos brancos, minoria em termos de população. Algumas leis foram criadas antes da oficialização do Apartheid, mas tiveram maiores efeitos durante o regime. As leis criadas antes e durante tal período são importantes para compreender a dinâmica do Apartheid e, sobretudo, perceber que tal regime político não pode ser pensado apenas em termos de linearidade ou como um período “igual em si mesmo”. Deste modo, um caminho para compreender o Apartheid ao longo do tempo e, de certo modo, não incorrer no erro de tomar esse período como “linear”, pode ser a problematização do processo de construção de algumas das leis que vão nortear e sustentar o regime.

O Apartheid começa a ser construído bem antes de 1948, desde as guerras zulus e bôeres, quando se inicia a consolidação da política de segregação na África do Sul. Por exemplo, pode-se citar a promulgação da Lei de Terras dos Nativos de 1913. A Lei de Terras dos Nativos de 1913 reservava cerca de oitenta e sete por cento (87%) do território da África do Sul para uso exclusivo dos brancos, proibindo pessoas “não-brancas” de terem propriedade ali. O restante, apenas treze por cento (13%) da terra, era distribuída entre mais de oitenta e cinco por cento (85%) da população negra e/ou mestiça (dentre essa população encontravam-se os zulus).

Mas, cabe pontuar que muitos foram os movimentos de resistências que emergiram nas terras africanas contra os ditames impostos por tal lei, como aponta Viviane de Oliveira Barbosa ao estudar movimentos de mulheres rurais na África do Sul. Para a pesquisadora, “na província de Kwazulu-Natal, o processo de exclusão da terra se deu de modo particular.

Reivindicações pelo acesso a terra e por políticas voltadas para o uso sustentável de recursos naturais constituíram as principais características das mobilizações” (BARBOSA, 2009, p. 2) que se erguiam contra as políticas do Apartheid.

Dentre as leis segregacionistas instituídas já durante o regime destacam-se a lei da proibição de casamentos mistos e lei de imoralidade (1949), lei de registro da população (1950), lei de áreas dos grupos (1950), lei dos bantustões (1951), lei de proibição de negros de fazerem uso de instalações públicas destinadas a brancos (1953), lei de lazer em separado (1953), lei do passe (1952) e a lei de educação diferenciada (1953).

Em 1949, um ano após a instauração oficial da segregação na África do Sul, como mecanismo formal para a manutenção do controle social, é aprovada pelo Partido Nacional a lei que torna crime os casamentos inter-raciais. Essa lei, juntamente com a lei de imoralidade (1949), foi aprovada com o intuito de que os sujeitos mantivessem relações amorosas e/ou sexuais dentro de seu próprio grupo racial. Assim, brancos casariam e teriam filhos com brancos, indianos com indianos, zulus com zulus, xhosas com xhosas, etc. A lei baseava-se no pressuposto de que homens e mulheres não podiam ter envolvimento afetivo ou sexual fora de seu grupo racial. A prerrogativa sustentada pela referida lei era de que

a miscigenação tem de ser caracterizada como crime [...] contra a raça branca [...]. Os brancos têm de proteger-se contra miscigenadores inescrupulosos e criminosos, não somente pela proibição de casamentos mistos, mas também tornando punível todo outro tipo de miscigenação (intercurso ilegal) (RIBEIRO, 1994, p. 18 apud MOUTINHO, 2004, p. 102).

Sendo assim, a criminalização do sexo e dos casamentos interracialis, bem como o controle da sexualidade, constituiriam pontos-chave para a manutenção da pureza racial e paralelamente “efeito e construtor da ‘rigidez classificatória’” (BARROS, 2012a). Mas, apesar de toda a rigidez e repressão imposta por tais leis, sempre haviam aqueles que as transgredia, como cita Judith Stone ao relatar o caso de Regina Brooks:

em 1953, Regina Brooks, uma jovem do Estado livre de Orange, percorreu toda a trajetória que leva ao Supremo Tribunal da África do Sul para conseguir que sua raça fosse oficialmente alterada para que ela pudesse se casar com o policial negro que amava. É certo que algumas mulheres brancas tinham relações sexuais clandestinas com homens de outras raças (STONE, 2008, p. 73).

Notadamente a maioria dos sul-africanos brancos que detinha o poder era contra as relações conjugais e/ou afetivas entre mulheres e homens de “raças” diferentes, e tentava legitimar a segregação com diversos argumentos, como o caso do Sr. Meyer ao afirmar que “quando você tem esses casamentos inter-raciais, não se trata de amor, trata-se de sexo” (STONE, 2008, p. 75).

A Lei de Registro da População, de 1950, atribuía aos habitantes da África do Sul uma de três categorias raciais: *européia*, que em 1960 passou a ser branca, por causa dos descendentes dos holandeses, franceses e alemães e, mais tarde, ingleses que colonizaram o país; *mestiça* para pessoas miscigenadas, e um grupo complexo com sete subcategorias, uma das quais asiáticas (também chamada de indiana), que depois se tornou uma quarta categoria; e *nativos* (mais tarde bantos), para a maioria negra (incluindo os zulus) com nove subdivisões baseadas em afiliações étnicas históricas (STONE, 2008). Dentre essas nove subdivisões encontram-se os zulus que tiveram tanto seu povo quanto sua cultura, sobretudo suas danças, marginalizadas, homogeneizadas e associadas ao profano ou a rituais folclóricos. Mesmo em desenhos animados de programas de TVs, a imagem dos zulus tem sido constantemente associada a “selvagens”, “irracionais”, “monstros” ou “animais da floresta”<sup>37</sup> e tais representações ganham fôlego e forma nos livros didáticos de História e na África do Sul do Apartheid.

A Lei de Registro da População era conveniente como instrumento de controle sobre a vida cotidiana dos indivíduos, determinando e demarcando onde as pessoas deviam morar e trabalhar, o que podiam comer, com quem podiam se casar, quando podiam se deslocar e para onde podiam ir, e até mesmo se deviam receber educação e serviços de saúde de qualidade. Desse modo, o governo do Partido Nacional sul-africano, controlado pelos brancos, determinava o tempo de vida da população negra e mestiça. Essa lei era mais uma das bases da discriminação e da segregação racial num momento em que o poder se concentrava nas mãos dos colonos brancos, cerca de apenas 3,5 milhões de pessoas no censo de 1966, em relação a um número de aproximadamente 15 milhões, portanto, mais do quádruplo do número de colonos.

Outra conhecida lei que estabelecia o controle social era a Lei das Áreas dos Grupos aprovada em 1950, a qual estabelecia a segregação residencial, destinando espaços e lugares em separado de moradia para os grupos raciais. Essa lei compunha um ideário de engenharia espacial

---

<sup>37</sup> O curta-metragem “Life Begins for Andy Panda”, desenho animado criado por Walter Lantz, em 1939, associa a imagem dos zulus a animais, e seres maus, nativos e irracionais da floresta.



e social que previa a construção dos chamados “bairros étnicos” ou bantustões com a ideologia de segregar os espaços territoriais. Também a Lei do Lazer em Separado previa a separação de grupos raciais no que diz respeito ao uso dos espaços públicos e ambientes de lazer. Segundo White,

no imaginário oficial do apartheid estes não eram apenas territórios separados, mas os locais de duas formas completamente e temporalmente distintas de vida: por um lado, a modernidade europeia, que foi baseada na indústria urbana, a agricultura comercial e governança parlamentar; por outro lado, um enclave de tradições tribais africanos, com base em domicílios rurais com economias de subsistência no mercado interno, e governado por chefes que administram as leis consuetudinárias. Na verdade, é claro, as divisões nesta paisagem eram notoriamente de um tipo muito diferente<sup>38</sup>. (WHITE, 2001, p. 459 apud Vale, 2003, p. 63).

Essas duas leis tinham como principal “missão” impedir que sujeitos de diferentes grupos raciais fizessem uso de instalações públicas destinadas aos brancos, configurando-se assim com um mecanismo formal para a manutenção do controle social.

Já a Lei do Passe, que visava controlar o fluxo de trabalhadores, obrigava os negros da África do Sul a portarem uma caderneta na qual estava determinado onde eles podiam ir. Ela era obrigatória para aqueles que trabalhavam nas áreas centrais. O passe era um livrinho verde de quase cem páginas onde constavam os antecedentes das pessoas como sua história de vida, licenças de trabalho, de viagem, de entrada em uma área branca e era destinado apenas as pessoas a partir de 18 anos de idade. Caso fosse surpreendido sem o passe, o negro era culpado de delito e punido com multa ou mesmo prisão. As infrações da lei do passe levavam a cada ano milhares de negros às prisões (JONGE, 1991, p. 11-12).

---

<sup>38</sup> In the official imagination of apartheid these were not just separate territories but the sites for two completely separate, and temporally distinct, forms of life: on the one hand, a European modernity that was based on urban industry, commercial farming, and parliamentary governance; on the other, an enclave of African tribal traditions, based on rural homesteads with domestic subsistence economies, and ruled by chiefs administering customary laws. In fact, of course, the divisions in this landscape were notoriously of a very different kind (WHITE, 2001, p. 459 apud VALE, 2013, p. 63).



**Figura 3:** Livro do Passe.  
**Fonte:** Aldina da Silva Melo (2016).

Até mesmo a educação escolar era diferenciada para as crianças da África do Sul durante o Apartheid. As crianças eram alfabetizadas de acordo com sua classificação racial. As crianças brancas eram alfabetizadas com a introdução do inglês como língua oficial. Já em relação às negras, a alfabetização era realizada de acordo com o “dialeto” (termo usado pelo sistema em tal período) de seu grupo e, no caso dos zulus, o IsiZulu era posto como um dialeto e não um idioma.

O governo introduziu dois sistemas de ensino: a Educação Nacional Cristã (ENC), destinada às crianças brancas, e a Educação Bantu, para as crianças negras. Deste modo, dependendo do grupo racial ao qual a criança era classificada ao nascer, ela poderia receber um tipo específico de educação no universo escolar. Havia espécies de subdivisões no seio de tal lei, com finalidades específicas e voltadas para atender os vários “grupos raciais”. A principal finalidade da Educação Nacional Cristã era impor os valores ditos “cristãos” do colonialismo, os quais reforçavam a ideia de “superioridade” racial branca. Para tal, ela pregava insistentemente a segregação no âmbito da própria educação, criando escolas específicas para os brancos, como é o caso da Epworth School<sup>39</sup> fundada em 1898 e localizada na cidade de Pietermatzburg, Kwazulu-Natal, África do Sul. A Educação Bantu, por sua vez, se limitava em preparar a população negra para uma vida de trabalho servil e evitar a criação de uma classe capaz de reivindicar por direitos iguais. A Lei do Ensino dos Mestiços de 1963 e a Lei da Educação dos Indianos de 1965

<sup>39</sup>A Epworth está dividida em escola para meninas e meninos, a Epworth Preparatory School for Boys e Girls and Epworth High School for Girls. Durante o Apartheid essa escola era frequentada exclusivamente por brancos.

garantiam que essas minorias também receberiam educação desigual e inadequada (STONE, 2008, p. 58).

Vários jornais de circulação na época traziam reportagens referentes ao sistema educacional sul-africano após a implementação das referidas leis. O jornal *Sunday Tribune*<sup>40</sup>, em uma reportagem de janeiro de 1984, traz entrevistas com diferentes profissionais da área educacional que falam sobre os impactos da Educação Bantu na África do Sul. Segundo o diretor regional de educação W. J. M. Lotz, “educação e política não se misturam” (SUNDAY TRIBUNE, KWAZULU-NATAL, 8 January, 1984)<sup>41</sup>. O diretor acrescentou ainda que quando ocorre essa “mistura”, problemas são gerados. Para Lotz, “em outros tempos os estudantes negros desejavam uma boa educação para se tornarem médicos, advogados e professores. Hoje, a suas carreiras é colocada em jogo devida seu envolvimento político” (SUNDAY TRIBUNE, KWAZULU-NATAL, 8 January, 1984)<sup>42</sup>. Já Simmonds, do departamento de educação, explicou, durante uma entrevista cedida ao mesmo jornal, que “a pior coisa sobre a educação “Bantu” é o terrível peso de incapacidade posto sobre a vida dos estudantes” (SUNDAY TRIBUNE, KWAZULU-NATAL, 8 January, 1984)<sup>43</sup>.

Direta ou indiretamente os especialistas brancos da área educacional corroboraram para a perpetuação dos ditames da lei dos Bantu, posto que tentaram suavizar as consequências desastrosas ocasionadas pelo Apartheid e desconsideraram as desigualdades que instauraram-se no âmbito educacional após a oficialização de tal regime segregacionista. Essas leis impactaram diretamente o cotidiano dos sul-africanos. O Apartheid foi um regime de muitas oscilações. Assim, a fim de problematizar mais detidamente tais oscilações no cotidiano dos sujeitos sul-africanos, bem como compreender as consequências e o modo como leis segregacionistas impactaram a vida cotidiana dos sujeitos naquele país é que convido a uma pausa nos debates mais gerais desta pesquisa e apresento a experiência de vida de Sandra Laing, uma menina africâner que sentiu na pele o peso e a crueldade do que foi o Apartheid.

---

<sup>40</sup> O jornal *Sunday Tribune* já circula na África do Sul há mais de 70 anos. Ele ficou conhecido por trazer reportagens com notícias locais, regionais, nacionais e internacionais. Para mais informações sobre o jornal, acessar <<[http://www.ejornais.com.br/jornal\\_iol\\_sunday\\_tribune\\_za.html](http://www.ejornais.com.br/jornal_iol_sunday_tribune_za.html)>>

<sup>41</sup> Politics and school don't mix” (SUNDAY TRIBUNE, KWAZULU-NATAL, 8 of January, 1984).

<sup>42</sup> In the old days black pupils wanted a good education to become doctors, lawyers and teachers. Today some pupils put their careers in jeopardy because of their political involvement (SUNDAY TRIBUNE, KWAZULU-NATAL, 8 of January, 1984).

<sup>43</sup> the ugliest thing about 'Bantu' education is terrible disability the people have put on them” (SUNDAY TRIBUNE, KWAZULU-NATAL, 8 of January, 1984).

### 2.1.1 Entre conflitos raciais e violência de gênero: a experiência de Sandra Laing

O ano de 1948 marcou definitivamente a história da África do Sul e consequentemente a história de vida de muitos sul africanos, como foi o caso de Sandra Laing. Filha de pais brancos (Abraham Laing e Sannie Laing), Sandra nasceu em 1955 na cidade de Piet Retief<sup>44</sup>, num período em que a cor era um fator determinante em terras sul africanas. Sandra era uma menina africâner que teve sua classificação racial alterada diversas vezes, o que trouxe sérias consequências à sua vida.



**Figura 4:** Sandra Laing criança.

**Fonte:** <http://www.geocities.ws/kempcountrymen/sandraaing.htm>

Conflitos de gênero e tensões raciais marcaram o cotidiano de Sandra e de outras pessoas que viveram em um dos regimes mais repressivos da história da humanidade – o Apartheid.

O dia 10 de março de 1966 marcou definitivamente a vida da pequena Sandra. A partir desse ano ela começou a sentir na pele toda a repressão da política do regime que predominava em seu país. Aos dez anos de idade Sandra tem sua cor contestada pela primeira vez pela direção da escola para brancos em que estudava, sendo expulsa e escoltada da escola à casa

<sup>44</sup> Piet Retief era uma pequena cidade conservadora da província de Mpumalanga, na África do Sul

de seus pais por dois policiais<sup>45</sup>. Tal cena provocou entre as coleguinhas de escola cochichos e risos.

Sandra [...] se recorda com uma clareza penosa, que em seu primeiro ano na escola, um grupo de meninas começou a implicar com ela o tempo todo [...] mas não se lembra do que diziam. Chamavam-na de negrinha e Krooskop, Cabelo Ruim, – que você está fazendo nessa escola? [...]. As crianças recusaram-se a usar a água da fonte depois que ela bebeu lá, recorda Isabeau [colega de Sandra] (STONE, 2008, p. 54).

Sandra Laing era filha de pais brancos e por isso foi classificada como uma criança branca ao nascer. Mas, na medida em que o tempo foi passando, contestações sobre a “verdadeira cor” de Sandra foram surgindo. E o Censo de 1951 veio a corroborar com a Lei de Registro da População, dando ao Ministro do Interior plenos poderes para distinguir as raças, classificando e reclassificando as pessoas à medida que sua classificação racial fosse posta em dúvida. Tal lei marcou profundamente a vida de Sandra.

Aos dez anos de idade Sandra passa a ser reclassificada como mestiça. Ao receber a classificação de mestiça, ela só poderia viver com sua família se fosse tratada como empregada da casa. Todavia, foram muitas as idas e vindas do pai de Sandra ao supremo tribunal na tentativa de reclassificar Sandra de mestiça para branca.

Nesse ínterim, Sandra sentia-se rejeitada até mesmo pela própria família e, em 1971, como tentativa de escapar de todo aquele sistema de repressão que afetava até mesmo sua família foi embora de casa com Petrus, um rapaz negro por quem se apaixonara.

Sandra conheceu Petrus na época em que ele comprava mercadorias em um dos armazéns do pai de Sandra para revender nos bantustões – “[...] uma reserva migrante de força de trabalho separada da família, que podia ser enviada para distritos remotos ou áreas rurais áridas separadas como ‘torrões natais de tribos’ ou ‘reservas indígenas’” (STONE, 2008, p. 43).

Sandra se casou com Petrus e teve três filhos. Após algum tempo Petrus começou a sentir um ciúme incontrolável de Sandra. Ciúmes que o fazia cotidianamente agredir Sandra na frente de seus filhos. Segundo a própria Sandra, no começo das agressões físicas ele dava-lhe “apenas tapas”, mas na medida em que o tempo foi passando as agressões ficaram mais frequentes e Petrus começou a agredi-la com um *sjambook* (chibata feita de tiras de couro ou pele de rinoceronte) sempre que consumia bebidas alcoólicas. De acordo com Sandra, o que Petrus

---

<sup>45</sup> Sandra estudava em uma escola de brancos por ter sido considerada branca ao nascer.

usava para agredi-la era “[...] feito de pele de dura, borracha negra de pneu. Ele me batia até minha pele ficar vermelha e roxa, nas costas, nos ombros e na cabeça” (STONE, 2008, p. 189).

Sandra confessou a Stone durante uma entrevista que

suas costas sempre estavam cheias de cortes profundos de sãambook; o [seu] sangue escorria aos borbotões da [sua] cabeça. [Ela] [...] lavava [sua] cabeça numa grande bacia de metal cheia de água. Henry [filho de Sandra e Petrus] ficava com muita raiva de Petrus, porque via quando me batia. Acontecia muitas vezes. Ele nunca batia nas crianças, só em mim (STONE, 2008, p. 189-190).

Sempre que o efeito da bebida passava Petrus se desculpava com Sandra e lhe prometia que nunca mais iria agredi-la, mas eram promessas não cumpridas. Sandra sabia que os homens sempre espancavam as mulheres, quer seja ela africâner ou negra, e ela se questionava se realmente essa violência era algo com que as mulheres tinham de conviver e aceitar. Entretanto Petrus já estava passando dos limites que ela poderia tolerar, “ele já estava indo longe demais...” (STONE, 2008, p. 190). Foi então que Sandra pensou em ir embora de casa, pois segundo ela “se você mesmo não faz as coisas, acaba não conseguindo nada [e morrendo]” (STONE, 2008, p. 190).

Sandra “[...] falava muito do passado, dos momentos felizes e das horas difíceis, numa voz destituída de afeto, mesmo quando chorava. Falava como se estivesse contando a vida de outra pessoa” (STONE, 2008, p. 48). Ora, ao rememorar o passado, Sandra terce narrativas sobre o que representou o próprio Apartheid na África do Sul, narrativas que vão dando vida a este episódio da história. Para Carlos Oiti Berbet Júnior “a narrativa torna-se fundamental na medida em que fornece referências de orientação ao agente humano, o qual, inserido no tempo, adquire uma consciência histórica [...]” (BERBERT JÚNIOR, 2007, p. 35).

Diante de vida de Sandra, percebe-se que a violência tem estado no âmago das relações humanas, ultrapassando o atlântico, os continentes e as culturas, atingindo principalmente mulheres em uma sociedade que tem seus pressupostos baseados em uma cultura sexista, engendrando os mais distintos tipos de violência de gênero, destinando espaços públicos a homens e relegando às mulheres o âmbito privado e criando, assim, relações desiguais entre os sujeitos. Mas como são construídas tais relações? Como analisá-las e desconstruí-las?

Joan Scott (1995) traz contribuições para esse debate ao elencar gênero como uma categoria de análise das relações humanas que, de certa forma, ultrapassa a tese de algumas feministas que acreditam ser possível um estudo isolado das mulheres, sem relacioná-las com os

outros sujeitos da história. Scott (1995) propõe, pois, que se use o gênero como categoria analítica, afirmando nesse sentido que “precisamos rejeitar o caráter fixo e permanente da oposição binária, precisamos de uma historicização e de uma desconstrução autênticas dos termos da diferença sexual, [mas também a classe e a raça]” (SCOTT, 1995, p. 9).

Para compreender a dinâmica do gênero em África, tem sido importante observar também o modo como o masculino e o feminino tem sido representado em terras sul africanas e como tal representação tem refletido nas políticas de memórias na atual África do Sul. Thérèse Migraine-George (2008) pergunta-se como as mulheres africanas têm negociado ideologias dominantes e instituições na questão de sua autorepresentação. E Sandra Laing acionou essa autorepresentação ao narrar suas experiência durante o Apartheid.

As mulheres tem sido consideradas agentes ativos nos processos históricos, como bem lembra a pensadora nigeriana Ifi Amadiume (1997) que, ao tratar das africanas de modo geral, afirma que é preciso pensar as africanas para além dos termos biológicos, considerando especificidades destas, além das particularidades das culturas as quais pertencem.

Outros trabalhos têm discutido direta ou indiretamente questões de gênero que podem ser aplicadas ao contexto de Kwazulu-Natal, como os de Cláudia Costa (1998). A teórica afirma que o conceito de mulher foi construído historicamente, em que a mulher sempre foi vista como sexo frágil e/ou como vítima. A pesquisadora tenta desconstruir tal ideia acerca das mulheres, mostrando que estas sempre criaram e recriaram estratégias de resistência às múltiplas opressões vivenciadas e, neste caso, não podem ser representadas como “sexo frágil” e/ou meramente “vitimizadas”, como é o caso de Sandra Laing que, apesar das múltiplas violências que enfrentava cotidianamente, sempre (re)criou estratégias de resistências.

De início, quando questionada sobre suas experiências, “a resposta que Sandra dava mais frequentemente a perguntas sobre seu passado era ‘Não lembro’. Claro que ‘Não lembro’ também pode significar ‘Não quero me lembrar’, ou ‘Lembro, mas não vou lhe contar’, ou ‘Lembro, e talvez lhe conte depois, se confiar em você’” (STONE, 2008, p. 30).

Segundo Pollak (1989) e Jelin (1998) o silêncio pode ter razões bastante complexas. Para poder relatar seus sofrimentos, uma pessoa precisa antes de mais nada encontrar uma escuta. Essa escuta, da qual falam Pollak (1989) e Jelin (1998), não é uma escuta qualquer; trata-se de uma escuta que desperta confiabilidade e conforto. E nesse sentido, a memória individual deve

ser vista como seletiva, já que no relato se fala daquilo que se quer lembrar ou reportar e, muitas vezes, um “não lembro” implica menos esquecimento do que silêncio.

Ao falar sobre sua experiência Sandra Laing algumas vezes hesita ao se recordar ou se reportar a tudo o que viveu durante o Apartheid, talvez pelo fato de suas lembranças lhe causarem dor, sofrimento e angústia. Grossman (1998) já afirmava que “[...] documentar as experiências diárias [...] de [sujeitos] comuns é documentar uma crônica de lágrimas. Mas essas lágrimas não podem ser simplesmente interpretadas como reflexos de dor e [...] [os sujeitos] simplesmente como vítimas, elas são bem mais complexas, uma vez que as atrizes e os atores são sujeitos envolvidos na resistência e no desafio de fazer a história” (GROSSMAN, 1998).

As relações de poder que perpassaram a África do Sul durante o Apartheid, seja no tocante às questões raciais e sociais mais amplas, quanto no que se reporta aos conflitos e tensões de gênero, que acabam impulsionando distintos tipos de violência, como foi o caso de Sandra. O Apartheid chegou ao “fim” em 1994 quando Nelson Mandela, um líder importante do movimento antiapartheid passou a ocupar a presidência da África do Sul. Mas, mesmo com o fim de tal regime, revelar a raça de alguém na África do Sul de hoje dá uma ideia, mesmo que não explique tudo, da maneira pela qual esse alguém levava a vida durante o Apartheid.

Nota-se que opressão simbólica, conflitos de gênero e tensões raciais marcaram o cotidiano de pessoas que viveram em um dos regimes mais restritivos e repressivos de todos os sistemas de discriminação racial registrados na historiografia recente. Os conflitos e discursos analisados a partir da vida de Sandra Laing permitem uma pequena, mas significativa, visão das oscilações do que foi o Apartheid sul africano e ainda sugerem que a violência de gênero não se restringia apenas aos espaços públicos, mas também aos privados.

Por meio da história de vida de Sandra Laing é possível ainda sugerir que as leis de cunho segregacionista sancionadas ocasionaram vários conflitos e turbulências na vida daqueles que viveram durante o Apartheid. No caso da educação, essas leis visavam não só diferenciar o ensino destinado as crianças da África do Sul, mas impor e legitimar um tipo específico de ideologia, que perpassava tanto a organização social quanto a política. Elas tentaram fixar um projeto de construção de uma identidade nacional que privilegiaria e exaltaria, larga e exclusivamente, a história da população branca descendente dos britânicos e inferiorizava na mesma intensidade as dos negros, como foi o caso dos zulus. E um dos elementos acionados fortemente na tentativa de estabelecer tal projeto foram os livros didáticos de história adotados



durante o Apartheid como veremos a seguir a partir da análise dos lugares e representações destinados aos zulus no *História de Hoje* e no *História em Ação*<sup>46</sup>.

## 2.2 O lugar dos zulus no “History for Today” e “History in Action”

As bases epistemológicas em que a “História oficial” escreveu e construiu as narrativas sobre a história da humanidade, muito influenciaram o modo como o regime do Apartheid passou a organizar os livros didáticos de história. A coleção de livros didáticos de história intitulada “*History for Today*” e “*History in Action*” reflete bem esse cenário no qual estava estruturada a historiografia mundial que se edificou como oficial. Chegado a este ponto, vale ressaltar que na África do Sul de tempos do Apartheid poderiam ser adotados livros de diferentes editoras e coleções para o ensino de história, desde de que não fossem contrários ao regime vigente naquele país. No caso dos presentes livros tomados como fontes neste capítulo, eles pertencem a editoras e coleções diferentes. Deste modo, os livros da 5ª a 9ª séries são da coleção *History for Today* e o da 10ª série integra a coleção *History in Action*.

Publicado em 1985 na cidade de Johannesburg pela editora Juta & CO, LTD e organizado por Frances Elizabeth Graves, Leonard Henry Consul e E. Viglieno, *History for Today* foi o título dado à coleção de livros didáticos da 5ª a 9ª série adotados no ensino de história na África do Sul, especificamente nas cidades de Johannesburg, Durban e Pietermaritzburg durante o Apartheid. *History for Today* é uma coleção composta de 5 (cinco) livros. Cada livro corresponde ao que no Brasil pode ser considerado como séries, assim, as séries 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª e 10ª correspondem respectivamente ao 5º, 6º, 7º, 8º e 9º e 10º anos no Brasil, com a ressalva de que no Brasil não se tem a 10º ano no ensino fundamental maior.

Já o livro da 10ª série não faz parte da coleção *History for Today*, mas de outra coleção, a saber, “*History in Action*” e foi organizado por Grobler, Rautenbach e Engelbrecht, sendo publicado em 1988. Contudo, este livro se torna importante neste estudo na medida em que foi adotado no ensino de história sul-africano em tempos de segregação para compor a 10ª série nas escolas em Durban, Johannesburg e Pietermaritzburg, sendo-me indicado pela bibliotecária Kamy da biblioteca Bessie Head da cidade de Pietermaritzburg justamente como o 10º livro da

---

<sup>46</sup> History for Today and History in Action.

sequência dos 9 já indicados anteriormente. Ambas as coleções de história podem ser inseridas dentro do campo da História Política do século XIX, uma vez que a noção de história que perpassou as abordagens nestes livros estava visivelmente preocupada com as políticas dos “grandes estados” e “grandes homens”, o que muito explica as abordagens e silenciamentos feitos em relação aos zulus ao longo de suas páginas.

Atualmente a coleção *History for Today* pode ser encontrada na Biblioteca da Sociedade de Natal<sup>47</sup> no centro de Pietermaritzburg. Na época do seu lançamento, o *History for Today* possuía direitos reservados à Convenção de Berne. As primeiras páginas dos livros desta coleção são destinadas as orientações gerais para os professores e estudantes acerca de como usar os livros. Os organizadores pontuaram logo na apresentação de cada livro a perspectiva e definição de história compartilhado pela coleção, como se segue: “A História é definida como um estudo sistemático do passado... baseado em evidências... um modo de inquérito, uma maneira de investigar o passado” (GRAVES; CONSUL; VIGLIENO; 1985, p. 3).<sup>48</sup>

Mas ora, esta perspectiva de apreensão da história privilegiou largamente, nesta coleção, as histórias do Norte do globo e negligenciou e homogeneizou as do Sul global, como foi o caso da história dos zulus. E mais, essa perspectiva sugere que a noção de história que perpassava as abordagens do *History for Today* e *History in Action* compreendia a História enquanto ciência linear preocupada em estudar o passado, em que as evidências seriam aquelas produzidas pela/a partir da Europa e sobre os brancos, disseminando a ideia de que a Europa, e apenas ela, teve um importante papel para o desenvolvimento do mundo. Ressaltam que a “civilização” e “desenvolvimento” chegam as terras sul-africanas com a chegada dos colonizadores brancos.

Os livros que compõe o *History for Today* e o *History in Action* possuem cerca de 250 páginas cada, sendo divididos em parte 1 e parte 2. Cada parte possui seções nominadas de “A” a “G”. A parte 1 de cada livro é destinada à discussão da história do ocidente, especificamente da Europa, apresentando-a como história geral e/ou universal; e a parte 2 ocupa-se em apresentar a história da África do Sul numa perspectiva local e reducionista. A primeira parte dos livros é intitulada de “História Geral<sup>49</sup>”, mas trata apenas da história ocidental, com

---

<sup>47</sup> The Natal Society Library.

<sup>48</sup> It further defines History as a 'systematic study of the past... based on evidence... a mode of enquiry, a way of investigation the past (GRAVES; CONSUL; VIGLIENO; 1985, p. 3).

<sup>49</sup> General History.

foco para os europeus. Esta primeira parte é destinada, basicamente e exclusivamente, em mostrar os feitos e acontecimentos que marcaram a história ocidental, na tentativa de os inscreverem como oficiais e universais, silenciando as histórias dos povos do Sul do globo, quando não os inscrevendo como inferiores aos do Norte e criando assim a dicotomia Norte *versus* Sul. Deste modo, a história geral correspondia a história europeia – estes eram inscritos como berço da historiografia mundial.

Já a segunda parte, embora seja intitulada de “História da África do Sul<sup>50</sup>”, consiste na continuação da história europeia, em que os organizadores frisam o “quão foram importantes” os europeus para que a África do Sul se “desenvolvesse” em todos os seus aspectos, em todas as suas dimensões. A ideologia que perpassa a segunda parte dos livros é a de que a África do Sul só se desenvolveu enquanto país, enquanto nação por conta dos seus colonizadores. Nesse sentido, os sul-africanos, a exemplo dos zulus, são pensados sempre em relação aos colonizadores brancos e sempre numa escala de hierarquia em que estes últimos são colocados como superiores. Isso corrobora com as afirmações de Steven Feierman (1993, p. 167) quando diz que

houve uma época em que os historiadores pensavam que certas civilizações (aquelas ocidentais) apresentavam seus problemas naturais, que alguns líderes políticos (Thomas Jefferson, Napoleão) mereciam ser conhecidos, e que períodos e desenvolvimentos particulares (o Renascimento, o Iluminismo, o surgimento do Estado-Nação) mereceriam nossa atenção. (FEIERMAN, 1993, p. 167)<sup>51</sup>.

Assim, por muito tempo, as histórias dos povos do Sul não tinham importância para a historiografia a menos que fossem pensadas como subsídios para exaltar os acontecimentos do Norte, do ocidente, da Europa. Ora, o modo como os zulus são representados, bem como os lugares por eles ocupados no *History for Today* e *History in Action* no ensino de história sul-africano do Apartheid está intimamente conectado com os pressupostos que regiam, até então, a ciência histórica e que privilegiavam, em grande escala, os acontecimentos do/sobre Norte, com destaque para a Europa. De certa forma, o ensino de história muito contribuiu para a disseminação dessa historiografia.

---

<sup>50</sup> South African History.

<sup>51</sup> once upon a time historians used to know that certain civilizations (Western ones) were their natural subject matter, that some political leaders (Thomas Jefferson, Napoleon, Charlemagne) were worth knowing about, and that particular periods and developments (the Renaissance, the Age of Enlightenment, the rise of the nation-state) were worthy of our attention. Other places, other people, other cultural developments less central to the course of Western civilization did not count (FEIERMAN, 1993, p. 167).

Nesse sentido, a proposta presente nas entrelinhas dos livros didáticos em análise era a de que os colonizadores da África do Sul teriam trazido consigo o “desenvolvimento” àquelas terras de “selvagens”. Essas imagens de “selvagens” foram gestadas na Europa ao longo de séculos, seguindo determinados fins políticos e ideológicos da colonização territorial, social e epistemológica. “O projeto de colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais. Com isso, desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo” (SANTOS, 2010, p. 10). Para Boaventura de Sousa Santos, os colonialismos se mantêm e continuam a se manter sobre a forma de colonialidade de um “saber-poder” que influencia as próprias constituições das identidades das várias nações do mundo.

Ora, considerando a afirmativa de Jean Rahier (2001, p. 3) de que “não há mundo que exista independente dos discursos de representações,” e que “estas constituem, em parte, o mundo no qual vivemos,” pode-se sugerir que as representações dos zulus, assim como os lugares ocupados por estes no ensino de história sul-africano do Apartheid via as coleções *History for Today* e *History in Action* muito explicam o próprio momento histórico em que a África do Sul estava imersa e a ideologia que perpassava o sistema segregacionista naquele país.

No ensino de história sul-africano do período segregacionista visivelmente havia a tentativa de se impor uma identidade como superior, e, neste caso, a identidade branca/europeia. No ensino fundamental, os livros didáticos de história da 5ª a 10ª séries destinavam extensas páginas à história dos brancos, mesmo estando em um país onde mais de 80% da população era composta por negros. De fato, como bem lembra Jean Rahier (2001, p. 3), “os grupos dominantes produzem e reproduzem representações de si mesmos e representações dos Outros, que justificam sua posição no cume das ordens raciais e espaciais, e a exploração dos Outros, que aparecem como seres fundamentalmente negativos”. Assim, os grupos que detinham o poder na África do Sul inscreveram os brancos como superiores aos zulus e aos demais sujeitos. Ora, na *History for Today* e *History in Action* os zulus são inscritos pelas narrativas dos brancos como os “últimos outros” da nação sul-africana.

Nota-se que há fortemente nesses livros a tentativa de construir e reforçar a identidade dos zulus como “selvagens”, “tradicionalistas”, “não-civilizados”, “não-desenvolvidos” e o lugar por eles ocupados como “terras de selvagens”, deste modo, como os “últimos outros” nas palavras de Rahier (2001). No livro da 5ª série, na segunda parte destinada a história da África do

Sul, os organizadores iniciam falando da história dos brancos na África do Sul, sugerindo nas entrelinhas das narrativas, que a África do Sul só passou a ter uma história que interessasse aos historiadores após a chegada dos colonizadores, antes disso, tal coleção sugere que não havia história “digna” para se ocuparem os historiadores na África do Sul antes da chegada dos colonizadores.

O capítulo nove da segunda seção da 5ª série inicia com o seguinte questionamento: “Quem eram os habitantes nativos da colônia do Cabo no século XVIII?” (GRAVES; CONSUL; VIGLIENO; 1985, p.207)<sup>52</sup>. Na tentativa de responder a tal questionamento, os organizadores explicam que a partir da análise de lendas, evidências arqueológicas e relatos de viajantes brancos pode-se chegar a conclusão de que

quando Jan Riebeeck chegou em Cabo dois grupos de pessoas estavam vivendo no lugar que hoje é chamado de Cabo do Sul. Um grupo (os San) provavelmente viveram lá por milhares de anos e o outro grupo (os Khoi) por séculos. Ambos os grupos viveram da caça, mas um deles também aprenderam a lidar com rebanhos. Os pastores chamavam a si mesmo de ‘Khoi-Khoi’ (que traduzido quer dizer ‘Men of Men’ – Homem dos Homens). Eles chamaram o outro grupo de ‘San’ ou ‘Sonquas’. Os historiadores se referem a ambos os grupos como os Khoisans, porque eles não têm certeza se eles (grupos) são provenientes do mesmo grupo original. Em um padrão de nível 3 nós olhamos a aparência e a forma de vida desses dois grupos. Neste capítulo, nós iremos focar nos aspectos do modo de vida a qual afeta a impressão dos historiadores sobre os grupos. (GRAVES; CONSUL; VIGLIENO; 1985, p. 208).<sup>53</sup>

Ora, é preciso considerar que a discussão sobre a ideia da veracidade dos textos como fonte histórica leva Carlo Guinzburg a argumentar que os historiadores não podem adotar, nas análises das evidências, uma abordagem direta com a realidade. Guinzburg diz que “a liminar moda de estudar a realidade como um texto deverá ser complementada com a consciência de que nenhum texto pode ser entendido sem uma referência extratextual” (GUINZBURG, 1991, p.

<sup>52</sup> Who were the indigenous inhabitants of the Cape Colony in the 18th century?” (GRAVES, CONSUL, VIGLIENO, 1985, p. 207)

<sup>53</sup> when Jan Riebeeck arrived at the Cape **two distinct groups of people were living in what is now the Southern Cape**. One group (the San) had probably been there for thousands of years and the other (the Khoi) for centuries. **Both groups lived by hunting and gathering food supplies, but one group had also learnt to herd livestock**. The herders called themselves ‘Khoi-Khoi’ (which translated means ‘Men of Men’). They called the other group ‘San’ or ‘Sonquas’. **Historians refer to both groups as Khoisan**, because they are not certain that they were not originally derived from the same group. In Standard 3, we looked at the appearance and way of life of these two groups. In this chapter, we shall look rather at **those aspects of their lifestyle which affect the conclusions which historians can draw** (GRAVES, CONSUL, VIGLIENO, 1985, p. 208).

84)<sup>54</sup>. Essa referência extratextual diz respeito à realidade em que está inserida os sujeitos. Outra questão a se notar é que nenhum texto não se esgota em si mesmo.

Note-se que as narrativas vão construindo estes sujeitos como inferiores aos colonizadores, demarcando espaços e impondo-os certas identidades, reduzindo-os a um grupo no sentido de torná-los e representá-los como menores. E as narrativas historiográficas que teciam a história da África do Sul cumpriam bem o papel de engrandecer a imagem dos colonizadores e ofuscar a dos diversos sujeitos que ali já habitavam há muito tempo. E isso poderia ser evidenciado por meio do silenciamento sobre tais sujeitos na *History for Today* e na *History in Action*. Nas poucas vezes que os zulus eram mencionados, atribuía-lhes um lugar menor na história sul-africana, sempre pensando-os em relação aos colonos brancos e nunca o inverso.

O livro da série 6<sup>a</sup> traz alguns elementos importante que corroboram para o aprofundamento do debate sobre o lugar da cultura zulu na *History for Today* na África do Sul segregada. Esta série está dividida em seção “A” e “B”, abordando a história geral e a história da África do Sul respectivamente. Na seção “A”, as histórias são contadas numa perspectiva cronológica do tempo, que privilegiou desde o renascimento à revolução francesa e suas consequências no mundo e desconsiderou outras percepções temporais e espaciais. Na seção “B”, o foco continua nos europeus, apesar de ser a parte destinada a história da África do Sul.

A seção “B” da 6<sup>a</sup> série destina todo o capítulo 6<sup>o</sup> à história dos zulus. Contudo, vale ressaltar que é uma história tecida a partir das narrativas eurocêntricas. Esse capítulo resume toda a história do povo zulu apenas às narrativas que relatam as ascensões dos reinos zulus na era Shaka e Dingane. Ora, é, ao menos, um equívoco pensar que toda a história do povo zulu poderia ser resumida a alguns poucos trechos textuais sobre o reinado de Shaka e Dingane, e não pretendo com tal afirmação diminuir a importância desses dois personagens para o povo zulu e para a própria África do Sul. O que crítico é o fato de que as narrativas que teceram a história dos zulus na série 6<sup>a</sup> reduz toda a dinâmica de vida e organização dos zulus a descrição simplória desses dois reinados, a partir de relatos de viajantes europeus. É como se após esses dois reinos, ou mesmo antes, não houvesse mais história dos zulus que pudesse escrever as linhas dos livros didáticos e compor assim uma outra perspectiva para pensar a história da humanidade.

---

<sup>54</sup> the fashionable injunction to study reality as a text should be supplemented by the awareness that no text can be understood without a reference to extratextual realities.

Na apresentação da 6ª série, os organizadores delimitam o objetivo de estudo neste capítulo: a história das pessoas negras<sup>55</sup>. Deste modo, assim inicia o 6º capítulo da seção “B” da série 6ª:

Uma das tarefas mais importante do historiador é interpretar a evidência conhecida do passado. Esta interpretação é oferecida como respostas a perguntas as quais servem como quebra-cabeça para geração futura. Neste capítulo, nós examinaremos a habilidade de interpretação especialmente em olhar a história dos povos negros, onde as muitas evidências existentes foram escritas. Nossas interpretações serão afetadas pelo tipo de evidência que temos em confiança e precisão. (GRAVES; CONSUL; VIGLIENO; 1985, p. 151)<sup>56</sup>.

Deste modo, as “black peoples” são estudadas nesse capítulo, segundo os organizadores, com a finalidade de se compreender a principal tarefa do historiador – a interpretação das evidências. Os zulus são citados no livro da série 6ª como um dos grupos étnicos que compõe as black peoples. Mas ora, concorda-se que a interpretação é um dos elementos da lógica da história, nos termos de Thompson, mas neste caso, a crítica que se tece aos organizadores é que o modo como os zulus são apresentados, bem como sua cultura e história, desconsideram a dinamicidade, complexidade e historicidade desses sujeitos ao tratá-los de modo estático e *a-histórico*.

De um modo geral, as narrativas que inscreveram e construíram a imagem dos zulus ao longo da *History for Today*, especificamente na 6ª série, os associa sempre à natureza, uma associação pejorativa, muitas vezes acionada como elemento de distinção entre civilizados – representados como aqueles das metrópoles e potências mundiais – e não civilizados – percebidos como aqueles de áreas rurais, representadas como negativas, desprovidas de cultura e desenvolvimento. Assim, de um lado estariam os europeus como aqueles das metrópoles, de outro, os zulus, como sujeitos do rural. Pode-se sugerir, neste caso, que a tentativa de inserir os zulus enquanto mais um elemento da natureza pode ser pensado como um mecanismo usado para retirar-lhes a humanidade, negar-lhes a condição de humanos, e isto muito explica os determinismos aos quais a ideia de ciência que perpassava a ciência histórica no século XIX na África do Sul, em que a cultura e racismo foram cúmplices (YOUNG, 2005), estava vinculada e

<sup>55</sup> the history of the black peoples.

<sup>56</sup> One of the most important tasks of the historian is to interpret the known evidence of the past. This interpretation is offered as a means of answering questions which puzzle later generations. In this chapter, we shall examine this skill of interpretation, especially in looking at the history of the black peoples, where much of the evidence is not in written form. Our interpretations will be affected by the type of evidence we have and its reliability or accuracy. (GRAVES; CONSUL; VIGLIENO, 1985, p. 151).

sustentada. Contudo, segundo Robert Young (2005), “sugerir que cultura e racismo foram cúmplices no século XIX não é dizer nada de novo. Porém, subestima-se firmemente o quanto as ciências e as artes foram determinadas por ideias recebidas sobre raça” (YOUNG, 2005, p. 110).

De fato,

a história da cultura mostra que o racismo ocidental não é simplesmente um episódio aberrante, mas discreto da história ocidental [...]. Ou como escreve Fanon: ‘o racismo nunca é um elemento adicionado a mais e descoberto por acaso no curso de uma investigação sobre os dados culturais de um grupo. A constelação social, o todo cultural, são profundamente modificados pela existência do racismo’ (YOUNG, 2005, p. 110-111).

E a história da África do Sul reflete bem esse racismo do qual se refere Young (2005), seja porque este é um país que vivenciou um racismo oficializado que tinha como principal base as diferenças raciais, de um lado, e as diferenças culturais entre seus habitantes, de outro, seja porque o racismo ocasionou ainda a segregação espacial nas terras sul-africanas. Dessa maneira, mesmo a política do Apartheid se instaurando oficialmente no sul do continente apenas no final da primeira metade do século XX, cabe ressaltar as influências que as produções científicas do XIX tiveram na legitimação do racismo. Assim, concorda-se com Robert Young (2005) quando diz que

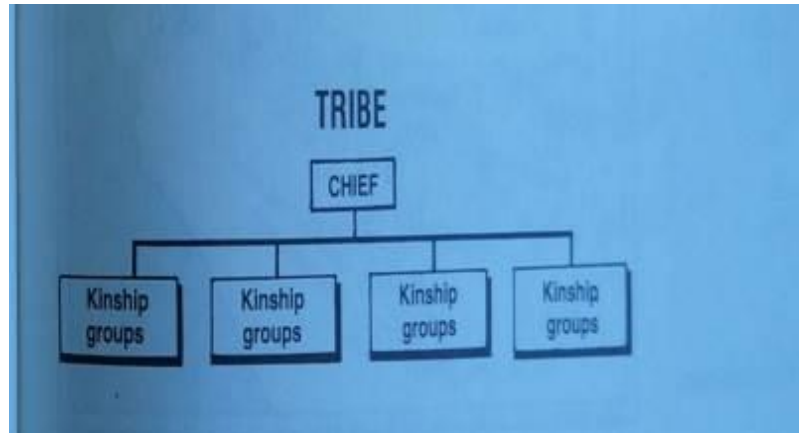
se examinarmos ‘cultura’ e ‘raça’ como um feixe de significados, podemos dizer que este feixe foi basicamente um produto do século XIX. Naturalmente o preconceito racial precede o ‘racismo’, ou seja, as teorias sobre raça oferecidas como forma de um conhecimento científico sobre o gênero humano (YOUNG, 2005, p. 111).

Raça e cultura impactam, deste modo, diretamente a representação dos zulus na *History for Today* e na *History in Action*, e contribuem para que sejam desconsideradas as questões de gênero e geração, por exemplo, presentes na história do povo zulu. A raça, como expõe Young (2005), pode ser considerada uma elaboração cultural, mas também política, científica e social. O estudo desse debate é importante posto que contribui para a compreensão do lugar dos zulus na África do Sul dos tempos de segregação.

Ao tratar da ascensão do reino zulu, os organizadores da *History for Today* dividem tal processo em dois momentos, a saber: o reinado de Shaka e o reinado de Dingane. Na perspectiva dos organizadores, o reino de Shaka durou cerca de doze anos (1816-1828), enquanto que o de Dingane durou treze anos (1828-1841), um ano a mais que o de seu antecessor. Os



reinados de Shaka e Dingane estão inseridos no quadro geral das “black peoples”, sendo apresentadas aos estudantes a estrutura, via diagrama, de como era a organização desses sujeitos antes da chegada dos britânicos.



**Figura 5:** Diagrama da organização dos sujeitos que viviam ao sul de África.  
**Fonte:** Graves; Consul; Viglieno (1985).

Note-se o uso do termo “tribo” para nominar os sujeitos que habitavam na África do Sul antes da chegada dos europeus. Em nenhum momento ao longo dos 6 livros aqui analisados as narrativas que falam sobre os brancos e o mundo europeu fazem uso da palavra “tribo”. Então, a questão posta é que por qual motivo se fez recorrente uso desta palavra para se referir aos vários grupos étnicos sul-africanos? Por que essa é uma palavra acionada para se remeter aos zulus, por exemplo? Ora, tais usos demarcam o caráter seletivo e manipulador de imposição de certas identidades e/ou acontecimentos como aqueles que devem ser inscritos como os mais importantes para o curso da História, bem como para o mundo. Aqui fica explícito o projeto político de hierarquias sociais tão presente no mundo oficialmente segregado no qual estava imersa a África do Sul até 1994.

Nas palavras dos organizadores, as “tribos” “[...] ocupam uma determinada área e foram organizadas em torno da figura de um poderoso chefe” (GRAVES; CONSUL; VIGLIENO, 1985, p. 155)<sup>57</sup>. Shaka e Dingane são representados como os chefes do povo zulu. Logo em seguida, a função do chefe é colocada como aquele responsável por distribuir os recursos entre todos da comunidade, promover a justiça ou mesmo decretar guerras.

<sup>57</sup> [...] occupied a certain area and were organized around a powerful or prominent chief. (GRAVES; CONSUL; VIGLIENO, 1985, p. 155).

O chefe distribuía os recursos (terra, gado, rebanhos, etc), administrava com justiça, declarava guerra e resolvia disputas. Todos os aspectos do cultivo eram distribuídos por ele. Por exemplo: plantação, capinação e colheita. Todas as forças eram para o trabalho. O chefe era escolhido pelo líder da família ou o filho mais velho herdava a liderança. Cada tribo desenvolvia sua própria tradição. (GRAVES; CONSUL; VIGLIENO; 1985, p. 155)<sup>58</sup>.

Um dos aspectos ressaltados pelos autores é que cada grupo desenvolveu suas próprias “tradições” isoladamente. Isso sustentou por anos a política e ideologia do Apartheid sul africano que considerou que uma das principais – se não a principal – justificativa apresentada para a oficialização e perpetuação por quase quarenta anos de tal regime foi o fato de que cada sujeito deveria se desenvolver segundo sua própria cultura e costumes, e para que isso ocorresse não poderia haver contatos interculturais.

Já a organização interna destes sujeitos era feita por meio dos “kinship groups”, em que os chefes poderiam ser escolhidos dentre as principais famílias ou por meio de herança do filho mais velho da família. No caso de Shaka, ele foi escolhido como rei do povo zulu após ter liderado uma guerra entre 1818 e 1828, quando os zulus passam por um momento de expansão da sua população e de seus territórios após a diminuição de recursos ocasionados pelas secas e pelo crescimento populacional de seu povo. Destarte, os livros didáticos não fazem menção a certas características do reinado de Shaka, como o fato de que em 1828 Shaka foi assassinado pelo seu meio-irmão e sucessor Dingane, que havia toda uma organização de guerriar dos zulus, que na organização do exército de Shaka eram considerados o sexo e a idade dos sujeitos, que os homens combatiam dos quatorzes aos sessenta anos de idade e nenhum guerreiro homem podia casar ou procriar antes de lavar a *adaga*<sup>59</sup> no sangue de inimigos, e somente com seu consentimento, o que acontecia por volta dos 30 anos (JONGE, 1991, p. 20-1; 26).

É desconsiderada em tais livros toda a complexidade que envolvia a história dos zulus. O que os organizadores dos livros didáticos tentam ressaltar é que os zulus não guerreavam de modo organizado, com estratégias de combate e defesa. Para os autores dessas coleções, os zulus agiam por impulsos e não de modo racional, posto que a racionalidade era algo peculiar aos europeus. Os organizadores desses livros didáticos de história parecem esforçarem-se em sustentar o posicionamento daqueles defensores da dominação colonial europeia que não

<sup>58</sup> The chef distributed the resources (land, cattle, livestock, etc), administered justice, declared war and resolved disputes. All aspects of cultivation were set in motion by him, e.g. planting, hoeing and harvesting. This force all to work. Chiefs could be selected from leading families, or the eldest son could inherit the chieftdom. Each tribe developed its own traditions (GRAVES; CONSUL; VIGLIENO, 1985, p. 155).

<sup>59</sup> A *Adaga* é um tipo de espada curta, de perfuração, com duplo corte de têmpera forte, serrada ou compacta.

consideraram as rebeliões africanas como fenômenos organizados (RANGER, [s.l.] apud PARADA, 2013).

No tópico 6.1, do livro da série 6<sup>a</sup>, os organizadores da *History for Today* concentram as discussões nos reinos zulus, especificamente nos reinos de Shaka e Dingane. Intitulado de “a ascensão do reino zulu<sup>60</sup>”, este tópico se propõe a analisar a cultura zulu a partir da ascensão dos reinos de dois líderes zulus. Contudo tal ascensão não é problematizada, apenas narrada, evidenciando assim a tentativa de reduzir a complexidade e dinamicidade da história dos zulus e de os monumentalizar, nos termos de Le Goff, ao “pitoresco”, “exótico”, “bárbaro” e “tribal”. Isso pode ser evidenciado também nos usos recorrentes do termo “tribo” e “tribal” usados excessivamente sempre que há referências aos zulus nestas coleções, enquanto que se usa “povos” e “civilizações” para se referir aos europeus e ocidentais. Assim as narrativas tecem a história de como Shaka teria ascendido a rei:

No final do século XVIII uma discussão entre os membros da família real Mtethwa resultou na fuga de um filho, que ficou conhecido como Dingiswayo.

Após a morte do seu pai, ele retornou para derrotar seu irmão e tomar a tribo. Ele começou a reorganizar os grupos nas faixas etárias em idade de regimentação. Os grupos eram conhecidos como "amabutho". Meninos e meninas da mesma idade foram organizados em conjuntos de idade. Desde a adolescência, eles eram considerados como um grupo, com seus próprios cânticos, identificando escudos, etc. Eles tinham que trabalhar como uma equipe sob a liderança do líder e deviam obediência completa ao rei. Desta forma, o chefe (ou rei) tinha total controle sobre eles.

O método de cerco de luta foi desenvolvido em vez do método cara-a-cara mais antigo. O sistema era usado tradicionalmente apenas para a caça. Foi projetado para destruir totalmente uma força inimiga.

Entre 1806 e 1808, os regimentos de Dingiswayo desafiaram e superaram outros chefes vizinhos, aumentando assim o poder de Mthetwa. Entre os guerreiros de Dingiswayo havia um jovem que foi forçado a abandonar o kraal de seu pai. Ele era Shaka, um filho de Senzagakoana da tribo de ‘zulu’.

Após a morte de seu pai, Shaka tomou o poder e começou a reorganizar o sistema zulu de idade, seguindo o exemplo de Dingiswayo. De acordo com a tradição oral, ele aperfeiçoou um novo tipo de lança afiada e técnicas de luta. (GRAVES, CONSUL, VIGLIENO, 1985, p. 156)<sup>61</sup>.

---

<sup>60</sup> the rise of the zulu kingdom.

<sup>61</sup> Towards the end of the eighteenth century a quarrel among members of the Mtethwa royal family led to the breakaway of a son, who became known as Dingiswayo.

Pode-se sugerir que as narrativas que se ocuparam em representar esse período da história dos zulus o fizeram sem a devida problematização das relações de poder presentes na cultura zulu. Ora, não se pode desconsiderar tais relações de poder posto que elas refletem diretamente nas múltiplas identidades assumidas pelos zulus, as quais tem no passado e no presente contestado características e representações estereotipadas associadas a “nação guerreira de Shaka<sup>62</sup>” (SITHOLE, 2008, p. 14). E esses estereótipos presentes nas narrativas que tecem a história podem ter sido usados com a intenção de direcionar leitores a perceberem a história dos zulus desassociada da história da África do Sul em primeira instância, e da história mundial, em segunda. E ao serem desconsideradas as relações de poder, há uma tentativa de silenciamento da dinamicidade das identidades zulus, que não podem ser pensadas como homogêneas ou imutáveis. Aqui é importante destacar que as culturas estão sempre em movimento e, conceber a ideia de movimento implica em entender que, mesmo cada cultura possuindo suas especificidades, ela estará sempre em processo de transformações e mudanças constantes, reinventando cotidianamente os próprios valores e a própria história, afinal, “[...] qualquer sistema cultural está num contínuo processo de modificação” (LARAIA, 1986, p. 95-96).

Para Lady Selma Albernaz, estudiosa das relações de gênero em um dos maiores patrimônios culturais brasileiros – o bumba-meu-boi do Maranhão –, a “[...] cultura popular é um dos principais símbolos de afirmação de identidade regional frente à nação, e dentro dela o bumba meu boi assume uma posição de centralidade [...]” (ALBERNAZ, *[s.l.]*, p. 1). Segundo Sérgio Ferreti (1998), estudioso da cultura popular no Brasil,

---

After his father's death, he returned to defeat his brothers and take over the tribe. He began reorganizing age-groups into age-regiments. Age-groups were known as 'amabutho'. Boys and girls of the same age were organized into these age-sets. From their teenage years they were regarded as one group, with their own chants, identifying shields, etc. They had to work as a team under their leader and owed complete obedience to the king. In this way, the chief (or king) had complete control over them.

The encircling method of fighting was developed instead of the older face-t-face method. The system had been traditionally used previously only in hunting. It was designed to destroy an enemy force totally.

Between 1806 and 1808, Dingiswayo's regiments challenged and overcame other neighbouring chieftains, thus increasing Mthetwa power. Among Dingiswayo's warriors was a young man who had been forced to leave his father's kraal. He was Shaka, a son of Senzagakoana of the tribe called "Zulu".

After his father's death, Shaka seized power and began to reorganize the Zulu system of age-regiments, following Dingiswayo's example. According to oral tradition, he perfected a new kind of stabbing spear and close-in fighting technique (GRAVES; CONSUL; VIGLIENO, 1985, p. 156).

<sup>62</sup> Shaka's martial nation.

[...] a noção de cultura popular é relativamente recente, tendo surgido na Europa com o movimento romântico de inícios do século XIX, justamente quando aumentou a separação entre cultura de elite e cultura popular. A cultura popular [...] [pode ser entendida] como produção simbólica da classe subalterna, como elemento de reflexão sobre a realidade e a identidade social (FERRETI, 1998, p. 2).

Mas ora, o lugar destinado aos zulus na *History for Today* sugere que estes não sejam concebidos nem mesmo como sociedade, posto que sua organização social não teria nenhum caráter de complexidade tal qual a dos ocidentais. Deste modo, a história, de modo tendenciosa, registrou os zulus como povos “tribais” e assim os apresentou a historiografia mundial e a sociedade sul-africana em tempos de segregação.

Segundo Graves, Consul e Viglieno (1985), não há como saber ao certo se era a seca, a escassez de alimentos, a ganância por mais gado ou o crescimento populacional o que motivava a expansão dos zulus nas terras sul-africanas. O que consta na *History for Today* é que o reino zulu foi ascendendo sobre os demais reinos, como se percebe abaixo:

Ninguém está realmente certo se os ataques em outras tribos que seguiram, eram o resultado da seca, da falta do alimento, da ganância por mais gado ou pela população. O que se sabe é que os guerreiros de Shaka se tornaram mais poderosos e ganharam muitas mais batalhas do que exércitos anteriores. Algumas tribos menores, como o Buthelezi, foram absorvidas na tribo zulu, enquanto outras foram destruídas ou fugiram. (GRAVES, CONSUL, VIGLIENO, 1985, p.160)<sup>63</sup>.

Para Graves (*et al.*), 1985), paralelo ao crescimento dos zulus, outros grupos iam expandido sendo destruídos e extintos. E o reinado dos zulus liderado por Shaka foi datado pela *History for Today* como iniciado em 1816, quando morre Dingiswayo, antigo líder zulu.

Ao mesmo tempo em que Shaka estava ampliando a área de assentamento zulu, um grupo rival Nguni, conhecido como Ndwandwe (sob Zwide), também estendia sua esfera de influência. A rivalidade entre os Mtethwa e Ndwandwe aumentou. Com a morte de Dingiswayo, Shaka assumiu a liderança do Mtethwa em 1816. (GRAVES, CONSUL, VIGLIENO, 1985, p.160)<sup>64</sup>.

---

<sup>63</sup> No one is really sure whether the marauding attacks on other tribes which then followed were the result of drought, shortage of food, greed for more cattle or over-population. What is known is that the Warriors of Shaka became more powerful and won many more battles than previous armies. Some smaller tribes, such as the Buthelezi, became absorbed into his Zulu tribe, while others were destroyed or fled (GRAVES; CONSUL; VIGLIENO, 1985, p. 160).

<sup>64</sup> At the same time as Shaka was enlarging the Zulu area of settlement, a rival Nguni group, known as the Ndwandwe (under Zwide), were also extending their sphere of influence. Rivalry between the Mtethwa and

Nas narrativas dos organizadores destas coleções, os brancos são descritos como portadores de civilização, cultura e como aqueles que trouxeram o desenvolvimento para o mundo, sobretudo para o Sul global. Em contrapartida, os zulus são representados como os “últimos outros” na história sul-africana, como um povo de costumes “tribais” e destruidores da vida humana, como se percebe nos relatos de um grupo de missionário americanos ao se referirem aos zulus:

Os efeitos desses ataques foram devastadores. Um grupo missionário americano percorreu a área em 1836. Foi assim que eles descreveram o que viram: ‘De Natal a Tugela, não há um único habitante. No entanto, há 15 anos este país estava densamente povoado; seus habitantes foram completamente destruídos por Shaka. Vimos as ruínas de vários Kraals; as pessoas que nos acompanharam nos disseram que, se não fosse pela grama longa, veríamos o grupo cheio de ossos humanos...’ (GRAVES, CONSUL, VIGLIENO, 1985, p.160-161)<sup>65</sup>.

Aqueles que sobreviviam aos ataques dos guerreiros zulus tinham dois destinos: de um lado, “[...] os jovens eram absorvidos na tribo zulu. [De outro], grupos também sobreviveram tornando-se vassais e prestando tributo a Shaka” (GRAVES, CONSUL, VIGLIENO, 1985, p.160-161)<sup>66</sup>. Deste modo, o exército de Shaka ficava cada vez mais forte e numeroso. Parte dos grupos adversários dos zulus derrotados nas batalhas esconderam-se nas montanhas, enquanto outros espalharam-se por diferentes regiões como fogo, “destruindo” plantações, gados e territórios de diferentes “tribos” (GRAVES; CONSUL; VIGLIENO, 1985). A fuga tinha a intenção de que pudessem ter tempo para se reorganizarem e ficarem mais fortes para atacar futuramente os zulus (GRAVES; CONSUL; VIGLIENO, 1985). Esse episódio recebeu o nome de “Mfecane” ou “o esmagamento<sup>67</sup>”, pois “cada um deles, por sua vez, partiu [durante as guerras] para esmagar seus vizinhos<sup>68</sup>” (GRAVES, CONSUL, VIGLIENO, 1985, p.161).

---

Ndwanwe increased. With the death of Dingiswayo, Shaka took over the leadership of the Mtethwa in 1816. (GRAVES; CONSUL; VIGLIENO, 1985, p. 160).

<sup>65</sup> The effects of these raids was devastating. The American missionary Group travelled through the area in 1836. This is how he described what he saw: ‘From Natal to Tugela, there is not a single inhabitant. Yet 15 years ago this country was densely populated; its inhabitants have been completely destroyed by Shaka. We saw the ruins of several Kraals; the people who accompanied us told us that if it were not for the long grass, we would see the group strewn with human bones...’ (GRAVES; CONSUL; VIGLIENO, 1985, p. 160-161).

<sup>66</sup> “the young people absorbed into the Zulu tribe. [De outro], groups also survived by becoming vassais who paid tribute to Shaka” (GRAVES; CONSUL; VIGLIENO, 1985, p. 160-161).

<sup>67</sup> the crushing.

<sup>68</sup> each in turn set out to crush its neighbours (GRAVES; CONSUL; VIGLIENO, 1985, p.161).

Na medida em que Shaka se tornava poderoso, mais despertava o ódio e inveja dos seus adversários, inclusive familiares, e em 1828 é assassinado por dois irmãos seus, Dingane e Mhlangane. Sua morte é descrita assim na *History for Today*:

[...] em setembro de 1828, seus dois irmãos Dingane e Mhlangane [...] o mataram quando ele voltava através da entrada baixa para sua propriedade rural. O principal exército zulu estava atacando Soshangane na época. Dingane arranjou a morte de seu outro irmão e se tornou rei do Zulu (VIGLIENO, 1985, p.163)<sup>69</sup>.

Deste modo, Shaka é morto e Dingane assume o reino, tornando-se rei dos zulus em 1828. O reinado de Dingane é abordado também na série 6ª da coleção *History for Today*. Assim como na era de Shaka, Dingane também é descrito enquanto responsável por “invasões de outras tribos” mortes, devastações e roubos de gados (GRAVES; CONSUL; VIGLIENO, 1985).

A região em que esteve situado o reino de Dingane ficou conhecida em isiZulu como “Umgungundhlovu”. As principais evidências usadas para análise na tessitura do reino de Dingane ao longo da *History for Today* foram os relatos de missionários europeus, como se percebe abaixo:

Aqui está a evidência do efeito de Dingane sobre o chefe Matabele, Mzilikazi. Como reagiu Mzilikazi?

O missionário francês Lemue escreveu em janeiro de 1833:  
‘... Mzilikazi continua a fugir diante de seu rival, Dingane. Ele passa como um fogo furioso e, ardendo em vingança, consome tudo antes dele ...’

Escrito mais tarde, por outro leitor:  
‘... Neste momento, este homem exerce um tremendo poder; Todas as tribos vizinhas são seus vassalos ou tremem diante dele. Mas na mão, ele tem um inimigo formidável no rei, Dingane ...’

Um jovem de 18 anos viajou para o território ocupado pela tribo Nguni, que veio a ser chamado Ma Tebele (o Povo do Longo Escudo). Seu nome era Jonh Burrows.

Em 1836 escreveu:  
‘... vimos os principais rebanhos de Mzilikazi de gado, milhares juntos ... O país parecia vivo com eles e estimamos que pudesse haver pelo menos 20 a cada

---

<sup>69</sup> [...] in September 1828, his two brothers Dingane and Mhlangane [...] killed him as he emerged through the low entrance to his royal homestead. The main Zulu army was away raiding Soshangane at the time” Eventually, Dingane arranged for his other brother's death and became king of the Zulu (GRAVES; CONSUL; VIGLIENO, 1985, p. 163).

pessoa em seu domínio. Esses gados foram os frutos dos muitos ataques feitos por ele nas tribos vizinhas ...’

Charles Bell relatou que Mzilikazi disse que: ‘... ele nunca fez guerra contra outras tribos até ser forçado a fazê-lo ...’ (GRAVES, VIGLIENO, 1985, p.164)<sup>70</sup>.

Geralmente as atividades destinadas aos estudantes de história propostas nos livros didáticos desta coleção trazem relatos como os citados acima como mecanismo de “treinar” suas habilidades de análise das evidências – tarefa apontada como da alçada do bom estudante de história na África do Sul do Apartheid. Contudo, nota-se que todas as narrativas que compõe a *History for Today* são, em sua maioria, compiladas e legitimadas pelos e sobre os brancos numa escala que vai desde as experiências destes no norte do globo ao sul global, chegando à África do Sul. É como se todos os outros sujeitos que não fossem brancos e de ascendência europeia não tivessem histórias das quais deveriam se ocupar os historiadores.

Os povos rivais dos zulus também são descritos como “tribos” na *History for Today*, sendo a eles atribuído o status de destruidores pelos missionários europeus. E, embora Dingane tenha se tornado um poderoso rei, seu reinado não foi tão poderoso quanto o de Shaka. De modo geral, as evidências presentes na *History for Today* tentam alertar que “[...] embora os zulus tivessem criado um império para si mesmos no Leste, ainda sentiam a necessidade de atacar antigos inimigos” (GRAVES, CONSUL, VIGLIENO, 1985, p.165)<sup>71</sup>. E, em mais um registro das

---

<sup>70</sup> Here is evidence of Dingane's effect on the Matabele chief, Mzilikazi. How did Mzilikazi react?

The French missionary Lemue wrote in January 1833:

‘... Mzilikazi continues to flee before his rival, Dingane. He passes on like a raging fire and, burning with revenge, consumes all before him...’

Written later, another account reads:

‘... At present this man wields tremendous power; all the surrounding tribes are either his vassals or tremble before him. But on the hand, he has a formidable enemy in the king, Dingane...’

A young man of 18 travelled into the territory occupied by the Nguni tribe, which came to be called Ma Tebele (the People of the Long Shield). His name was Jonh Burrows.

In 1836 he wrote:

‘... we saw Mzilikazi's principal herds of cattle, thousands together... The country seemed alive with them and we estimated that there might be 20 at least to every person in his domain. These cattle were the fruits of the many attacks made by him on the neighbouring tribes...’

Charles Bell reported that Mzilikazi said that: ‘... he never made war against other tribes until forced to do so...’ (GRAVES; CONSUL; VIGLIENO, 1985, p. 164).

<sup>71</sup> [...] that even though the Zulu had created an empire for themselves in the east, they still felt need to raid old enemies” (GRAVES; CONSUL; VIGLIENO, 1985, p. 165).



ações de Dingane, são acionadas como evidências as narrativas de viajantes, comerciantes e artistas europeus, como é o caso do comerciante inglês Nathaniel Isaacs que viveu de 1808 a 1872 e é descrito como um aventureiro inglês que desempenhou um papel importante na história da região de Natal na África do Sul. Em 1836, Isaacs publica um livro dividido em dois volumes sobre a história dos zulus intitulado *Aventuras na África Oriental*<sup>72</sup>. Este livro é adotado como fonte pelos organizadores do *History for Today*, bem como por outros historiadores que se ocupavam em escrever a história da África do Sul. Um trecho do livro presente nessa coleção de livros de história tenta explicar as intenções de Dingane. Para Isaacs,

... Shaka achava impossível que seu país pudesse avançar em grandeza por qualquer outro meio que não fosse pelo poder físico de seu povo; que no momento em que se lhes permitia relaxar de um rígido sistema de disciplina bélica, eles se tornariam a presa das tribos que os rodeavam ... Dingane, por outro lado, buscava o repouso, demonstrando a ânsia de ver seu país tranquilo e seu povo feliz ... (GRAVES, CONSUL, VIGLIENO, 1985, p. 165)<sup>73</sup>

Chegado a esse ponto, as fontes apontadas como evidências pela *History for Today* traçam nitidamente uma linha de diferença entre os reinados de Shaka e Dingane. Nessa perspectiva, se por um lado, Shaka é posto como defensor das guerras como única maneira de manter o povo zulu no poder e garantir-lhes a sobrevivência, por outro, Dingane, ansiava ver seu povo feliz e livre de guerras, indo na contramão do seu irmão Shaka. Ora, mas qual a intenção presente na coleção *History for Today* ao tentar registrar na história uma imagem de Shaka como sinônimo de guerras e brutalidade e de Dingane como apaziguador? Pode-se sugerir que uma das intenções tenha sido monumentalizar a imagem de Shaka – um grande e importante líder do povo zulu – como sinônimo de destruição e “barbárie”, enquanto que Dingane seria mais propício a negociação com os europeus, logo, menos “irracional”.

Em um trecho destacado pelo *History for Today* que menciona acontecimentos de 1836, anos finais do reino de Dingane, diz que

---

<sup>72</sup> *Adventures in Eastern Africa.*

<sup>73</sup> .... Shaka thought it impossible that his country could advance in greatness by any other means than by the physical power of his people; that the moment they were permitted to relax from a rigid system of warlike discipline, they would become the prey of the tribes around them... Dingane, on the other hand sought repose, evincing an eagerness to see his country tranquil and his people happy... (GRAVES; CONSUL; VIGLIENO, 1985, p. 165).

Parece que depois de mais de vinte anos de agitação, as tribos Nguni estavam esperando para se estabelecessem. O rei dos zulus, Dingane, estava preparado para aceitar isto, desde que sua autoridade e poder não fossem desafiados.

Uma interpretação da evidência indica que em 1836, os zulus tinham adquirido vastos rebanhos de gado. Por meio da guerra, tributo e absorção de tribos, eles controlaram as regiões da costa leste entre as planícies do Umzimvubu e do Makatini. Para prover pastos para seus rebanhos, eles costumavam mover seu gado no verão - para áreas de pastagem de inverno. Isso significava que eles precisavam controlar vastas áreas de terra e ressentiam-se de qualquer intruso. (GRAVES, CONSUL, VIGLIENO, 1985, p. 66)<sup>74</sup>.

As primeiras frases referem-se a um provável acordo de paz entre os zulus e outros povos, identificados como “tribos”. Um acordo que colocaria fim em mais de 20 anos de “guerras tribais”, como são nomeados os sujeitos de diferentes grupos étnicos que ali habitavam antes da chegada dos colonizadores brancos. Em seguida, as narrativas chamam atenção para o fato de que em 1836 os zulus teriam adquirido uma grande quantidade de gado por meio de guerras e absorção de outras “tribos”. Mas essas mesmas narrativas não fazem menção à relação estabelecida entre o gado e os zulus, como por exemplo, o fato de que as mulheres eram excluídas do cuidado com o gado, ficando este trabalho apenas como ofício dos homens.

Ao longo de todo a *History for Today* percebe-se que as várias representações de tudo que se refere aos zulus e aos outros grupos étnicos não têm especificações étnicas precisas. Na verdade, os grupos étnicos sul-africanos foram monumentalizados em tal coleção como “tribos”. Raras foram as vezes que foram mencionadas suas identidades étnicas, salvo as vezes que o nome “zulus” e “xhosas” apareciam nas narrativas dos livros, mas sempre seguidos da palavra “tribais”. E, apesar de tratar de contexto diferente, as análises de Rahier (2001) ao escrever sobre a representação do negro na revista equatoriana *Vistazo*, ajuda a elucidar as entrelinhas das narrativas que vão tecendo o lugar e representando os zulus na *History for Today* e na *History in Action*. Se no caso da revista *Vistazo* “as imagens dos negros são postas fundamentalmente estereotipadas e altamente negativadas” (RAHIER, 2001, p. 17), no caso da *History for Today* e *History in Action* as narrativas historiográficas, muito mais que as imagens, cumprem esse papel.

---

<sup>74</sup> it would seem that after more than twenty years of unrest, the Nguni tribes were hoping to settle down. Dingane of the Zulus was prepared to accept this, provided his authority and power were not challenged.

An interpretation of the evidence indicates that by 1836, the Zulus had acquired vast herds of cattle. By war, tribute and the absorption of tribes, they controlled the East coast regions between the Umzimvubu and the Makatini Flats. To provide grazing for their herds, they used to move their cattle from summer - to winter-grazing areas. This meant that they needed to control vast areas of land and resented any intruders (GRAVES; CONSUL; VIGLIENO, 1985, [s.l]).

Nesse sentido, é preciso estar atento às narrativas que tentam construir um lugar estereotipado e negativo dos zulus na África do Sul segregada. É preciso entender que essas narrativas possuem intencionalidades, que são politizadas e partem de uma perspectiva de construir uma única versão da história geral da humanidade. Num país em que a população branca e de descendência europeia era posta como superior as demais por conta da cor da sua pele e da descendência europeia, os relatos de viajantes europeus brancos eram tomados como as únicas evidências verídicas na *History for Today* e *History in Action*.

Mas, quais legitimidades teriam estes relatos? Por que dotar de veracidade apenas relatos de brancos? Tais questionamentos implicam num debate de legitimidade das fontes historiográficas, legitimidade atribuída aos brancos, posto que a África do Sul esteve imersa num sistema segregacionista e os livros didáticos de história muito estavam influenciados por essa política. Logo, nada mais coerente que fossem exaltados nos livros didáticos os acontecimentos dos brancos europeus, inscritos como aqueles que levaram a “civilização e desenvolvimento” para aquelas terras do sul global.

As evidências acionadas tenderam a inscrever os zulus como os responsáveis pela destruição de diversas comunidades e vilarejos ou mesmo pela morte de outros habitantes da África do Sul. Os guerreiros zulus foram descritos como aqueles que devastaram a vida humana naquelas terras. Ora, é importante pontuar que essas mesmas narrativas que construíram os livros de história não acusaram os brancos europeus de serem responsáveis por inúmeras mortes e destruições de outros povos e culturas desde quando foram iniciadas as navegações e explorações europeias pelas terras do globo. O que essas narrativas fizeram foi atribuir o status de grandiosidade e positividade a essas navegações e explorações, construindo assim uma memória positiva dos brancos e da Europa em relação aos seus feitos no mundo.

Pode-se sugerir, deste modo, que as narrativas que vão construindo, impondo e silenciando a identidade dos zulus na *History for Today* e *History in Action* fazem parte de um projeto mais amplo da ciência histórica que tentou, por muito tempo, inscrever a Europa e o ocidente como os únicos produtores de conhecimento. Nesse sentido, embora os zulus tenham sido estudados no ensino de história da África do Sul segregada, o foram de modo acrítico, estereotipado, tendo suas identidades, quando não generalizadas com as dos outros grupos étnicos, inscritas como negativas e inferiores. A análise do lugar e representação dos zulus em tais coleções reflete muito bem a tentativa de construção e legitimação de uma identidade

nacional sul-africana branca como positiva e a do negro como negativa. A coleção foi dividida propositalmente entre história dos brancos e dos negros, sendo destinado mais de 2/3 de páginas a história dos brancos e apenas 1/3 às dos zulus e dos demais grupos étnicos, evidenciando assim um silenciamento proposital a respeito dos povos zulus em tais coleções.

É importante que a narrativa historiográfica sempre considere a alteridade das ações humanas nos diferentes espaços e tempos. E é sob essa alteridade humana que, na perspectiva de Rüsen (2007), a narrativa histórica deve operar no processo de tessitura da História, sempre com cuidado para não homogeneizar as experiências dos sujeitos. Notadamente, por muito tempo reforçou-se nos livros didáticos de História uma imagem homogênea, “exótica”, “não civilizada”, “não humana” dos zulus. Em contrapartida, construiu-se o ocidente e, de modo mais particular, a Europa, como “produtora de conhecimento”, como “civilizada”, como a “personificação da humanidade”.

É nesse sentido que concordo com o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2010) quando diz ser urgente a necessidade de se criar um mapa emancipatório como um dos meios de imaginar e viver novas e diferentes possibilidades na produção de conhecimento e nas experiências sociais dos sujeitos. E algumas mudanças já ocorreram no interior da ciência histórica com os debates suscitados pelas narrativas e pelo crescimento dos estudos africanos, refletindo na nova África do Sul que emerge do violento período de segregação. O fim oficial do Apartheid traz consigo não só a instauração da democracia na África do Sul, mas uma série de mudanças no cenário educacional, sobretudo, nas abordagens dos livros didáticos de história. Sujeitos que por muito tempo foram silenciados pela historiografia ocidental ou que tiveram suas identidades homogeneizadas, passaram a ser ouvidos no processo de tessitura da história sul-africana e a compor as páginas dos livros didáticos de história.

### **CAPÍTULO 3 - A REINVENÇÃO DOS ZULUS NA NAÇÃO ARCO-ÍRIS: rupturas e continuidades**

A História é a vida crescente do grupo, é engendrada na prática.  
(Ki-Zerbo, 2010)

Os livros didáticos adotados na África do Sul no início da sua democratização podem ser usados como exemplo da resistência aos vários silêncios aos quais estavam confinados os sujeitos do Sul global. Ao se reportarem à história dos zulus, bem como a sua cultura, trazem significativas rupturas com o modo como a ciência histórica havia os representado até o final do século XIX. Entretanto, apesar das significativas rupturas, permanecem ainda certas continuidades no modo como esses povos passaram a ser reapresentados pela historiografia sul-africana.

O ano de 1994 marca um novo movimento na história sul-africana. O Apartheid chega ao fim e, pela primeira vez desde a invasão e ocupação daquelas terras pelos colonizadores europeus brancos, um homem negro – Nelson Mandela – chega à presidência daquele país. Mudanças começam a ocorrer em todo o território sul-africano, e a primeira delas atingiu diretamente a educação. Sujeitos e culturas, antes excluídos, passaram a ocupar lugares de destaque nos livros didáticos de história. Assim, se no segundo capítulo desta pesquisa a intenção foi descrever o lugar e as representações dos zulus durante o Apartheid, neste terceiro capítulo as reflexões pairam no modo como as narrativas passaram a (re)apresentar e (re)discutir a *Zulu Culture* nos livros didáticos de História no pós-Apartheid. A intenção é analisar as rupturas e continuidades provocadas nas representações dos zulus numa África do Sul que passou a se reestruturar enquanto nação após anos de segregação.

Deste modo, este capítulo está dividido em duas partes. A primeira parte foca no estudo da representação dos zulus via narrativas e a segunda parte se concentra nas imagens dos zulus. A intenção é perceber o que mudou desde os discursos textuais aos imagéticos no modo como foram reapresentados tais sujeitos à sociedade sul-africana. Discutir como a/as identidade(s) zulus foram (re)construídas, (re)pensadas e dadas a ler a partir do pós-1994 na África do Sul, bem como os modos de ver da sociedade sul-africana no que se refere à população zulu no período em destaque são algumas das questões que perpassam este capítulo.

Assim, neste capítulo utilizo dois tipos de fontes centrais: narrativas produzidas sobre os zulus no pós-Apartheid, especificamente das duas primeiras décadas da democracia naquele país, e imagens. No que se refere as imagens, são utilizadas neste capítulo aquelas que circularam na África do Sul no pós-1994, mas que não necessariamente foram produzidas no pós-Apartheid. São tomadas ainda como fontes três coleções de livros didáticos de história, a saber: *Making History*, *Shuters History* e *Viewpoint History*. Estas coleções foram publicadas pelas editoras *Heinemann* e *Shurter & Shooter* e adotadas logo na primeira década do pós-1994. Para a escolha dos livros didáticos, assim como no segundo capítulo, priorizei aqueles que atingiram um maior número de escolas sul-africanas. O intuito é problematizar como a cultura zulu passou a ser (re)apresentada nos livros didáticos de história a partir de 1994. Para tal, foi feito um debate sobre a reestruturação do sistema educacional sul-africano na nova África do Sul democrática.

### 3.1 A cultura zulu em tempos de democratização

Com o fim oficial do Apartheid a África do Sul começa a viver um momento de redefinições de suas estruturas política, econômica, social e educacional. Um dos segmentos a passar por transformações imediatas foi a esfera da educação, e atrelada a ela a política de reformulação e reorganização dos livros didáticos, como os de História. Culturas e sujeitos, antes silenciados, homogeneizados e violentados pela historiografia de base ocidental, passaram a ocupar um outro lugar no ensino de história. A proposta de uma outra história para aquele país começa a ser desenhada e reescrita. Essa outra história traz consigo rupturas, mas também continuidades, no sistema educacional sul-africano e reflete direta ou indiretamente no modo como são (re)apresentadas e (re)discutidas as culturas sul-africanas e, no caso desta pesquisa, a cultura zulu.

O livro *O currículo imperial: imagens raciais e educação na experiência colonial britânica*<sup>75</sup> organizado por J. A. Mangan, sinaliza essa transição no campo educacional da África do Sul segregada para uma nação “arco-íris”. Um artigo que integra este livro intitulado *Imagens*

---

<sup>75</sup> The imperial curriculum: racial images and education in the British colonial experience.

*para controle confidente: estereótipos em discurso imperial*<sup>76</sup>, também de autoria de Mangan, diz que

durante 1991, o governo e o NECC prepararam novos cenários de educação para a África do Sul após o apartheid. Durante 1991 houve duas grandes iniciativas por parte do governo e da administração do Departamento Nacional de Educação na direção da reforma educacional. Estas incluíam a Estratégia de Renovação Educacional e uma discussão de um Planejamento Curricular. A primeira diz respeito à definição de orientações gerais para o debate sobre o tema da ‘renovação educativa’. (MANGAN, 1993, p. 209)<sup>77</sup>

Em meio a tantas mudanças e, ao mesmo tempo esperanças em um futuro mais humano e menos segregado, o ano de 1994 representou um novo começo para a África do Sul, um novo começo selado com o fim oficial do Apartheid. Se durante o Apartheid o governo sul-africano acionou a esfera educacional como um dos mecanismos de legitimar tal regime, no pós-Apartheid o governo da “Rainbow Nation” de Nelson Mandela faz também uso da esfera educacional para construir um novo país que não esteja mais ancorado em bases segregacionistas e violentas. E o campo da história ocupa um lugar de destaque, trazendo rupturas com a ciência histórica de bases ocidentais e eurocêntricas. Novas narrativas passaram a ser empregadas no processo de tessitura da história sul-africana. Narrativas que vão em direção a uma “ecologia de saberes”, como apontara o sociólogo Boaventura Santos. Narrativas que tentam problematizar as experiências dos sujeitos a partir de perspectivas e olhares multi e pluriculturais.

No pós-Apartheid, uma das principais mudanças que ocorre no âmbito educacional sul-africano é a reestruturação do sistema de ensino. Durante o Apartheid a educação era dividida em grupos raciais em que a cor da pele e a aceitação social eram fatores determinantes que decidiam, dentre muitas coisas, qual tipo de educação seria destinada a cada criança. Já no pós-Apartheid a educação passou a ser organizada em três esferas – escolas públicas gratuitas, escolas públicas pagas e escolas particulares pagas.

A educação básica na África do Sul tem uma duração de treze (13) anos, sendo dividida em quatro fases, a saber: *fase inicial, fase intermédia, fase sênior e formação*

---

<sup>76</sup> Images for confident control: stereotypes in imperial discourse.

<sup>77</sup> during 1991 the government and the NECC prepared new education scenarios for South African after apartheid. During 1991 there were two major initiatives on the part of the government and the administration of the Department national Education in the direction of education reform. These comprised the educational Renewal Strategy and discussion documento a Curriculum Planning. The first of these is concerned to lay down broad guidelines for discussion on the area of ‘educational renewal’. (MANGAN, 1993, p. 209)

*adicional*<sup>78</sup>. As fases são divididas por idades e tem duração de dois a três anos cada. A *fase de inicial* corresponde às idades de zero a três anos; a *fase intermediária*, dos quatro aos seis anos; a *fase sênior*, dos sete aos nove anos; *fase adicional e formação*, dos dez aos doze anos. Vale ressaltar que os anos de um a nove são de caráter obrigatório para todos. Já a matrícula escolar para as crianças de zero, dez e doze anos é de caráter opcional, mas para ingresso no ensino superior torna-se obrigatório a conclusão de todas as fases.

De acordo com o censo realizado na África do Sul em 2011 sobre o nível de escolaridade da população sul-africana, aproximadamente 32% da população negra acima de vinte anos de idade conseguiam concluir todas as fases da educação e, destes, apenas 8% cursavam a educação superior. Em contrapartida, cerca de 76% da população branca concluía todas as fases e 36% ingressavam no ensino superior. Esses dados refletem ainda a herança da política do Apartheid que priorizou maciçamente a educação dos brancos.

Há na África do Sul do pós-Apartheid dois tipos de escolas públicas: uma pública e totalmente gratuita e outra pública, mas paga. O outro modelo de escola corresponde às particulares e pagas. Os estabelecimentos escolares públicos gratuitos são aqueles que eram destinados para a população negra durante o Apartheid. Eles são custeados pelo governo sul-africano que engloba todas as despesas com livros, salários de professores e demais funcionários. As escolas públicas pagas são aquelas que durante o Apartheid eram frequentadas apenas por estudantes brancos. Por ser pública-gratuita os estudantes desta modalidade recebem parte do financiamento de seus estudos do governo, a outra parte das despesas são pagas pela iniciativa privada com investimentos anuais ou por doações de outra natureza. Os salários dos docentes e demais funcionários também são custeados por meio dos recursos dos fundos privados. As verbas da iniciativa privada são administradas pelo *Corpo Administrativo da Escola - SGB*<sup>79</sup>. Segundo a página online da Educação Básica<sup>80</sup> da República da África do Sul, a SGB é composta por “membros eleitos, o principal em virtude de seus membros oficiais cooptados<sup>81</sup>”. Ainda de acordo como departamento de educação básica sul-africano,

os membros eleitos do SGB são os seguintes:

---

<sup>78</sup> foundation phase, intermediate phase, senior phase e further education e training.

<sup>79</sup> School Governing Body - SGB.

<sup>80</sup> Basic Education.

<sup>81</sup> Elected members, the principal by virtue of his or her official capacity Co-opted members.



**Pais ou responsáveis de alunos na escola:** Pais são os pais biológicos ou responsáveis de um aluno ou a pessoa legalmente autorizada a custódia de um aprendiz. Um pai também significa que é a pessoa que se compromete a cumprir as obrigações de um dos pais ou tutor, ou a pessoa legalmente autorizada a custódia de um aprendiz. Um pai que está empregado na escola não pode representar os pais no corpo governante.

**Educadores na escola:** Um educador é uma pessoa que ensina, educa ou treina outras pessoas, ou que presta serviços educacionais profissionais, incluindo terapia profissional e serviços educacionais psicológicos em uma instituição. Isso inclui educadores empregados pela escola.

**Alunos da Série 8 ou superior:** Somente os alunos da Série 8 ou superior que sejam membros eleitos do Conselho Representativo de Estudantes (RCL) podem fazer parte do SGB. Os alunos com necessidades educacionais especiais Série 8 ou superior também podem ser eleitos se isso for razoavelmente praticável.

**Membros do pessoal que não são educadores:** Estes membros são todos os membros do pessoal institucional nomeados de acordo com a Lei de Serviço Público de 1994 (Act103 de 1994), que não são educadores na instituição, incluindo os empregados pela escola. (BASIC EDUCATION SOUTH AFRICA, 2016)<sup>82</sup>

O Departamento de Educação Básica da África do Sul (DBE) foi formado com a extinção do Departamento Nacional de Educação (departamento que regia a educação durante o Apartheid). O DBE tem como lema que “toda criança é um patrimônio nacional<sup>83</sup>” e como objetivo “[...] desenvolver, manter e apoiar um sistema de ensino escolar sul-africano para o século XXI” (BASIC DEPARTMENT OF SOUTH AFRICA, 2016)<sup>84</sup>. Deste modo, no novo

---

<sup>82</sup> elected members of the SGB comprise the following members:

**Parents or guardians of learners at the school:** A parent means the biological parent or guardian of a learner or the person legally entitled to custody of a learner. A parent also means the person who undertakes to fulfill the obligations of a parent or guardian, or the person legally entitled to custody of a learner. A parent who is employed at the school may not represent parents on the governing body.

**Educators at the school:** An educator is a person who teaches, educates or trains other people, or who provides professional educational services, including professional therapy and educational psychological services at an institution. This includes educators employed by the school.

**Learners in Série 8 or higher:** Only learners in Série 8 or higher who are elected members of the Representative Council of Learners (RCL) can serve on the SGB. Learners with special educational needs Série 8 or higher can also be elected if this is reasonably practicable.

**Members of staff who are not educators:** These members are all institutional staff members appointed according to the Public Service Act, 1994 (Act103 of 1994), who are not educators at the institution, including those employed by the school. (BASIC EDUCATION SOUTH AFRICA, 2016).

<sup>83</sup> every child is a national asset.

<sup>84</sup> [...] to develop, maintain and support a South African school education system for the 21st century. (BASIC DEPARTMENT OF SOUTH AFRICA, 2016).

contexto sul-africano, que inicia em 1994 com a instauração da democracia naquele país e com o intuito de “corrigir” e/ou “reparar” a herança do Apartheid, o DBE visa “uma África do Sul, na qual todos os nossos cidadãos terão acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, educação e formação, o que contribuirá para melhorar a qualidade de vida e a construção de um Pacífico pacífico, próspero e democrático África” (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA ÁFRICA DO SUL, 2016)<sup>85</sup>.

A localização geográfica, juntamente com o cálculo da renda mensal de seus habitantes, é levada em consideração no momento de atribuir a uma escola o *status* de pública gratuita e pública paga. Aquelas onde a população é considerada de baixa renda recebem um maior financiamento do governo sul-africano que as demais e o público é dispensado de pagar a taxa de anuidade. Contudo, nas escolas públicas pagas, os alunos que pagam a taxa de anuidade podem solicitar ao Basic Department a isenção de pagamento caso comprove baixa renda de seus familiares.

Já as escolas particulares, também frequentadas apenas por estudantes brancos durante o Apartheid, ainda hoje atendem como público majoritariamente a população branca, com ressalva dos estudantes indianos e da população negra que ascenderam à classe média no pós-Apartheid. Elas, bem como as escolas públicas pagas, apesar das mudanças já ocorridas no sistema educacional sul-africano, ainda têm suas bases alicerçadas na cultura inglesa. Possuindo internatos opcionais, o ensino dividido por sexo e o *rugby* como um dos esportes mais praticados.

Ora, mas não é objeto aqui a análise de todo o sistema educacional sul-africano do pós-Apartheid. A intenção é, antes, trazê-lo para debate na medida em que contribui para o estudo das representações da cultura zulu nos livros didáticos de história. É nesse sentido que as mudanças ocasionadas na educação, especificamente nos livros didáticos de história, tornam-se fundamentais neste trabalho. A instauração da democracia impacta diretamente a formulação dos currículos escolares. Independente de qual seja o estabelecimento de ensino (pública, pública paga e particular) foi colocada uma base comum que passou a reger o ensino por meio da formulação dos currículos. De acordo com o departamento de educação básica da África do Sul, a educação

---

<sup>85</sup> [...] a South Africa in which all our people will have access to lifelong learning, education and training opportunities, which will, in turn, contribute towards improving the quality of life and building a peaceful, prosperous and democratic South Africa (BASIC DEPARTMENT OF SOUTH AFRICA, 2016).

[...] visa garantir que as crianças adquiram e apliquem conhecimentos e habilidades de forma que sejam significativas para suas próprias vidas. Nesse sentido, o currículo promove o conhecimento em contextos locais, sendo ao mesmo tempo sensível aos imperativos globais” (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA ÁFRICA DO SUL, 2016)<sup>86</sup>.

Nessa perspectiva, os currículos passaram a ter como prerrogativa a valorização do conhecimento dos contextos locais, embora seja promovido um diálogo não hierárquico do local com o global. Isso muito reflete na formulação dos livros didáticos de história em que a própria noção e percepção de conhecimento histórico difere daquela adotada na época do Apartheid. E isso contribui para a mudança nas representações das culturas locais pelas narrativas dos livros didáticos, como é o caso da cultura zulu que passa a ter um “novo lugar” nas páginas dos livros de história sul-africano da nação arco-íris.

Nessa reestruturação, os currículos escolares do pós-Apartheid passam a ter como base os seguintes princípios:

**Transformação social:** assegurar que os desequilíbrios educacionais do passado sejam corrigidos e que sejam proporcionadas oportunidades educativas iguais para todas as camadas da população;

**Aprendizagem ativa e crítica:** incentivar uma abordagem ativa e crítica da aprendizagem, em vez da aprendizagem rotineira e acrítica de verdades dadas;

**Alto conhecimento e altas habilidades:** os padrões mínimos de conhecimento e habilidades a serem alcançados em cada série são especificados e estabelecem padrões elevados e alcançáveis em todas as disciplinas;

**Progresso:** o conteúdo e o contexto de cada série mostram a progressão de simples para complexo;

**Direitos humanos, inclusão, justiça ambiental e social:** infundindo os princípios e práticas da justiça social e ambiental e dos direitos humanos, tal como definidos na Constituição da República da África do Sul. A Declaração Curricular Nacional Séries R-12 é sensível a questões de diversidade como pobreza, desigualdade, raça, gênero, idioma, idade, deficiência e outros fatores;

**Valorizar os sistemas de conhecimento indígena:** reconhecer a rica história e património deste país como contribuintes importantes para alimentar os valores contidos na Constituição;

---

<sup>86</sup> [...] aims to ensure that children acquire and apply knowledge and skills in ways that are meaningful to their own lives. In this regard, the curriculum promotes knowledge in local contexts, while being sensitive to global imperatives (BASIC DEPARTMENT OF SOUTH AFRICA, 2016).

**Credibilidade, qualidade e eficiência:** proporcionar uma educação comparável em qualidade, abrangência e profundidade às de outros países. (SOUTH AFRICA, 2016)<sup>87</sup>

Dos sete princípios citados, dois merecem uma maior atenção posto que ajudam a elucidar a análise. São eles: *Transformação social* e *Valorização dos sistemas de conhecimento indígena*<sup>88</sup>. Apesar de serem agrupados como distintos princípios, eles convergem em uma mesma direção, a de sanar as sequelas das violências deixadas pelo Apartheid. Tais princípios dialogam diretamente com as análises que se tenta traçar neste trabalho no sentido de perceber como a cultura zulu passou a ser representada na África do Sul no pós-1994.

A transformação social objetiva assegurar que os desequilíbrios educacionais do passado sul-africano sejam corrigidos, bem como que todos tenham as mesmas condições de ingressar nos estabelecimentos de ensino sem discriminação de sexo, raça ou quaisquer outros fatores. Já a valorização dos sistemas de conhecimento indígena objetiva valorizar os conhecimentos dos sujeitos locais no intuito de os inscrever como valores patrimoniais e fazer ouvir as identidades dos sujeitos na nova África do Sul que surge a partir de 1994. E é neste contexto que estão inseridos os debates sobre o lugar que a cultura zulu passou a ocupar naquele país via livros didáticos de história com o fim do Apartheid.

---

<sup>87</sup>**Social transformation:** ensuring that the educational imbalances of the past are redressed, and that equal educational opportunities are provided for all sections of the population;

**Active and critical learning:** encouraging an active and critical approach to learning, rather than rote and uncritical learning of given truths;

**High knowledge and high skills:** the minimum standards of knowledge and skills to be achieved at each série are specified and set high, achievable standards in all subjects;

**Progression:** content and context of each série shows progression from simple to complex; ENGLISH HOME LANGUAGE SÉRIES R-3 CAPS 5

**Human rights, inclusivity, environmental and social justice:** infusing the principles and practices of social and environmental justice and human rights as defined in the Constitution of the Republic of South Africa. The National Curriculum Statement Séries R-12 is sensitive to issues of diversity such as poverty, inequality, race, gender, language, age, disability and other factors;

**Valuing indigenous knowledge systems:** acknowledging the rich history and heritage of this country as important contributors to nurturing the values contained in the Constitution;

**Credibility, quality and efficiency:** providing an education that is comparable in quality, breadth and depth to those of other countries. (BASIC EDUCATION, 2016).

<sup>88</sup> Social transformation e Valuing indigenous knowledge systems.

Como fonte de análise para este capítulo adotei 5 livros didáticos de História usados na África do Sul e que compreendem às séries 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup>, 9<sup>a</sup>, 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup>. No pós-Apartheid os livros didáticos de história iniciam da série 6<sup>a</sup> seguindo até a 12<sup>a</sup> e não mais da 5<sup>a</sup> a 10<sup>a</sup> como durante o Apartheid. O livro da série 6<sup>a</sup> corresponde concomitantemente ao da série 8<sup>a</sup>, bem como o da série 7<sup>a</sup> corresponde simultaneamente à série 9<sup>a</sup>. Todos os livros utilizados como fontes aqui foram encontrados na biblioteca pública de Pietermaritzburg, África do Sul, e cedidos por uma das bibliotecárias da instituição. Estes livros foram lançados logo após o Apartheid pelas editoras *Heinemann* e *Shurter & Shooter*, mas muito provavelmente já estavam sendo escritos e organizados antes de 1994.

Os que correspondem às séries 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> compõem à coleção *Making History*, os das séries 10<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup> são da *Shuters History* e o da série 12 da *Viewpoint History*. Assim como durante o Apartheid, no pós-1994 a prática de adotar livros de diferentes editoras em sala de aula permanece. Quanto aos organizadores dos livros, estes variam de acordo com as editora e séries. Os das séries 6<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> foram organizados por Dugmore, Mulholland, Nussey, Sieböger e Louise Torr. Os das séries 7<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> tem como organizadores os mesmos das séries 6 e 8, com exceção de Torr. Os das séries 10<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup> não possuem registrados nomes dos organizadores nas fichas catalográficas dos livros. E o da série 12<sup>a</sup> possui como organizador Mz Shamase.

Os organizadores de cada livro possuem formação e experiência de trabalho na educação básica e superior no campo do ensino de história na África do Sul. Além disso, possuem pesquisas sobre teoria da história e currículo. Suas formações não se restringem apenas à História, mas perpassam outras áreas das ciências humanas e sociais, tais como artes, filosofia e estudos políticos. Mz Shamase, organizadora do livro que integra a série 12<sup>a</sup>, por exemplo, tem pós-doutorado em História e possui artigos publicados sobre a história zulu com recorte temporal na segunda metade do século XVIII e primeira metade do XIX.

A perspectiva de história que perpassa todos os livros didáticos analisados do pós-Apartheid pode ser inserida dentro do campo da história social, sendo acionada a história social da cultura para tratar da cultura zulu. Sobre tal perspectiva, Thompson (1998) já afirmava ser no processo de luta que se forja a identidade social das classes populares, e não pela difusão dogmática de qualquer doutrina. É na perspectiva de um estudo das resistências dos sujeitos, antes silenciados pela história oficial de patente ocidental, que as coleções *Making History*, *Shuters History* e da *Viewpoint History* são pensadas e organizadas no intuito de valorizar os

acontecimentos que marcaram a história dos sujeitos e culturas locais da África do Sul. Assim, parafraseando Thompson (1998), valorizar atitudes e comportamentos que, aparentemente são insignificantes ou imediatistas, são, no fundo, reveladores de uma identidade social em construção, que é importante nesse processo de reescritura da história a partir de narrativas menos excludentes e menos violentas.

Publicados pela primeira vez em 1997 pela editora Heinemann na cidade de Johannesburg, região de Kwazulu-Natal, África do Sul, a coleção *Making History* passou a ser adotada no sistema de ensino sul-africano abrangendo as séries 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> da educação básica. O objetivo dos livros didáticos de história dessa coleção em tais séries foi desenvolver nos alunos as habilidades históricas, que não devem ser compreendidas ou enquadradas apenas a partir da compreensão do tempo e das provas/resquícios (DUGMORE; MULHOLLAND; *et. al.*, 1997). A ideia pregada nos livros é que a noção do desenvolvimento de habilidades básicas em história irá proporcionar que o estudante desenvolva uma visão mais crítica do conhecimento histórico, que preze pela valorização do contexto local na tessitura da historiografia. Os livros das séries de 6<sup>a</sup> a 9<sup>a</sup> do *Making History* possui em torno de 160 páginas cada. Eles possuem algumas características que já são pontuadas logo nas primeiras páginas de suas apresentações, a saber: “ao professor, língua, lição orientada, capítulos, variedade na aproximação, habilidades históricas, símbolos, pontos de vista, avaliação contínua” (DUGMORE, MULHOLLAND *et al.*, 1997)<sup>89</sup>.

Essa coleção traz algumas informações gerais sobre a organização do livro para os professores na parte destinada *ao professor*. Na *linguagem* os organizadores explicam como e quais os critérios usados na adoção das narrativas empregadas ao longo dos livros, como abordam: “tentamos escrever livros que sejam fáceis de ler e entender, especialmente para estudantes para quem o inglês é uma segunda língua. Mas, embora a linguagem seja bastante simples, a compreensão histórica necessária não é” (DUGMORE, MULHOLLAND, *et al.*, 1997, p.1)<sup>90</sup>. A preocupação em fazer uso de narrativas no idioma inglês não tão complexas é presente na linguagem dos organizadores. Isso porque, em grande medida, o inglês, língua dos

---

<sup>89</sup> To the teacher, language, lesson oriented, chapters, variety in approach, historical skills, symbols, viewpoints, continuous assessment (DUGMORE; MULHOLLAND; *et. al.*, 1997).

<sup>90</sup> we have attempted to write books which are easy to read and to understand, particularly for students for whom English is a second language. But although the language is fairly simple, the historical understanding required is not (DUGMORE; MULHOLLAND; *et. al.*, 1997, p. 1).

colonizadores, foi adotada como um dos idiomas oficiais na África do Sul e desde o Apartheid é usado como idioma de confecção dos livros didáticos de história<sup>91</sup>.

A lição orientada corresponde as páginas de atividades em duplas que devem ser resolvidas e problematizadas pelos estudantes com orientações dos professores. Os capítulos que compõem os livros de cada série são apresentados no tópico intitulado *capítulos*. Estes foram “[...] dividido em cinco seções, cada uma com seu próprio tema. No início de cada capítulo há uma caixa que o introduz e relaciona os capítulos entre si” (DUGMORE, MULHOLLAND; *et al.*, 1997, p. 2)<sup>92</sup>. Em *variedade na aproximação* a intenção foi “variar as atividades para que elas não sejam repetidas” (DUGMORE, MULHOLLAND; *et al.*, 1997, p. 2)<sup>93</sup>. E por considerar as habilidades históricas importantes, bem como o conhecimento crítico dos acontecimentos do passado, dizem os organizadores no tópico *habilidades históricas*, é que “as atividades neste livro foram escolhidas especificamente porque incorporam habilidades históricas básicas” (DUGMORE, MULHOLLAND; *et al.*, 1997, p. 2)<sup>94</sup>.

Os *simbolos* são usados para indicar se as atividades deverão ser realizadas individualmente ou coletivamente por meio de duplas ou grupos. A parte de *pontos de vistas* é usada, segundo os organizadores, por considerar que a interpretação crítica do passado deve se dar de diferentes maneiras e que todas elas devem ser respeitadas e consideradas nos debates em sala de aula pelos professores, o que lembra a prerrogativa de Boaventura Santos quando fala de uma ecologia de saberes que deve ser considerada nos estudos dos cientistas humanos e sociais. E, por fim, são apresentadas as *atividades contínuas* como mecanismo de o professor avaliar os conhecimentos e habilidades trabalhadas ao longo de cada conteúdo. Assim são compostos os novos livros didáticos das séries 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> da coleção *Making History* da África do Sul democrática. No livro correspondente às séries 6<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> da educação básica há uma divisão em cinco capítulos, no qual do primeiro ao quinto fazem menção a África do Sul na tentativa de trabalharem o conhecimento histórico a partir do crivo do contexto local.

---

<sup>91</sup> Na pesquisa de campo realizada na África do Sul durante os primeiros meses de 2016 localizou-se escolas que já possuem livros didáticos de história no idioma IsiZulu. Mas esta ainda são em número muito pequeno naquele país.

<sup>92</sup> divided into five sections, each with its own theme. At the beginning of each chapter there is a box which introduces it and links the chapters to each other (DUGMORE; MULHOLLAND; *et al.*, 1997, p. 2).

<sup>93</sup> vary the activities so that they are not repeated (DUGMORE; MULHOLLAND; *et al.*, 1997, p. 2).

<sup>94</sup> the activities in this book have been chosen specifically because they incorporate basic historical skills (DUGMORE; MULHOLLAND; *et al.*, 1997, p. 2).

Ainda na página 13, do primeiro capítulo do livro das séries 6ª e 8ª, as narrativas que trazem os zulus para o palco das análises históricas em sala de aula destacam as habilidades destes com a agricultura, com o trabalho com a terra. Ora, as narrativas aqui empregadas ajudam a compreender uma outra dimensão da cultura zulu que foi silenciada durante o Apartheid: a relação destes com a terra. Embora isso não explique tudo, ajuda a compreender que as guerras dos zulus com outros sujeitos não podem ser resumidas a “guerras tribais” como foi narrado pelos historiadores no *History for today*. Elas estavam relacionadas a elementos outros que foram desconsiderados pelas abordagens historiográficas durante o regime segregacionista sul-africano. Além de precisar da terra para viver, era importante que ela fosse fértil para o plantio e a criação de gado. Esse pode ser apontado como um dos motivos para as tantas mudanças dos zulus na região de Kwazulu-Natal.

Outra dimensão da cultura zulu sinalizada no livro das séries 6 e 8 da coleção *Making history* é a questão da língua. Os organizadores ressaltam na página 12 do capítulo 1 destas séries que os clicks de sons são comuns na língua dos zulus. “Isso mostra a influência das línguas khoisan (DUGMORE; MULHOLLAND; *et al.*, 1997, p. 12)<sup>95</sup>. O IsiZulu “[é] uma língua africana falada por **AmaZulu** na África do Sul. IsiZulu faz parte do **Nguni Línguas** que ainda se subdividem em grupos **Zunda** e **Tekela**. A casa de AmaZulu é a província de Kwazulu-Natal ”. (GORDON, 2016, p. 1)<sup>96</sup>.

Para a professora de Isizulu da Universidade de Kwazulu-Natal, Mary Gordon,

**AmaZulu** fala IsiZulu, uma língua compreendida por aproximadamente 10 mil pessoas na África Austral. Estudos recentes indicam que 81% das pessoas que vivem em Kwazulu-Natal compreendem. Há indícios de que **IsiZulu** está crescendo rapidamente como uma segunda língua mais falada em Kwazulu-Natal em comunidades onde falantes de muitas línguas residem. O crescimento de **IsiZulu** como uma língua de comunicação mais ampla é especialmente perceptível na situação de trabalho entre colegas. (GORDON, 2016, p. 2)<sup>97</sup>

<sup>95</sup> This shows the influence of Khoisan languages (DUGMORE; MULHOLLAND; *et al.*, 1997, p. 12).

<sup>96</sup> is an African Language spoken by **AmaZulu** in South Africa. IsiZulu [...] [is] **Nguni Languages** which further subdivide into **Zunda** and **Tekela** groups. The home of **AmaZulu** is the Province of Kwazulu-Natal. (GORDON, 2016, p. 1)

<sup>97</sup> **AmaZulu** speak **IsiZulu** a language understood by approximately 10m people in Southern Africa. Recent surveys indicate that 81% of the people living in KwaZulu-Natal understand. There are indications that **IsiZulu** is rapidly growing as a second language in KwaZulu-Natal in communities where speakers of many languages reside. The growth of **IsiZulu** as a language of wider communication is especially noticeable in the workplace situation among colleagues. (GORDON, 2016, p. 2)



Muitos já são os estudiosos que vêm chamando a atenção para a importância da língua na constituição das identidades dos sujeitos. Ela pode ser usada como um dos elementos comuns a um povo ou, ao menos, como um dos primeiros elementos que um grupo teria em comum e que teria, dentre várias funções, fortalecer a identidade do grupo.

No tópico 7 do capítulo 1 das séries 6ª e 8ª encontra-se novamente uma menção ao povo zulu no *Making History*. Esse capítulo é iniciado abordando o cenário sul-africano durante o século XIX – período em que as terras ao sul de África são proclamadas República da África do Sul. Nesse mesmo período há uma grande movimentação territorial dos diferentes povos que habitavam África do Sul, e um dos intuitos era fugir do controle da colonização britânica. Deste modo, no início de 1800,

[...] o povo do sul da África estava em movimento. Do Cabo, o Griqua atravessou o Rio Laranja e os Voortrekkers atravessaram o Rio Vall. Ambos queriam escapar do controle britânico e começar seus próprios estados. De Natal, o Ndebele fugiu dos guerreiros Zulu de Shaka e atravessou o Limpopo. Eles estavam entre muitos novos grupos que fugiram do crescente império de Shaka e estabeleceram novos estados no interior da África (DUGMORE, MULHOLLAND, *et al.*, 1997, p. 19)<sup>98</sup>

Não se sujeitar aos ditames impostos pela colonização britânica e fundar seus próprios estados foi um dos motivos para fazer com que os sujeitos que viviam naquelas terras durante o XIX não permanecessem por um longo período no mesmo território com o processo de expansão da colonização. Além disso, os Voortrekkers, que significa “aqueles que viajam à frente”, ‘pioneiros’” (PEREIRA, 2012, p. 44), a exemplo de outros sujeitos, tentavam instalar seus próprios estados desassociados dos britânicos. Ora, isso traz um elemento importante para discussão: com toda essa movimentação territorial, em algum momento, sujeitos de diferentes grupos iriam adentrar os mesmos espaços geográficos e isso geraria algum tipo de conflito. Deste modo, as décadas de 1820 e 1830 são marcadas por uma série de mudanças e rupturas ao sul do continente africano. Esse movimento recebeu o nome de

Mfecane em zulu, e Difaqane em Sotho. Mfecane que significa ‘espalhamento’, ou o esmagamento ou moagem entre duas pedras, e Defaqane significa

---

<sup>98</sup> [...] the people of Southern African were on the move. From the Cape the Griqua moved across the Orange River and the Voortrekkers crossed the Vall River. Both wanted to escape from the British control and start their own states. From Natal, the Ndebele fled from Shaka's Zulu warriors and crossed the Limpopo. They were among many new groups that fled from Shaka's growing empire and established new states in the interior of Africa (DUGMORE; MULHOLLAND; *et. al.*, 1997, p. 19)

‘martelar’ ou migração forçada. O termo mfecane tem sido usado para descrever este tempo de mudança e interrupção. Algumas pessoas dizem que o nome foi dado pelos historiadores e não pelo próprio povo. Outros não gostam de dar a esse tempo um nome de todo. (DUGMORE, MULHOLLAND *et.al.*, 1997, p. 26)<sup>99</sup>.

Durante o Apartheid o termo Mfecane aparece junto às narrativas sobre os zulus como sinônimo de destruição. É interessante perceber o movimento das narrativas na troca de cenário nos quais são postos os zulus, bem como o cuidado em nomear os grupos aos quais pertenciam os sujeitos envolvidos nesses movimentos que marcaram a África do Sul no século XIX. Nomear estes grupos é importante na medida em que se daria uma maior visibilidade aos povos que ali habitavam, além da tentativa de não os tratar de forma homogênea, como o fez a história durante o Apartheid.

O tópico contido no capítulo 2 das séries 6 e 8 intitulado *a ascensão do reino zulu*<sup>100</sup> é destinado exclusivamente a apresentação da cultura zulu, mas com destaque apenas nas ascensões dos reinos zulus. O tópico inicia com três questionamentos, a saber: “Como o reino Zulu assumiu este território e se tornou um estado tão poderoso? O que causou as guerras nesta região que alguns historiadores chamam o Mfecane?” (DUGMORE; MULHOLLAND; *et al.*, 1997, p. 27)<sup>101</sup>. Todas as discussões do tópico perpassam essas três questões no intuito de que ao respondê-las os estudantes compreenderão o processo de formação do reino zulu.

As narrativas ocupadas em tecer a história dos zulus convergem para a figura de Shaka, inscrevendo-o como aquele que ocupou papel fundamental para o crescimento dos zulus. Shaka aparece pela primeira vez citado como um dos meninos que integrava o exército de Mthethwa<sup>102</sup>, liderado por Senzangakhona durante parte do século XVIII. Com a morte de Senzangakhona e por se destacar nas técnicas de guerrilhas Shaka assume a liderança tornando-se a partir de então rei zulu.

O Mthethwa [...] era apenas um dos muitos pequenos chefes de governo no final dos anos 1700. Meninos de uma certa idade formaram uma faixa etária ou

<sup>99</sup> Mfecane in Zulu, and Difaqane in Sotho. Mfecane means 'scattering', or the crushing or grinding between two stones, and defaqane means 'hammering' or forced migration. The term mfecane has been used to describe this time of change and disruption. Some people say that the name was given by historians and not by the people themselves. Others do not like to give that time a name at all. (DUGMORE; MULHOLLAND; *et. al.*, 1997, p. 26).

<sup>100</sup> the rise of the Zulu kingdom.

<sup>101</sup> How did the Zulu kingdom take over this territory and become such a powerful state? What caused the wars in this region which some historians call the mfecane?” (DUGMORE; MULHOLLAND; *et. al.*, 1997, p. 27).

<sup>102</sup> Estado sul-africano que cobria cerca de 30 grupos étnicos distintos como um clã. O termo Mthethwa significa “aquele que governa”.

ibutho. Durante esse tempo eles estavam sob a regra direta do chefe de trabalho. Usou os meninos para formar um exército para atacar outras tribos. Quando o filho de chefe, Dingiswayo, chegou ao poder em 1797, muitas tribos estavam sob o controle do Mthethwa, incluindo o zulu liderado por Senzangakhona. Quando Senzangakhona morreu em 1816, Dingiswayo ajudou Shaka a se tornar chefe dos zulus. Dingiswayo queria Shaka do seu lado por causa de suas habilidades de luta. (DUGMORE, MULHOLLAND et al., 1997, p. 28)<sup>103</sup>.

Nesse cenário, nota-se que há uma preocupação por parte dos organizadores do *Making History* em inscrever os zulus, bem como sua história e cultura, com narrativas outras que mostre novas faces, antes silenciadas. Ora, reconhece-se as rupturas em certas representações dos zulus, mas percebe-se ainda a predominância de certas continuidades, como o uso do termo “tribe” para se referir aos zulus e aos demais sujeitos que lá viviam, enquanto não se faz uso do mesmo termo quando mencionado os europeus. Nesse ponto é importante lembrar os debates de Maurice Godelier sobre o conceito de tribo. Pensando a relação entre tribo, etnia, comunidade e sociedade, Maurice Godelier constrói uma etimologia do termo tribo, afirmando que

na Antiguidade, as principais línguas indoeuropeias designavam a pertença a uma mesma “nascença” (naissance) como o fundamento dos grupos sociais que hoje seriam designados “clãs”, “linhagens”, “casas” etc. Segundo ele, todos esses grupos consistem em conjuntos de homens e de mulheres, de várias gerações, que se consideram aparentados e mutuamente solidários em virtude da descendência de um ancestral comum, seja pelos homens ou pelas mulheres, o que gera clãs patrilineares ou matrilineares. (GODELIER, 2010 apud BÔAS FILHO, 2012, p. 1118).

Godelier define tribo como

uma forma de sociedade que se constitui quando grupos de homens e de mulheres que se reconhecem como aparentados, de modo real ou fictício, por nascença ou aliança, se unem e são solidários para controlar um território e se apropriar dos recursos que exploram, em comum ou separadamente, estando dispostos a defendê-los com armas nas mãos e que, por fim, sempre se identificam por um nome próprio. (GODELIER, 2010 apud BÔAS FILHO, 2012, p. 1118).

---

<sup>103</sup> The Mthethwa [...] were just one of many small chiefdoms in the late 1700s. Boys of a certain age formed an age group or ibutho. During this time they were under chief jobe's direct rule. He used the boys to form an army to attack other chiefdoms. When jobe's son, Dingiswayo, came to power in 1797, many chiefdoms were under control of the Mthethwa, including the Zulu led by Senzangakhona. When Senzangakhona died in 1816, dingiswayo helped Shaka to become chief of the Zulu. Dingiswayo wanted Shaka on his side because of this fighting skills. (DUGMORE; MULHOLLAND; et. al., 1997, p. 28).

Maurice Godelier refuta a ideia de que tribo corresponderia a uma sociedade fundada a partir de relações de parentescos e apresenta duas razões centrais para tal posicionamento.

em primeiro lugar, etnocêntrica, uma vez que tende a considerar as tribos como continuação de formas ‘primitivas’ de existência que teriam sido superadas por outras formas de organização social, as quais conduziriam à emergência do Estado e de diversas formas de ‘civilização’. Em segundo lugar, porque a ênfase nas relações de parentesco como fundamento das sociedades tribais escamotearia a importância de outros tipos de relações que, no seio de tais sociedades, desempenhariam um papel importante e que, nas categorias ocidentais, se referem aos âmbitos ‘político’ e ‘religioso’. (GODELIER, 2010 apud BÔAS FILHO, 2012, p. 1118-1119)

Assim, compartilho da perspectiva de Godelier para pensar o caso do povo zulu. Ora, insistentemente a historiografia sob influência do ocidente representou os zulus como povos “primitivos” e “atrasados” fundados a partir de relações de parentescos. Enquanto que as narrativas historiográficas sobre os zulus emergentes no pós-1994, apesar de fazerem uso do termo tribo, pontuam relações outras de organização social para pensar estes sujeitos, muito em direção daquilo apontado por Maurice Godelier (2010). Dentre esses outros aspectos do universo zulu pode-se citar as habilidades de Shaka para liderar e guerrilhar que são ressaltadas durante todo o tópico 7 do capítulo 2 dos livros da 6ª e 8ª séries.

Shaka comanda os zulus em sucessivas guerras vitoriosas contra outros grupos na região que atualmente corresponde a província de Kwazulu-Natal na África do Sul. “Em 1818, Shaka atacou algumas tribos pequenas para construir o reino zulu em um estado poderoso. Em 1819 Zwide atacou os zulus e foi derrotado” (DUGMORE; MULHOLLAND; et al., 1997, p. 28)<sup>104</sup>. As sucessivas vitórias são algumas das características que coloca Shaka como um grande líder do povo zulu. Essas narrativas que reimprimem, a partir de outras óticas, nos livros didáticos de história acontecimentos diretamente ligados aos zulus, bem como de toda a África do Sul, convida a uma releitura sobre a historiografia que tem pensado a história da humanidade. Durante séculos essa historiografia ocupou-se em consolidar certos acontecimentos como universais e relegar a outros o âmbito do silêncio.

É na contramão das percepções de história de ressonância europeia que livros didáticos de história do pós-Apartheid tentam se inserir. Para isso sugerem que se apreenda a história como vida e que se leve em consideração as mudanças ocorridas dentro da teoria da

---

<sup>104</sup> In 1818 Shaka attacked some small chiefdoms to build the Zulu into a powerful state. In 1819 Zwide attacked the Zulu and was defeated. (DUGMORE; MULHOLLAND; et. al., 1997, p. 28).

história que convidaram à comunidade de historiadores a problematização das narrativas que antes eram empregadas na construção do conhecimento historiográfico. Nessa mesma direção, pode-se citar a ampliação da noção de fonte e, evidentemente, do crescimento dos estudos africanos por todo o mundo que trazem reflexões fundamentais para reestruturar o conhecimento. Esse quadro contribui para o questionamento da extrema valorização pregada pela história positivista das abordagens políticas de cunho eurocêntrico que propunha escrever a história geral da humanidade impondo as nações ocidentais como superiores às demais.

Os acontecimentos históricos são diversos pois diversa é a humanidade. Nesse sentido, o quadro de explicações para os fatos históricos deve ser plural e não singular ou unidirecional. As movimentações que ocorreram por toda a África do Sul, que impacta diretamente a ascensão do reino zulu, devem ser interpretadas também de modo plural, como convidam os organizadores dos livros didáticos:

Houveram muitas guerras durante a ascensão do reino zulu. Alguns dos chefes que Shaka derrotou fugiram e atacaram outras tribos mais longe. Esta luta espalhou-se tanto quanto o Malawi moderno e a Zâmbia. Algumas pessoas chamaram essas batalhas de Mfecane ou 'o esmagamento'. Há muitas explicações diferentes para a ascensão do reino zulu e as guerras que ocorreram antes e depois de sua ascensão. Cada explicação tem pontos fortes e fracos. (DUGMORE, MULHOLLAND; et. al., 1997, p. 28)<sup>105</sup>

Como possibilidade de interpretação da história dos zulus, especificamente da ascensão de seus reinos, são apresentadas para os estudantes sul-africanos várias explicações, chegando a um total de quatro. Isso, de certo modo, reforça a ideia pregada de que na produção do conhecimento historiográfico devem ser consideradas as múltiplas formas de escrita e interpretações dos mesmos fatos ou melodias, como dizia Rüsen (2007). Os historiadores da Nova História já sugeriam ser necessário uma rediscussão sobre a noção de fontes na história. Eles propunham que tais fontes fossem revisitadas, mas a partir de novos olhares, e aqui convido Boaventura Santos para dizer que esses “novos olhares” devem ser plurais e sempre considerar as pluralidades das produções de conhecimentos numa perspectiva humanitária. Rüsen já dizia que

---

<sup>105</sup> There were many wars during the rise of the Zulu kingdom. Some of the chiefdoms that Shaka defeated ran away and attacked other chiefdoms further away. This fighting spread as far as modern Malawi and Zambia. Some people have called these battles the mfecane or 'the crushing'. There are many different explanations for the rise of the Zulu kingdom and the wars that took place both before and after its rise. DUGMORE; MULHOLLAND; et. al., 1997, p. 28)

“todo conhecimento histórico está marcado por uma relação ao presente, na interpretação de cada passado revisitado [...].” (RÜSEN, 2007, p. 100)

As quatro versões sobre a história do povo zulu, apresentadas na educação básica via ensino de história nas séries 6ª e 8ª do *Making History*, narram de formas diferentes um mesmo acontecimento. Tais narrativas ora aproximam-se, ora distanciam-se. Vejamos detalhadamente cada uma delas:

#### **A. HABILIDADES MILITARES DE SHAKA**

Shaka treinou seus guerreiros para usarem a pequena lança afiada quando lutavam perto do inimigo. Ele conduziu seu exército em uma formação de ‘touro e chifres’. Dirigia a principal força de guerreiros mais velhos e mais experientes contra o inimigo, a cabeça, conhecida como a ‘caixa’ do touro. Os guerreiros mais jovens e mais rápidos então cercariam o inimigo ao redor de cada lado, formando os ‘chifres’ do touro. Uma vez cercado, os zulus matariam o inimigo em combate corpo-a-corpo com lanças curtas. É claro que Shaka era bom em treinar seus guerreiros. Dingiswayo percebeu sua habilidade desde o início e colocou-o no comando de um de seus exércitos.

**PROBLEMAS:** O Ndwandwe e Mthethwa também usaram o método de ‘touro e chifres’. Mesmo a lança esfaqueadora não era uma idéia nova e o exército zulu ainda carregava várias lanças jogando como todos os outros chefes. Shaka tinha muitas coisas a seu favor. Ele tinha uma reivindicação para o trono zulu, Dingiswayo gostava dele, e ele teve sorte de vencer o Ndwandwe em 1818. Já havia combates generalizados quando Shaka veio fazer o poder. Ele adicionou a luta e usou-a para fazer o reino zulu forte (DUGMORE, MULHOLLAND, et al., 1997, p. 29)<sup>106</sup>.

Nessa primeira versão, são destacadas as habilidades de treinamento de Shaka no preparo dos homens zulus para as guerras, a organização durante os ataques, a divisão entre os homens mais experientes (e mais velhos) e os mais jovens (menos experientes). Essas habilidades de Shaka foram ganhando visibilidade e contribuíram efetivamente para que assumisse o cargo

---

<sup>106</sup> **A. SHAKA'S MILITARY SKILLS**

Shaka trained his warriors to use the short stabbing spear when fighting close to the enemy. He led his army in a 'bull-and-horns' formation. He would direct the main force of older, more experienced warriors against the enemy, head on, known as the 'chest' of the bull. The younger, faster warriors would then encircle the enemy around each side, forming the 'horns' of the bull. Once surrounded, the Zulu would kill the enemy in hand-to-hand fighting with short spears. It is clear that Shaka was good at training his warriors. Dingiswayo noticed his skill from early on and placed him in charge of one of his armies.

**PROBLEMS:** The Ndwandwe and Mthethwa also used the 'bull-and-horns' method. Even the stabbing spear was not a new idea and the Zulu army still carried several throwing spears like all the other chiefdoms. Shaka had many things in his favour. He had a claim to the Zulu throne, Dingiswayo liked him, and he was lucky to beat the Ndwandwe in 1818. There was already widespread fighting when Shaka came to power. He added to the fighting and used it to make the Zulu Strong (DUGMORE; MULHOLLAND; et. al., 1997, p. 29).

máximo na cultura zulu – o de líder do povo. Interessante que há duas perspectivas desenhadas pelos organizadores do *Making History* nesta primeira versão. De um lado é colocado a habilidade de Shaka no treinamento dos exércitos para as guerras, por outro, são trazidos os problemas, como por exemplo, o fato de que os outros grupos étnicos também detinham essas mesmas habilidades de guerrilhar.

Na segunda versão usada para explicar a ascensão do reino zulu é destacada a questão ecológica como elemento marcante na história deles, como se segue:

### **B. A EXPLICAÇÃO ECOLÓGICA**

Havia muitas pessoas e gado entre os rios Thukela e Phongolo no início do século XIX. Havia uma escassez de terras de pastoreio doce na costa, por isso durante o verão o gado foi levado para o interior. Os chefes da costa precisavam derrotar o máximo de tribos no interior para controlar ambos os tipos de pastoreio. Eventualmente, apenas o chefe mais poderoso, o zulu, permaneceu. Três estados principais - o Ndwandwe, Mthethwa e Qwabe - todos viveram em ou perto do custo e atacaram chefias nas regiões frias, molhadas perto das montanhas. Isso poderia significar que a área mais quente perto da costa estava ficando superlotada. Os Portugueses trouxeram milho para a área, cerca de cem anos antes do Mfecane. O milho pode crescer bem em regiões mais úmidas e pode alimentar uma grande população. Então é possível que o número de pessoas estava crescendo e eles começaram a lutar por terra. Uma grave seca afetou esta região durante os dez primeiros anos do século XIX. Esta seca pode ter causado diferentes chefias para lutar sobre terra de pastagem, agricultura de terra e água.

**PROBLEMAS:** As pessoas da Europa que naufragaram nesta região durante o final dos anos 1700 descreveram como caminharam por semanas sem ver ninguém. Se a superlotação causou violência e a ascensão do reino zulu, por que não teve efeito sobre o Xhosa no Sul, onde havia muitas mais pessoas em uma área menor? (DUGMORE, MULHOLLAND; et. al. ,1997, p. 29)<sup>107</sup>

---

### <sup>107</sup> **B. THE ECOLOGICAL EXPLANATION**

There were too many people and cattle between the Thukela and Phongolo rivers in the early 1800s. There was a shortage of sweet grazing land on the coast, so during summer cattle were taken into the interior to graze on land which was too bitter for cattle to eat in the winter. The chiefdoms on the coast needed to defeat the needed to defeat the chiefdoms in the interior to control both kinds of grazing. Eventually only the most powerful chiefdom, the Zulu, remained. Three major states - the Ndwandwe, Mthethwa and Qwabe - all lived on or near the coast and attacked the chiefdoms in the cold, wet regions near the mountains. This could mean that the warmer area near the coast was becoming overcrowded. The Portuguese brought maize into the area about one hundred years before the mfecane. Maize can grow well in wetter regions and can feed a large population. So it is possible that the number of people was growing and they began fighting over land. A severe drought affected this region during the first ten years of the 1800s. This drought may have caused different chiefdoms to fight over grazing land, farming land and water.

**PROBLEMS:** People from Europe who were shipwrecked in this region during the late 1700s described how they would walk for weeks without seeing anyone. If overcrowding caused violence and the rise of the Zulu kingdom,

Aqui é levantada uma segunda hipótese pelas narrativas: a questão ecológica. Ela é colocada como elemento definidor e importante para pensar a história dos zulus, bem como sua cultura. Ter terras produtivas era essencial para o desenvolvimento da vida. E uma seca ocorrida em 1800 atinge várias regiões da África do Sul, levando diferentes povos a entrarem em conflito por terras agricultáveis, próximo a regiões de rios, pois assim teriam acesso à água para o cultivo e consumo. O problema apresentado é que se a seca naquelas regiões impulsionou a superlotação nos territórios próximos a rios, e a superlotação ocasionou violência e, de certo modo, contribuiu para a ascensão do reino zulu, por que o mesmo não ocorreu com os outros sujeitos, a exemplo dos xhosas? (DUGMORE; MULHOLLAND; et. al.,1997)

Como atividades propostas para discussão dos dois pontos de vistas apresentados para a ascensão do reino zulu, para o crescimento do seu poder e sua expansão territorial, são sugeridas duas atividades em grupos em sala de aula. Um grupo focaria nas habilidades militares de Shaka como razão para a ascensão do reino zulu. O segundo grupo discutiria os fatores ecológicos como causador de tal ascensão, como segue:

Discuta essas duas explicações em grupos. Alguns grupos podem falar sobre as habilidades militares de Shaka como uma possível razão para a violência, e outros podem argumentar que fatores ecológicos causaram isso e ajudaram o reino zulu a se tornar poderoso. Os grupos podem relatar suas ideias para a classe (DUGMORE, MULHOLLAND, et al., 1997, p. 29)<sup>108</sup>.

Essa atividade foi pensada com a finalidade de que os estudantes pudessem problematizar e mapear os prós e contras das explicações tecidas pelas fontes para se referirem à ascensão do reino zulu liderado por Shaka, nas quais destacavam-se as habilidades militares e a questão ecológica.

Deste modo, a volta ao passado por meio dos indícios estaria cumprindo o papel de formação de consciências históricas e levando os estudantes ao processo de aprendizagem. Contudo, vale frisar que aprender significa uma forma elementar da vida, um modo fundamental da cultura (RÜSEN, 2007). É assim que se concebe que o presente só é melhor compreendido se perceber as (des)continuidades do/com o passado, ainda que o que sabemos sobre o passado seja

---

why did it have no effect on the Xhosa in the south, where there were many more people in a smaller area? (DUGMORE; MULHOLLAND; et. al.,1997, p. 29)

<sup>108</sup> Discuss these two explanations in groups. Some groups can talk about Shaka's military skills as a possible reason for the violence, and others can argue that ecological factors caused it, and helped the Zulu kingdom to become powerful. Groups can report their ideas to the class (DUGMORE; MULHOLLAND; et. al.,1997, p. 29).



uma seleção de narrativas/produtos (RÜSEN, 2007). Logo, por meio do estudo das narrativas que representam a cultura zulu nos livros didáticos de História do pós-Apartheid pode-se compreender “como e quanto o pensamento histórico, especialmente o científico, surte efeitos práticos” (RÜSEN, 2007, p. 87) nas realidades sociais dos sujeitos, na vida cotidiana, nas tomadas de consciências, podendo ser usado para se repensar a própria constituição do conhecimento historiográfico e as roupagens com as quais havia vestido e representado a cultura zulu ao longo de século via ensino de história.

Como texto complementar à atividade proposta sobre o debate das duas primeiras explicações que teriam levado a ascensão do reino zulu liderado por Shaka, os organizadores do *Making History* apontam que alguns historiadores

também acham que as pessoas da Europa poderiam ter sido responsáveis pela violência do período e do aumento do reinado de Zulu. Outros historiadores apoiam a explicação do comércio de escravos. Eles afirmam que o motivo real da violência foi causado pelo comércio da Europa que procuravam escravos e atacavam as pequenas cacauzinhas do norte de KwaZulu-Natal, de Delagoa Bay, Port Natal e do nordeste do Cabo. Esses ataques aos escravos obrigaram os pequenos chefes a formar chefes fortes para se protegerem. Wras explodiu enquanto as pessoas fugiram dos invasores de escravos e atacou outros chefes. (DUGMORE; MULHOLLAND; *et al.*, 1997, p. 30)<sup>109</sup>

Dessa forma, as evidências historiográficas, de uma história que passa a se assemelhar em alguns aspectos à proposta de uma ecologia de saberes, mostra que a Europa também pode ter sido a responsável pelo aumento e acirramento da violência na África do Sul no século XIX. O comércio de pessoas para serem usadas como escravas pelos europeus é apontado como um dos mecanismos que teria provocado a exasperação dos conflitos, a reorganização e fortalecimento dos grupos étnicos que ali habitavam. Essa é uma das “clássicas” memórias que se tentou silenciar na escrita da história sobre os europeus e que é colocada em cheque na nova África do Sul de 1994. Isso é importante na medida em que contribui para a formação de consciência histórica dos sujeitos e para a descolonização do conhecimento.

---

<sup>109</sup> also think that with people from Europe could have been responsible for the violence of the period and the rise Zulu kingdom Other historians support slave trade explanation. They claim that the real source of violence was from the traders from Europe who were looking for slaves and attacked the small chiefdoms in northern KwaZulu-Natal from Delagoa Bay, Port Natal and the north-eastern Cape. These slave raids forced the small chiefdoms to form strong chiefdoms to protect themselves. Wras broke out as people fled from the slave raiders and attacked other chiefdoms. (DUGMORE; MULHOLLAND; *et. al.*, 1997, p. 30)

Em conformidade com Rüsen, a consciência histórica pode ser entendida como “as sumadas operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2010, p. 57). Isso leva a concordar com o teórico quando diz que

formação é uma categoria didática. Formação significa um conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim, o máximo de auto-realização ou de reforço identitário. Em outras palavras, formação, segundo Rüsen, corresponde a competências simultaneamente relacionadas ao saber, à práxis e à subjetividade. (RÜSEN, 2007, p. 95)

Então, sob o mesmo ponto de vista a formação deve ser compreendida como um campo importante nos estudos históricos, devendo ser considerada na análise sobre a cultura zulu nos primeiros anos da democracia na África do Sul. Ademais, a cultura e história zulu decerto ajuda a lançar olhares mais amplos sobre as bases epistemológicas nas quais estavam ancoradas a produção de conhecimento no campo da história.

Na terceira explicação para a ascensão dos zulus o argumento trazido gira em torno do comércio entre diferentes grupos étnicos sul-africanos, europeus e portugueses. Vejamos.

### C. EXPLICAÇÃO COMERCIAL

Os chefes de tribos cresceram na sua comercialização com os portugueses e outros Europeus. Em Delagoa Bay, chefes africanos trocavam a bondade dos europeus por marfim e peles. Esses chefes usaram os bens para comprar a lealdade de chefes menores e, desta forma, se fortaleceram. Eles lutaram para controlar esse comércio. De fato, os Mthethwa lutaram com outros grupos para controlar o comércio de marfim com Delagoa Bay.

Por que os Mthethwa, os Ngweane e os Ndwandwe atacaram os chefes desde até as montanhas? Eles estavam tentando cortar a rota de comércio para chefes mais ao sul. Alguns dos estados poderosos estavam perto da costa, ao longo de uma rota comercial. Todos os estados mais fracos estavam mais para o interior e fora da rota comercial. Os poderosos estados mais tarde se voltaram uns contra os outros até que apenas o zulu e Ndwandwe foram deixados. Os zulus então derrotaram o Ndwandwe.

**PROBLEMAS:** Houve menos demanda de marfim no início dos anos 1800, embora houvesse mais navios baleeiros que precisavam de gado para alimentar suas tripulações, pessoas na África Ocidental comercializaram por centenas de anos. Alguns chefes da costa atacaram os chefes mais distante para controlar o

pastoreio ali em tempos de seca. A explicação do comércio não nos diz por que alguns chefes na costa leste da África foram atacados e outros não (DUGMORE, MULHOLLAND, et al., 1997, p.31)<sup>110</sup>.

Nesse caso, o problema posto corresponde ao fato de que como o comércio poderia ter tido toda essa força para impulsionar a ascensão do reino zulu no século XIX, se exatamente nesse período houve pouca procura por marfim e peles? O caso do comércio assemelha-se com a justificativa apontada no caso A, no sentido de que apenas grupos étnicos situados na mesma área territorial foram atacados, enquanto outros não. Em virtude disso, os estudantes são convidados a problematizar tal perspectiva e, assim como nas demais, não a tomá-las como verdades absolutas. A história é tecida por narrativas que questionam a todo momento a concepção de verdades absolutas dos fatos, dos acontecimentos. Aos estudantes são sugeridos que interpretem as melodias sobre a cultura zulu como dinâmicas e percebam que as verdades na história, antes escritas como absolutas, são construções e passíveis de questionamento.

Já a quarta, e última, situação aponta o tráfico de escravos como a justificativa para a ascensão do reino zulu.

#### D. EXPLICAÇÃO DO COMÉRCIO ESCRAVO

O número de escravos vendidos pela Baía de Delagoa aumentou no final da década de 1820 porque a Grã-Bretanha proibiu o comércio de escravos depois de 1807 e começou a impedir que outros países comprassem escravos da África Ocidental. Ao mesmo tempo, os plantadores de açúcar franceses precisavam de escravos para trabalhar em suas fazendas nas ilhas das Seychelles e das Maurícias no Oceano Índico. Assim, a África do Sudeste era um bom lugar para

---

#### <sup>110</sup> C. TRADE EXPLANATION

Chiefdoms grew they traded with the Portuguese and other Europeans. At Delagoa Bay African chiefs bartered for European good in return for ivory and hides. These chiefs used the goods to buy the loyalty of lesser chiefs and, in this way, make themselves stronger. They fought to control this trade. In fact, the Mthethwa fought with other groups to control the ivory trade with Delagoa Bay.

Why did the Mthethwa, the Ngweane and Ndwandwe attack chiefdoms from the coast to the mountains? They were trying to cut off the trade route to chiefdoms further south. Some of the powerful states were near the coast, along a trade route. All the weaker states were further inland and off the trade route. The powerful states later turned on each other until only the Zulu and Ndwandwe were left. The Zulu then defeated the Ndwandwe.

**PROBLEMS:** There was less demand for ivory in the early 1800s, although there were more whaling ships which needed cattle for food for their crews, people in west Africa had traded for hundreds of years. Some chiefdoms on the coast attacked chiefdoms further inland to control grazing there in times of drought. The trade explanation does not tell us why some chiefdoms on the east coast of Africa were attacked and others were not (DUGMORE; MULHOLLAND; *et. al.*, 1997, p. 31).

conseguir escravos. Os portugueses controlavam a costa de Moçambique. Isso tornou a região popular entre os traficantes portugueses de escravos do Brasil. Os portugueses poderiam ter invadido os escravos do interior, forçando chefes menores a unirem-se para proteção. O alto preço oferecido pelos escravos fez com que alguns dos chefes de justiça em torno de Delagoa Bay atacassem outros no interior para capturar escravos. Esses estados se tornaram mais poderosos porque compravam armas. As guerras do mfecane aconteceram apenas pela invasão dos escravos e o resultado desses ataques de escravos.

**PROBLEMAS:** O comércio de escravos da Baía de Delagoa aumentou, mas somente no final da década de 1820, quando o reino zulu já era poderoso e muitas das guerras da mfecane já haviam sido combatidas. Na década de 1810, quando o reino Zulu cresceu, muito poucos escravos passaram pela Baía de Delagoa e nenhum escravo parece ter vindo desta região. (DUGMORE; MULHOLLAND; *et. al.*, 1997, p. 32)<sup>111</sup>.

Destarte, pode-se pensar a quarta justificativa a partir de duas perspectivas e um elemento problematizador, embora todos confluem para a questão do tráfico de pessoas devido à escravidão. A primeira e a segunda delas trazem em cena a Delagoa Bay. Também conhecida como Baía de Maputo ou Baía da Lagoa, a Delagoa Bay fica localizada ao sul de Moçambique, fazendo fronteiras a leste com as ilhas da inhaca, a nordeste com o oceano Índico, ao sul com o rio Maputo, a norte com o rio Incomati e a oeste com a Estuário do Espírito Santo.

Vários países fora de África já tinham seus sistemas de trabalho baseados na mão de obra escravocrata instituída. Outros começavam o movimento de proibição da escravidão. A Grã-Bretanha é um dos primeiros que proíbe a negociação de pessoas via sistema de escravidão em 1807, aprovando no parlamento britânico a Lei de comércio de escravos<sup>112</sup>. Esse ato forçou outros países do mundo a traçarem uma nova rota de comercialização.

---

<sup>111</sup> **D. THE SLAVE TRADE EXPLANATION**

the number of slaves sold through Delagoa Bay increased in the late 1820s because Britain had banned trading in slaves after 1807, and began to stop other countries from buying slaves from west Africa. At the same time French sugar planters needed slaves to work on their farms on the islands of Seychelles and Mauritius in the Indian Ocean. So south-east Africa was a good place to get slaves. The Portuguese controlled the Mozambique coast. This made the region popular with Portuguese slave traders from Brazil.

The Portugues might have raided for slaves inland, forcing smaller chiefdoms to join together for protection. The high price offered for slaves made some of the chiefdoms around Delagoa Bay attack others further inland to capture slaves. These states became more powerful because they bought guns. The wars of the mfecane were just slave raids and the result of these slave raids.

**PROBLEMS:** The slave trade from Delagoa Bay did increase, but only in the late 1820s when the Zulu kingdom was already powerful and many of the wars of the mfecane had already been fought. In the 1810s when the Zulu kingdom grew, very few slaves passed through Delagoa Bay and no slaves seem to have come from this region. (DUGMORE; MULHOLLAND; *et. al.*, 1997, p. 32)

<sup>112</sup> Slave Trade Act.



**Figura 6:** Baía de Maputo.

**Fonte:** <<[https://www.google.com.br/search?q=ba%C3%ADa+de+Maputo&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiTo4CStpHOAhXHhJAKHZnuCBkQ\\_AUICSgC&biw=1366&bih=599#imgrc=8FcmY02czTP3MM%3D](https://www.google.com.br/search?q=ba%C3%ADa+de+Maputo&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiTo4CStpHOAhXHhJAKHZnuCBkQ_AUICSgC&biw=1366&bih=599#imgrc=8FcmY02czTP3MM%3D)>>  
(Acesso em 26/07/2016)

A Delagoa Bay é posta como essa nova rota. Sob o controle de Portugal, que já tinha domínio sobre a costa de Moçambique, essa nova rota acabou contribuindo para que os chefes dos grupos étnicos e/ou lideranças se unissem com o intuito de se tornarem mais fortes e poder enfrentar os colonizadores. Mfecane é o nome dado para referir-se a tal momento. O problema anunciado acena para o fato que o tráfico de pessoas para viver em regime de escravidão só cresceu em 1820, quando o reino zulu já era consideravelmente forte e poderoso. Até 1810, quando o reino zulu crescia e fortificava-se, muitas guerras que receberam o título de mfecane já haviam sido registradas e fraco era ainda o tráfico na Delagoa Bay. (DUGMORE; MULHOLLAND; et. al.,1997)

A seguinte atividade é colocada como análise destas duas últimas explicações (C e D):

#### Algo para você fazer

- Shaka tem sido chamado de ‘herói’ e ‘tirano’. Em um poema de elogio, o poeta diz que Shaka é ‘um cuja a fama ressoa mesmo enquanto se senta’. Um poeta de elogio é esperado dizer coisas boas sobre o rei dos zulus como

o poema é apresentado na frente do rei. Escreva um poema de louvor a Shaka como se você fosse um poeta de louvor.

- b) Alguns comerciantes britânicos queriam a terra que o povo Zulu cultivava. Eles queriam que a Grã-Bretanha anexasse o que agora é KwaZulu-Natal, então descreveram Shaka como um tirano que era odiado e temido por seus súditos. Desta forma, uma guerra entre os britânicos e os zulus poderia ser combatida para derrubar o 'tirano' (e os comerciantes poderiam comprar terras a baixo preço). Olhe esta carta de Nathaniel Isaacs, um comerciante, para outro comerciante, Henry Francis Fynn, em 1832;

**Quando você pretende publicar? Quanto mais cedo melhor, e esforçando-se para mostrar a política dp rei zulu em governar sua tribo. Quero dizer, mostrem seus chefes, tanto Shaka e Dingam e intrigas... Façam deles como sanguinários, como você o pode...**

Agora imagine que você era um comerciante britânico naquele tempo. Descreva Shaka de tal maneira que ele parece como um homem cruel e duro. (DUGMORE, MULHOLLAND et. al., 1997, p. 31)<sup>113</sup>

Como se percebe, a atividade proposta é subdividida em duas etapas. Na primeira etapa é destacado a figura de Shaka como herói ao mesmo tempo que tirano. Os estudantes são convidados a construírem um poema ressaltando a imagem de Shaka como herói. No segundo momento, visando ocupar a atual região de Kwazulu-Natal, os britânicos constroem narrativas sobre Shaka o descrevendo como tirano e temido – perspectiva essa que vigora nos livros didáticos adotados durante todo o sistema do Apartheid na tentativa de inscrever os zulus como “bárbaros”. Neste segundo caso, os estudantes são convidados ainda a observarem um trecho de uma carta - tomada como fonte – trocada entre dois comerciantes em 1832. Nesta carta os comerciantes descreviam o reino zulu, especificamente o de Shaka e Dingane. Em seguida, após

---

<sup>113</sup> **Something for you to do**

a) Shaka has been called both a 'hero' and a 'tyrant'. In one praise poem, the poet says Shaka is 'one whose fame resounds even as he sits'. A praise poet is expected to say good things about the Zulu king as the poem is presented in front of the king. Write a praise poem to Shaka as if you were a praise poet.

b) Some British traders wanted the land which the Zulu people farmed. They wanted Britain to annex what is now KwaZulu-Natal so they described Shaka as a tyrant who was hated and feared by his subjects. In this way, a war between the British and the Zulu could be fought in order to overthrow the 'tyrant' (and the traders could buy land cheaply). Look at this letter from Nathaniel Isaacs, a trader, to another trader, Henry Francis Fynn, in 1832;

**When do you intend to publish? The sooner the better, and endeavour [try] to exhibit [show] the Zooloo policy in governing their tribe. I mean, show their chiefs, both Chaka's and Dingam's and intrigues... Make them out as bloodthirsty as you can...**

Now imagine that you are a British trader at that time. Describe Shaka in such a way that he seems like a cruel, harsh man. (DUGMORE; MULHOLLAND; et. al., 1997, p. 31)

a análise da carta, os estudantes são convidados a imaginarem-se como comerciantes e descreverem Shaka a partir de narrativas que o representassem como um homem tirano e cruel.

Há diversos pontos de vistas quando se trata das investigações historiográficas sobre a cultura zulu. Tais investigações tentam ser materializadas nos livros didáticos do pós-1994, cuja intenção é levar os estudantes a perceberem isso. Contudo, de todos os 7 livros analisados de ensino de história, tênuas ainda são as menções ao povo zulu, sua história e cultura, e as que há resumem-os às narrativas sobre a ascensão de seu reino e a figura de Shaka. Não se quer aqui menosprezar a imagem de Shaka, afinal reconhe-se e concorda-se que Shaka foi (e ainda é) um grande símbolo da história e cultura zulu e na própria África do Sul. O que se questiona é o porquê da história dos zulus ser apresentada apenas no livro da série 6 e 8 e nas demais séries haver um completo silenciamento sobre esses povos. Além disso, nos livros de história não são citados outros sujeitos na história dos zulus, como por exemplo, as mulheres e qual o papel desempenhado por estas dentro da cultura zulu ou não são mencionadas as diversas expressões culturais desses sujeitos. As narrativas são enfáticas no destaque às guerras que envolveram os zulus, o que, de certo modo, já vinha sendo apontado nos livros didáticos de história usados antes de 1994.

Assim, concorda-se que as quatro explicações apresentadas para análise nas séries 6 e 8 sobre a história dos zulus, de modo específico, sobre a ascensão de seu reino, tenha trazido vários elementos importantes para a problematização deste trabalho. Contudo, é preciso compreender que os livros são produtos de uma indústria cultural que segue determinados objetivos e finalidades, onde questões políticas são influenciadoras e definidoras. Os livros são produzidos a partir de um lugar social e geralmente carregam impresso em si certas ideologias que não pretendem ser inscritas como neutras. A cultura zulu é apresentada nos livros didáticos como um produto resultante desse jogo de forças e ideologias na África do Sul que pretende lhe consagrar um lugar diferente daquele atribuído na época do Apartheid.

Nesse processo de reescrita da cultura zulu no pós-Apartheid outras melodias são acionadas, outros lugares de memórias são postos em evidência e que corroboram para o debate já apresentado pelas narrativas presentes nos livros didáticos. Dentre esses outros lugares de memórias, pode-se citar a produção de imagens sobre os zulus impressas nos livros didáticos. De fato, as imagens podem ser apreendidas como lugares de memórias fundamentais para uma maior compreensão dos lugares sociais destinados à história e cultura zulu na África do Sul. Elas

corroboram para a construção da(das) identidade(s) do povo zulu, bem como da própria África do Sul – país que tenta reinventar-se como “nação arco-íris” após anos de regime de segregação.

### **3.2 Das narrativas aos registros iconográficos: a “imagem” do povo zulu nos livros didáticos em Kwazulu-Natal**

Questões sobre o modo como nos identificamos e/ou sobre como identificamos os outros (OLIVA, 2012) têm sido consideradas nos estudos sobre memória e identidade e perpassam diretamente a representação dos zulus nos livros didáticos sul-africanos do pós-1994. Anderson Ribeiro Oliva afirma que sempre “[...] falamos sobre os critérios de descrição, atribuição, reconhecimento ou negação de uma ou várias identidades (OLIVA, 2012, p. 31). E o debate acerca da (re)afirmação de identidades tem ocorrido em várias partes do mundo, por exemplo, nas Américas, na Europa e na África.

Motivados por [...] contextos complexos, há alguns anos, vários teóricos têm se dedicado ao estudo dessas realidades. Dentre esses, um grupo tem chamado a atenção pelo seu formato híbrido: são teóricos/cientistas, mas são também integrantes de experiências diaspóricas ou pós-coloniais, que procuram explicar, entender e vivenciar. (OLIVA, 2012, p. 31)

Esse processo de construção de uma memória sobre o povo zulu nos livros didáticos, além de serem acionadas narrativas textuais, tem sido pautado nos estudos de iconografias. Recorrentes são os usos de imagens dos zulus nos livros didáticos de história na África do Sul. Elas estão carregadas de representações e muito revelam sobre o que a sociedade sul-africana pensava sobre o povo zulu, sobre sua história e cultura. E a partir destas imagens pode-se problematizar como e quais identidades foram acionadas pelo discurso da ciência histórica para construir e destinar um lugar à história do povo zulu.

Ora,

a questão da ‘identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno [...] (HALL, 2005, p. 9).



Para Stuart Hall (2005) esse sujeito fragmentado e essas novas identidades têm emergido com força no mundo contemporâneo. Ele defende que há uma multiplicidade de identidades e sinaliza para uma fragmentação do indivíduo, indicando que aquele “[...] sujeito do iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas do sujeito pós-moderno” (HALL, 2005, p. 46). Na perspectiva de Hall

[...] a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpretado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade [...] para uma política de diferença. (HALL, 2005, p. 16).

É o que ocorre na construção das identidades dos zulus nos livros didáticos de história. A identidade, na maioria das vezes, imposta a esses sujeitos muda de acordo com o modo como esse povo é interpretado e representado pelo discurso historiográfico. Se durante o Apartheid esses sujeitos eram vistos com conotação negativa, no pós-1994 isso muda e aspectos de bravura, organização e heroísmo passam a ser usados para se referir a esse povo. Nesse contexto, várias imagens passam a ser acionadas nos livros didáticos com a finalidade de monumentalizar a história desses sujeitos.

A identidade é construída e produzida sempre em referência aos outros (POLLAK, 1992). E os zulus tiveram sua identidade construída em referência aos britânicos ou descendentes dos brancos. Um processo de construção identitária marcada pela (in)diferença. E é importante compreender que essa construção ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representações quanto por meio de formas de exclusão social (WOODWARD, 2005). Ela é constituída a partir do momento em que o “eu” reconhece o “outro” em suas particularidades e diferenças. Ela se molda e emerge nas narrativas de (re)afirmações constantes de diferença frente ao outro. Essas constantes (re)afirmações implicam num processo de disputas simbólicas e políticas dentro de uma cultura.

Stuart Hall lembra que numa concepção sociológica da identidade,

o fato de que projetamos a ‘nós mesmos’ nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós’, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares

objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura [...] o sujeito à estrutura (HALL, 2014, p. 11).

A identidade, ou a imposição dela, constitui esse elemento de ligação dos zulus e a construção de uma história sul-africana. Uma história que oscila de acordo com os acontecimentos e concepções históricas que vão marcando aquelas terras, em que ora os zulus são representados como heróis, ora como tiranos. Contudo, os novos livros didáticos das duas primeiras décadas dos pós-1994 questionam a identidade monumentalizada até então dos zulus, modificando assim a estrutura historiográfica na África do Sul. Essa mudança de perspectiva histórica fez com que

o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais ‘lá fora’ e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as ‘necessidades’ objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (HALL, 2014, p. 11)

Com base nos debates de Hall (2014), se pode sugerir que a identidade é móvel, dialética e mutável. Ela é

formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume [ou lhe é imposta] identidades diferentes em diferentes momentos, identidade que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidade contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporalmente. (HALL, 2014, p. 11-12)

É preciso considerar a importância do debate sobre identidade e, conseqüentemente, sobre memória, sobre os lugares de memórias, no processo de constituição de uma nação e sobre o papel das imagens nesse processo. Nesse sentido, se no primeiro momento deste capítulo os debates se concentraram nas análises das narrativas textuais, neste segundo momento o foco será as imagens, tomando-as como lugares de memórias.

Pierre Nora (1981), historiador francês, lembra muito bem a importância de se discutir a relação memória e identidade, bem como a problemática dos lugares de memória. Ele pensa a existência de “lugares de memória” como espaços de resistência, de definição e caracterização do grupo. Para o teórico, “a memória pendura-se em lugares, como a história em acontecimentos” (NORA, 1981, p. 25). A memória pode ser tanto individual quanto coletiva. Aqui “toma-se a memória como coletiva, como absoluta, como vida, sempre aberta a dialética da lembrança e da amnésia. Enquanto que a história como universal, como relativa.” (NORA, 1981, p. 133)

Ainda na perspectiva de Pierre Nora (1981), memória e história não podem ser pensados como sinônimos. Assim ele define memória e história:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em presente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva é mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeção. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta e a torna sempre poética. A memória emerge de um grupo que ela une [...] há tantas memórias quanto grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história so conhece o relativo. (NORA, 1981, p. 9)

É a partir das reflexões de Pierre Nora que este trabalho pensa a imagem como local de memória. “Os lugares de memórias nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso marcar aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais (NORA, 1981, p. 23). Afinal, os lugares de memórias evidenciam, na verdade, a necessidade da história (NORA, 1981), mas de qual história? A imagem é mais um mecanismo de registro dos fatos tomados como acontecimento histórico, mas não se resume a isso. Ela pode ser pensada como um lugar de memória por excelência, responsável pelo não esquecimento. Ela é um elemento

constituidor da história. É um elemento constituidor de identidade ou de identidades, deste modo, intrínseco ao estudo de memória.

Vale lembrar ainda que “o que nós chamamos de memória é, de fato, a constituição gigantesca e vertiginosa do estoque material daquilo que nos é impossível lembrar, repertório insondável daquilo que poderíamos ter necessidade de nos lembrar” (NORA, 1981, p. 15). E que “à medida que desaparece a memória tradicional, nós nos sentimos obrigados a cumular religiosamente vestígios, testemunhos, documentos, imagens, discursos, sinais visíveis do que foi, como se esse dossiê cada vez mais prolífero devesse se tornar prova em não se sabe que tribunal da história” (NORA, 1981, p. 15). No caso dos livros didáticos de história sul-africano, se tentou burcar nas imagens um mecanismo de constituição de identidades, de histórias, de memórias e de interpretação do passado seja durante o Apartheid, seja no pós-1994.

A multiplicidade de identidades assumidas pelos sujeitos em diferentes momentos pelo discurso da ciência histórica pode ser percebida a partir dos estudos sobre iconografias. Já são consideráveis as pesquisas que têm tomado as iconografias como mecanismo de estudo no campo da história (BURKE, 2004). Iconografia é uma palavra formada pela junção de outras duas, “*eykon*” (imagem) e “*graphia*” (escrita). Ela pode ser pensada como uma espécie de linguagem visual que toma as imagens como mecanismo de estudo de determinados períodos históricos, em que suas análises são pautadas no estudo das imagens. Parafraseando Monike Ribeiro (2005), as fontes imagéticas constituem não só fontes para o estudo de uma sociedade em determinada época, mas também retratam a própria percepção a partir da qual certos grupos tinham em relação aos outros. E aqui, as imagens são importantes posto que ajudam a compreender a história dos zulus, bem como elucidam o olhar que os brancos sul-africanos tinham em relação a este povo. O uso da iconografia como fonte nos livros didáticos de história possibilita

[...] apreendê-la como evidências sinalizadoras para a construção de argumentações, entendendo que a pintura histórica constitui elemento da cultura histórica em uma sociedade, uma vez que ela estetiza o passado, isto é, nos força a olhar o passado de maneira histórica, a partir de uma linguagem estética. (SCHMIDT; VIEIRA, 2015, p. 84)

Ao tomar as imagens como fontes históricas compreende-se que elas são representações do passado e muito comunicam sobre uma dada sociedade. Ao realizar pesquisa sobre a importância das pinturas para o ensino de história, Jacilmara Vieira afirma que

a pintura histórica tem seu valor para a Educação Histórica porque a utilização de quadros históricos no ensino de história tem canonizado a forma que as pessoas representam o passado. [...] o seu estudo torna-se importante para compreender quais os processos mentais que são utilizados para o estabelecimento das relações entre as representações do imaginário e o real, do passado e do presente e as diacronias. (VIEIRA, 2012, p. 2).

Deste modo, as imagens são elementos da linguagem visual que trazem consigo múltiplas representações de diferentes e diversos acontecimentos, por exemplo, “[...] cenas de guerra, personagens de destaque [como Shaka], fatos e feitos notáveis a história da humanidade” (SCHMIDT; VIEIRA, 2015, p. 87). As imagens narram esteticamente o passado, elas costumam os acontecimentos no tempo, descortinam os fatos por meio da linguagem visual, problematizam a memória, abrem um leque de interpretações e leituras de um passado e possibilita a formação de consciência histórica. A imagem pode ainda ser pensada como um elo de ligação entre presente e passado. Mas é importante ressaltar que, tal qual as fontes escritas, as imagens não falam por si só, é necessário que as perguntas sejam feitas (MAUAD, 1996).

As imagens históricas são recheadas de intencionalidades, cabendo a quem irá trabalhar com elas um questionamento e um investigar, a fim de contrapor, argumentar, levantar hipóteses e buscar evidências de fatos que possam ser verificados, refutados e construídos com novas perspectivas de análise, buscando sempre a relação que estas imagens podem ter no passado e presente e de que forma se constituirão em elementos para o futuro. (SCHMIDT; VIEIRA, 2015, p. 91)

Peter Burke (2004) já ressaltava em seu clássico livro *Testemunho Ocular a* “importância das imagens para os historiadores como uma forma de evidência”. (BURKE, 2004, p. ii). Burke acredita

que os historiadores devem sempre utilizar imagens junto com outros tipos de evidência, e que precisam desenvolver métodos de ‘crítica das fontes’ para imagens exatamente como o fizeram para os textos, interrogando estas ‘testemunhas oculares’ da mesma forma que os advogados interrogam as testemunhas durante um julgamento. (BURKE, 2004, p. ii).

E os historiadores sul-africanos que se propuseram a pensar a cultura zulu e, conseqüentemente, destiná-la um lugar, ou um “não lugar”, fazem uso das imagens nos livros didáticos de história. O problema talvez resida no lugar de fala destes historiadores e no modo de problematização destas imagens, que durante o Apartheid são apresentadas aos alunos da África do Sul de modo descontextualizadas.

O uso de imagens por historiadores não pode e não deve ser limitada à ‘evidência’ no sentido estrito do termo [...]. Deve-se também deixar espaço para o que Francis Haskell denominou ‘o impacto da imagem na imaginação histórica’. Pinturas, estátuas, publicações e assim por diante permitem a nós, posteriormente, compartilhar as experiências não-verbais ou o conhecimento de culturas passadas [...]. Trazem-nos o que podemos ter conhecido, mas não havíamos levado tão a sério antes. Em resumo, imagens nos permitem imaginar o passado de forma mais vívida. (BURKE, 2004, p. 14-15).

Por meio das imagens é possível problematizar, interpretar e contextualizar acontecimentos do passado em diferentes períodos e momentos históricos. O uso de imagens como fontes de estudo nos trabalhos historiográficos permite testemunhar antigos modos de organização social, de conhecimento, de crença (BURKE, 2004). É preciso considerar que “[...] imagens, assim como textos e testemunhos orais, constituem-se numa forma importante de evidência histórica. Elas são testemunho ocular” (BURKE, 2004, p. 15). Obviamente as imagens, assim como qualquer outra fonte de pesquisa historiográfica, não podem ser interpretadas como portadoras de uma verdade única sobre episódios da história. “Para utilizar a evidência de imagens de forma segura, e de modo eficaz, é necessário, como no caso de outros tipos de fontes, estar consciente das suas fragilidades.” (BURKE, 2004, p. 16)

As imagens comunicam sobre um passado que é ressignificado sob diferentes lentes no presente. Durante o Apartheid, uma característica que perpassou os livros didáticos de história foi a generalização e a homogeneização com as quais os sujeitos que habitavam as terras sul-africanas, antes da chegada dos colonizadores, eram descritos.



**Figura 7:** Construção de casas zulus.  
**Fonte:** Graves; Consul; Viglieno (1895).

Uma imagem que corrobora para a construção de uma história sobre os zulus é a que está presente no *History for Today* para ilustrar o processo de construção das casas dos identificados como “povos indígenas<sup>114</sup>”, nas palavras de Graves, Consul e Viglieno (1985).

Embora não evidenciada nos livros didáticos de história do Apartheid e pós-Apartheid, a dinâmica de organização das casas na cultura zulu muito revela sobre a história desses sujeitos, como demonstra Aina Azevedo (2013, p. 34). Segundo Azevedo (2013) essa “organização social dos zulus é reconhecida desde Krige (1977, p. 176-183), Gluckman (1982) e Kuper (1982, 1993), quando todos escrevem sobre o ‘house property system’ [‘sistema de propriedade da casa’] e Kuper, particularmente, sobre a organização do que chama ‘homestead pan-Nguni’ (1993, p. 487).” (AZEVEDO, 2013, p. 34)

Ora, os zulus ocupam nesse ínterim um “não-lugar”, sendo descritos como indígenas a partir do crivo de uma história eurocêntrica e ocidental, como se percebe na imagem abaixo:



**Figura 8:** Representação dos povos que viviam na África do Sul antes da chegada dos colonizadores.

**Fonte:** Graves; Consul; Viglieno, 1985.

Essa imagem é usada durante o Apartheid para ilustrar os povos que viviam na África do Sul antes da chegada dos britânicos. Numa análise mais acurada desta imagem percebe-se que ela traz alguns elementos importantes que ajudam a entender a própria concepção de história na qual os livros didáticos estavam embasados nesse período. O objetivo dos organizadores ao trazerem tal imagem foi ilustrar a dinâmica de vida desses povos. Os organizadores do livro se

---

<sup>114</sup> Indigenous peoples.

referem a esta imagem como fazendo parte do povo *Khoi*, um dos grupos de “povos indígenas”. Numa observação atenta a alguns elementos presente nela, pode-se sugerir que esta imagem se trata na verdade dos povos zulus.

Isso pode ser sugerido a partir de dois aspectos presentes nesta figura. O primeiro é o formato e organização das casas. Geralmente a casa “tradicional” dos zulus é que possui este formato e organização oval e circular respectivamente, e as dos povos *Khoi* já se assemelham a um desenho de um cone, como se nota nitidamente nas figuras a seguir:



**Figura 9:** Tradicional casa do povo Khoi.

**Fonte:** <https://pt.dreamstime.com/foto-de-stock-rondavel-casa-africana-tradicional-frica-do-sul-image55476183>



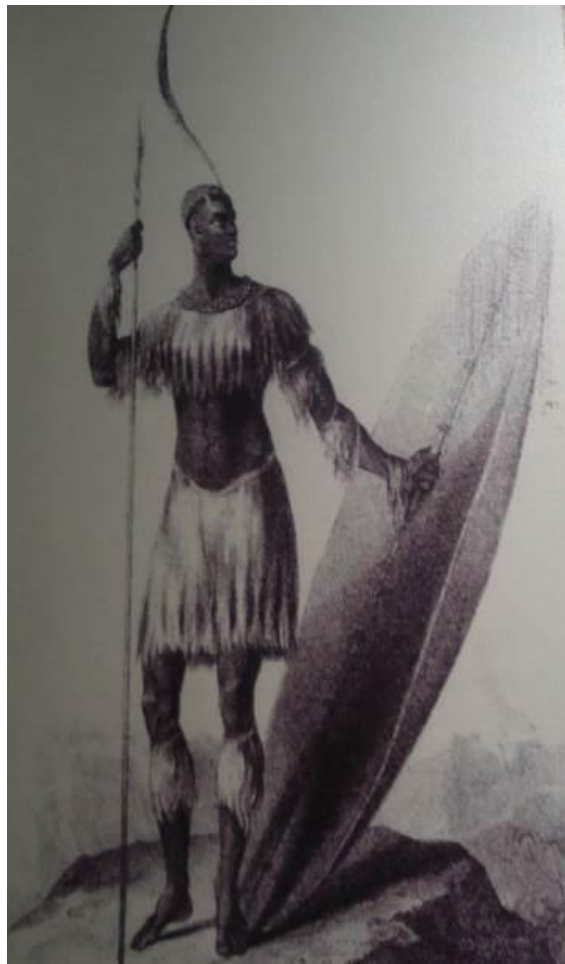
**Figura 10:** Tradicional casa dos zulus.

**Fonte:** Aldina Melo (2016)



Outro elemento que sugere que a figura 8 se refere ao povo zulu são os objetos portados pelos homens. Nela, os homens estão segurando em uma das mãos uma lança que pode ser usado para atacar e, na outra, um escudo usado para proteção do corpo dos golpes de inimigos. Esse armamento foi desenvolvido por Shaka para ser usado durante as batalhas. O fato dos homens estarem portando escudos e lanças pode ainda sugerir que estejam fazendo a segurança da comunidade e/ou atentos a qualquer ameaça.

Na história dos zulus, a imagem dos homens geralmente é associada à Shaka, rei do povo zulu durante o período de 1787 a 1828 e responsável por liderar várias lutas com êxito contra as invasões dos holandeses e depois dos britânicos durante o século XIX. A importância do rei zulu se dá, em grande medida, por ser ele o responsável em propiciar e manter a paz e a harmonia entre os zulus, além de defender seu povo de possíveis ataques inimigos.



**Figura 11:** Rei Shaka portando objetos usados nas guerras pelos zulus (1787-1828).  
**Fonte:** Aldina Melo (2016).

Com a finalidade de levar os estudantes à reflexão sobre os zulus, de modo particular, sobre as lutas e/ou guerras em que zulus estiveram envolvidos com outros grupos étnicos, outra imagem é usada nos livros didáticos de história.



**Figura 12:** Gravura representando batalhas entre Zulus e outros grupos étnicos.  
**Fonte:** *History for Today*.

A imagem é usada como evidência pelos organizadores do *History for Today* para destacar o uso do escudo e a lança dos zulus, também conhecidos como *longo escudo protetor e lança – curta usada para esfaquear*<sup>115</sup> respectivamente, nas batalhas contra outros “grupos”.

A agilidade e estratégias de guerrilha desenvolvidas pelos zulus até são pontuadas no *History for Today*, mas sempre no sentido de ressaltarem os aspectos “tribais” e sugerindo assim, nas entrelinhas das narrativas e gravuras, a não percepção destes enquanto uma nação – termo usado apenas para referendar os povos europeus durante toda a coleção de livros didáticos aqui analisados. O fato é que ao descrever os zulus como fazendo parte de uma “tribo”, a intenção dos organizadores foi resumir a sociedade zulu a um grupo, afinal, grupo poderia sugerir uma redução no estudo da história dos zulus aos estudantes sul-africanos via disciplina de história num período em que o país estava dividido pelas questões raciais.

A representação dos guerreiros zulus que participavam das batalhas foi monumentalizada em uma imagem no livro da série 6<sup>a</sup> do *History for Today*.

<sup>115</sup> Protective shield and short – handled stabbing spear.



**Figura 13:** Representação de um guerreiro zulu.  
**Fonte:** *History for Today* (1985).

Ora, sabe-se que uma imagem, por mais elucidativa que pareça, jamais é capaz de abarcar toda uma realidade de uma cultura, de um povo, de uma sociedade, de uma nação, assim como qualquer outra fonte não o seja. Contudo, a representação que prevalece sobre os zulus no ensino de história de tempos de segregação tem considerado, em grande medida, apenas as características que ressaltam a força física desses sujeitos – como é demonstrado na imagem acima. Outros elementos desse povo têm sido silenciados pela comunidade de historiadores de tal período. E a intenção foi preservar um tipo de memória sobre a história da África do Sul, uma memória construída por narrativas de brancos e que exaltava os acontecimentos envolvendo os europeus. Os zulus poderiam até ocupar algumas páginas dos livros de história sul-africanos daquele período, mas desde que essas páginas servissem para mostrar a diferença entre brancos e negros numa África do Sul segregada racialmente.

Eram desconsiderados ainda nas abordagens dos livros didáticos de história, na época do Apartheid, a organização dos zulus para os ataques durante as guerras. Uma imagem até foi posta para representar a postura dos zulus durante as guerras, mas não foi problematizada como merecia e novamente aspectos físicos e corporais são ressaltados a partir da imagem.



**Figura 14:** Exército zulu.  
**Fonte:** *History for Today* (1985).

É como se os zulus só pudessem ser pensados e estudados a partir de critérios corporais e físicos. A imagem acima representa um dos momentos de formação do exército zulu. Shaka se encarregava de treiná-los e armá-los com táticas de batalhas. Um elemento apontado como extremamente forte no reinado de Shaka foi a obediência, ou seja, “A regra de Shaka em seu governo consistia em um sistema baseado no controle absoluto e na execução daqueles que discordavam dele” (GRAVES, CONSUL; VIGLIENO, 1985, p. 162)<sup>116</sup>. A faixa etária dos homens escolhidos para integrar os regimentos variava entre 16 a 60 anos e lhes era exigido total “[...] lealdade e total obediência” (GRAVES, CONSUL; VIGLIENO, 1985, p.162)<sup>117</sup>. Já “jovens guerreiros e mulheres jovens não eram autorizados a casar até que eles tivessem a permissão do grupo. Isso também controlava o aumento populacional da tribo e, portanto, a demanda por alimentos” (GRAVES, CONSUL, VIGLIENO, 1985, p. 162)<sup>118</sup>. Desta forma, Shaka tornou seu reinado um dos mais poderosos e organizados da história zulu, durante cerca de treze anos em que esteve no poder.

<sup>116</sup> Shaka's rule at home was a system based on absolute control and the execution of those who disagreed with him (GRAVES; CONSUL; VIGLIENO, 1985, p. 162).

<sup>117</sup> loyalty and total obedience were required (GRAVES; CONSUL; VIGLIENO, 1985, p. 162)

<sup>118</sup> young warriors and young women were not allowed to marry until they had the king's permission. This also controlled the population-increase of the tribe and therefore the demand for food (GRAVES; CONSUL; VIGLIENO, 1985, p. 162).

Já no pós-1994, com as mudanças que já se desenhavam nas terras sul-africanas, novas abordagens marcam o cenário da ciência histórica naquele país. Além das narrativas textuais, os recursos imagéticos deram vida aos livros didáticos. As imagens passaram a ser reinterpretadas e usadas para comunicar uma nova versão sobre história dos zulus, como a que é usada para representar o reino de Dingane.



**Figura 15:** Reino de Dingane.

**Fonte:** *History for Today*.

O segundo capítulo das séries 6<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> intitulado “South Africa during the nineteenth century”, traz na página 13 a primeira menção aos povos zulus por meio de uma imagem de várias casas zulus organizadas em formato de vilarejo, mas em formato circular.



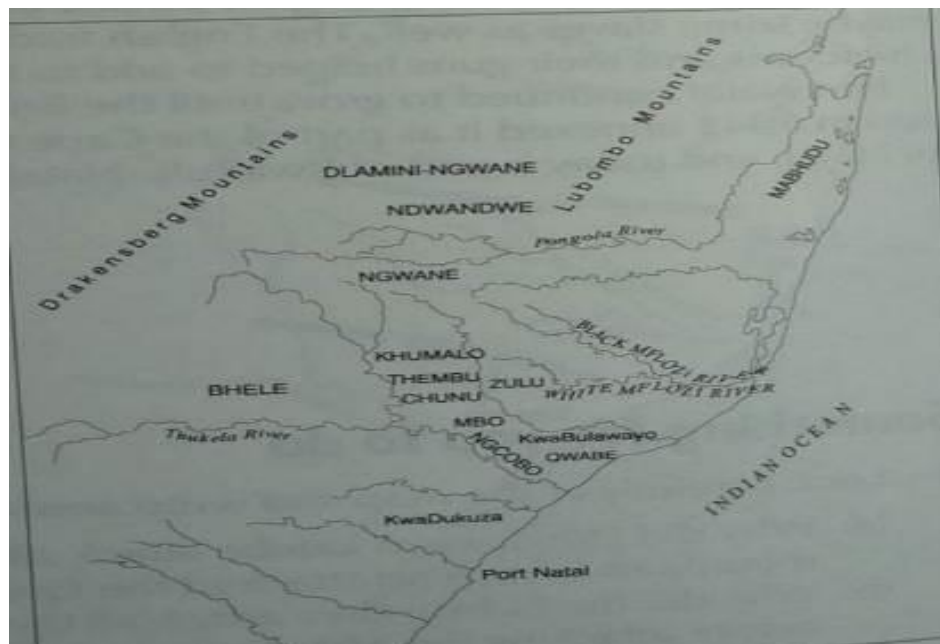
**Figura 16:** A propriedade rural zulu no início de 1800.

**Fonte:** *Making History* (1997).

No centro da imagem há a figura de um boi e, provavelmente de um homem, já que na cultura zulu, o trabalho com o gado é uma atividade exclusiva dos homens e não das mulheres. O gado assume um lugar extremamente importante nas sociedades zulus. É o animal de maior prestígio em tal cultura. A atividade econômica na cultura zulu mais respeitável tem sido historicamente a criação de gado. Tal atividade é desenvolvida apenas pelos homens, ficando as mulheres impedidas de desenvolver qualquer tipo de trabalho que esteja ligado ao gado.

Na cultura zulu a divisão do trabalho é baseada no sexo. As atividades que exigem força são realizadas por homens. Já as atividades que exigem atenção e cuidado são desenvolvidas por mulheres. Contudo, os trabalhos realizados pelos homens zulus são vistos como mais importantes que os desenvolvidos pelas mulheres (MASUKU, 2005). Isso sugere que homens e mulheres possuem espaços sociais diferentes, definidos e hierárquicos na sociedade zulu.

Com o intuito de que os estudantes possam visualizar a dinâmica da formação do reino zulu, a imagem abaixo é apresentada *Making History*. O reino zulu ilustrado na referida figura corresponde à região de Kwazulu-Natal na África do Sul.



**Figura 17:** Formação do reino zulu.  
**Fonte:** Making History (1997)

Quanto à organização e estrutura das casas, vale destacar que estas são apresentadas aos estudantes como heranças da cultura zulu, destacando aspectos como organização daqueles povos. As narrativas que descrevem a imagem já sinalizam para uma valorização da cultura zulu em que se faz uso do termo *propriedade* para indicar que as casas zulus da imagem são heranças do início do século XIX.

Percebe-se que algumas rupturas já são sinalizadas no processo de reescrita da cultura zulu nos livros didáticos de história sul-africano do pós-Apartheid. As imagens e narrativas textuais usadas para se referir aos zulus passam a colocar em evidência aspectos da história desses sujeitos que antes eram silenciados. As narrativas textuais e imagéticas passam a atribuir mais melodia e movimento à história do povo zulu na Rainbow Nation de Nelson Mandela. O próprio uso recorrente do termo “império”, no pós-1994, para se referir aos zulus pode sugerir também a tentativa de se reescrever a cultura desse povo a partir de narrativas outras que não aquelas de tempos de segregação. Império deriva do latim para significar “poder” e/ou “autoridade”. Destarte, cabe ressaltar que por poder deve-se compreender ainda a administração de um determinado território espacial, de vastas terras, bem como de liderar um povo. Deste modo as narrativas vão dando outras roupagens à cultura zulu, como a de um reino forte, poderoso, organizado e que resistiram aos ditames e a todas as violências da colonização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação se propôs a somar e contribuir aos estudos que têm tomado África não só como objeto de pesquisa, mas como local de produção de conhecimento. E no caso do presente trabalho, como local de produção de conhecimento historiográfico. Deste modo, à guisa das considerações finais, gostaria apenas de sugerir alguns pontos que foram emergindo na medida em que se ia mergulhando no universo desta pesquisa.

Primeiro vale observar que o modo como a História se consagrou e se estruturou como ciência muito impactou na maneira como África foi representada durante muito tempo pelas narrativas historiográficas. À África foi destinado o lugar de não produtora de conhecimento ou um “não-lugar” no campo da História. Neste sentido, cabe ressaltar ainda que foi graças às mudanças desencadeadas, sobretudo, pela emergência do movimento dos Estudos Africanos, que contestou o silenciamento e o lugar ao qual a História, bem como as Ciências Humanas de modo mais geral, sob influência ocidental, havia aprisionado África. Os Estudos Africanos passaram a sugerir que o continente africano seja percebido como local de produção de conhecimento e não mais como mero objeto de pesquisa europeia. E tal movimento de percepção de África ajuda a compreender as representações e o lugar destinado ao povo zulu na África do Sul seja durante o Apartheid, seja nas duas primeiras décadas do pós-1994.

O segundo ponto que se quis ressaltar com esta pesquisa é que a partir do estudo do lugar destinado à história e cultura zulu em dois períodos que marcaram profundamente a história da África do Sul – o Apartheid e pós-Apartheid – pode-se afirmar que: 1) o Apartheid não pode ser interpretado como um período da história sul-africana com um fim em si mesmo ou como um acontecimento “linear”, “igual”, “perfeito” e “acabado” em si durante os 46 anos em que esteve oficializado; E isto pode ser observado a partir, por exemplo, das várias aprovações e revogações das leis segregacionistas; Essas leis impactaram diretamente a vida cotidiana dos sujeitos sul-africanos, como foi o caso da história de vida de Sandra Laing, que ainda criança sentiu na pele os ditames e a violência do que foi o Apartheid em todas as suas dimensões. 2) O lugar, ou precisamente o “não-lugar”, destinado aos zulus durante o Apartheid na sociedade sul-africana pode ser observado a partir da análise das narrativas textuais presentes nas coleções de livros didáticos de história adotados nesse período pelas escolas em Johannesburg, Pietermatzberg e Durban – *History for Today e History in Action*. Nessas coleções os zulus são representados



como os “últimos outros” na África do Sul, ocupando o lugar da desordem, da barbárie, do caos, do atraso, do folclórico.

O terceiro ponto a se ressaltar são as rupturas que passaram a ocorrer na África do Sul no modo de percepção dos zulus. O fato é que o fim oficial do Apartheid, bem como as transformações no campo da História e o avanço dos Estudos Africanos, mudanças começaram a ocorrer no próprio modo de percepção de África, dos Africanos e na produção de conhecimento historiográfico. O povo zulu é reinventado na Rainbow Nation do governo de Nelson Mandela, que tem como bandeira de luta em seu governo a harmonia entre todas as raças que compõem a África do Sul. Contudo, apesar das rupturas na re(a)apresentação dos zulus ainda permaneceram certas continuidades no modo como a cultura zulu passou a ser apreendida pelos livros didáticos de história do pós-1994. Dentre as continuidades se tem o uso do termo “tribo” nas coleções analisadas: *Making History*, *Shuters History* e *Viewpoint History*. O termo “tribo” tem sido usado em tais coleções para se referir ao povo zulu sem uma reflexão mais profunda ao passo que se usa “nação” para se referir aos europeus. Cabe ainda pontuar que o uso de registros iconográficos para o estudo dessas permanências e rupturas nas representações dos zulus muito foi importante por possibilitar uma análise visual comparativa sobre esse povo no pós-Apartheid, posto que as imagens dos zulus do período do Apartheid são reinterpretadas e usadas com novas conotações no pós-1994.

De um “não-lugar” a um “lugar”, das representações como “últimos outros”, bárbaros, atrasados, destruidores e não-civilizados à heróis e defensores de uma África do Sul livre, os zulus ocuparam os dois extremos das representações via livros didáticos de história nos dois períodos que marcaram profundamente a historiografia sul-africana: o Apartheid e o pós-Apartheid. Deste modo, o presente trabalho não pretendeu, em momento algum, universalizar as representações sobre os zulus, muito menos construir uma “única história” sobre esses sujeitos ou mesmo sobre o continente africano. Tratou-se, antes de tudo, de uma microanálise exploratória situada e específica sobre o lugar destinado aos zulus, bem como a sua cultura, cuja intenção foi contribuir para uma reescrita desde o Sul global sobre um lugar no continente africano.

Enfim, com o objetivo de problematizar, a partir das narrativas textuais sobre os zulus e das imagens e representações veiculadas sobre suas práticas culturais, os lugares sociais destinados à história e cultura zulu na África do Sul, pode-se argumentar que os lugares sociais atribuídos a esses sujeitos foram teoricamente bem definidos e delimitados durante o Apartheid e,

mesmo com as rupturas advindas com o pós-Apartheid, ainda hoje é perceptível a existência de hierarquias e desigualdades em relação aos zulus nas práticas sociais locais, na África do Sul. Isso muito por conta do modo como a historiografia de tempos de segregação inscreveu estes sujeitos na história sul-africana.

Mesmo com o fim oficial do Apartheid e com as mudanças ocasionadas no sistema educacional da África do Sul, bem como nos livros didáticos de história do pós-1994, ainda se faz necessário talvez alguns anos para que a disciplina de História possa superar os fantasmas das narrativas com as quais foi tessida a história dos zulus, para que, de fato, estes sujeitos com sua história e cultura deixem de ocupar o lugar dos “últimos outros” na nação arco-íris. Mas vale ressaltar aqui que passos significativos já foram dados rumo a novos horizontes de interpretação da história e cultura zulu.

## REFERÊNCIAS

### *Bibliografia Geral*

ADICHE, Chimamanda. **O perigo da história única.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>>. Acesso em 20 jul. 2014.

ALBERNAZ, Lady Selma Ferreira. **As dimensões do gênero no bumba meu boi maranhense: reafirmação da “mulata brasileira”?** Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/L/Lady\\_Selma\\_Ferreira\\_Albernaz\\_56.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/L/Lady_Selma_Ferreira_Albernaz_56.pdf)> Acesso em: 12 set. 2013.

AMADIUME, Ifi. **Reinventing Africa: Matriarchy, Religion, Culture.** London & New York: Zed Books Ltd, 1997.

ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional.** São Paulo: Ática, 1991.

APPIAH, Kwame Anthony. A invenção da África. **In.: Na casa de meu país: a África na filosofia da cultura.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARENTH, Hannah. **Origens do totalitarismo.** 1979. Disponível em <[http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh\\_arendt\\_origens\\_totalitarismo.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_arendt_origens_totalitarismo.pdf)> Acesso em: 20 de nov. de 2016.

AZEVEDO, Aina Guimarães. **Conquistas Cosmológicas: pessoa, casa e casamento entre os Khubeka de Kwazulu-Natal e Guateng.** 2013. 346 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Departamento de Antropologia. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BÂ, A. Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África.** 2. Ed. Brasília: UNESCO, 2000, p. 167-212.

BARBOSA, Viviane de Oliveira. **Na terra das palmeiras: Gênero, trabalho e identidades no universo das quebradeiras de coco babaçu no Maranhão.** Judiaí: Pacco, 2016.

\_\_\_\_\_. Gênero, Identidades e Mobilização na África do Sul. **In.: XXV Simpósio Nacional de História.** Fortaleza: Anais da ANPUH, 2009.

BARROS, Antonio Evaldo Almeida. **As faces de John Dube: memória, história e nação na África do Sul.** 2012, 205 f. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos). Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal da Bahia. 2012a.

- \_\_\_\_\_. Ao ritmo dos Bumbas: obliterações e desigualdades na construção de um patrimônio festivo brasileiro (c. 1900-1950). In.: SANSONE, Lívio (org.). **A política do intangível: museus e patrimônios em nova perspectiva**. Salvador: EDUFBA, 2012b, p. 13-46.
- \_\_\_\_\_. John Dube e os desafios da segregação na África do Sul. Pernambuco: **Boletim do Tempo presente**, nº 6, 2013, p. 1-37.
- BARROS, José D'Assunção. Tempo e narrativa: as propostas de Paul Ricoeur. In.: \_\_\_\_\_. **O Tempo dos historiadores**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013, p.167-204.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História: ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BÔAS FILHO, Orlando Villas. **GODELIER, Maurice: Les tribus dans l'histoire et face aux États**. São Paulo: Revista de Antropologia da USP, v. 55, n. 2, 2012, p. 1117-1124.
- BOURDE, Guy; MARTIN, Herve. **As Escolas Históricas**. Publicações Europa-América, 1983.
- BRAUDEL, Fernand. **Gramática das civilizações**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BURKE, Peter. **Testemunha Ocular: história e imagem**. Bauru: Edusc, 2004.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigmas rivais. In.: \_\_\_\_\_. ; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 1982.
- CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- \_\_\_\_\_. A história: entre narrativa e conhecimento. In.: **A beira da Falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Porto Alegre: UFRGS, 2002, p. 81-100.
- DEVÉS-VALDÉS, Eduardo. **O Pensamento Africano Sul-Saariano: Conexões e paralelos com o pensamento Latino-Americano e o Asiático (um Esquema)**. São Paulo: Clacso- EDUCAM, 2008. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/valdes/>>. Acesso em: 10 de setembro de 2009.
- DOSSE, François. **A história**. Bauru: EDUSC, 2003, p. 7 - 46.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008. 191 p.
- FAGE, J. D. A evolução da historiografia da África. In: KI-ZERBO, J. **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2. Ed. Brasília: UNESCO, 2010, p. 1-22.
- FERRETTI, Sérgio. Folclore e Cultura Popular. **Boletim da Comissão Maranhense de Folclore**. São Luís: CMF, n. 11, ago. 1998. Disponível em <http://www.cmfolclore.ufma.br/htmls/Boletim%2011.htm>.

FICO, Carlos. História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 28, nº 47, p.43-59, jan/jun 2012.

FEIERMAN, Steven. African Histories and the dissolution of World histories. In.: BATES, R.; MUDIMBE, V.Y.; O'BARR, Jean. **Africa and the Disciplines**. The contribution of research in Africa to the social sciences and humanities, Chicago: The University of Chicago Press, 1993, p. 167-212.

FRY, Peter. Culturas da diferença: sequelas das políticas coloniais portuguesas e britânicas na África Austral. **Afro-Ásia**, 2003, p. 271-316.

GORDON, Mary. AmaZulu: language and their culture. In.: \_\_\_\_\_. **IsiZulu Studies**. Pietermaritzburg: KZN language institute, 2016, p. 1-8.

GINZBURG, Carlo. O extermínio dos judeus e o princípio da realidade. In.: MALERBA, Jurandir (org). **A história escrita: teoria e história da historiografia**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 211-232.

DE SALVE, Giovani Grillo. **Uma história de traição: um projeto assimilacionista coloured na cidade de Cabo, 1906-1910**. 2012. 205f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: editora revista dos tribunais, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade culturalna pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HAMA, Boubo; KI-ZERBO, Joseph. Lugar da história na sociedade africana. In: KI-ZERBO, J. **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2. Ed. Brasília: UNESCO, 2010, p. 23-35.

HARRIS, Verne. The Archival Sliver: Power, Memory, and Archives in South Africa. South Africa: **Kluwer Academic Publishers**, 2002, p. 63-86.

HOUTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. [S.L]: Revista crítica de Ciências Sociais, 80, 2008, 149-160.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. A ciência da história e o ensino de história: aproximações e distanciamentos. **OPIS**, Catalão, v. 11, n. 1, 2011, p. 287-304.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1998.

JONGE, Klaas de. **África do Sul: Apartheid e resistência**. São Paulo: Cortez, 1991.

JÚNIOR BERBERT, Carlos Oiti. A história e as aporias da narratividade: um estudo sobre Jörn Rüsen, Paul Ricouer e Carlo Ginzburg. In: MENEZES, Marcos Antônio de. SERPA, Elio Cantalicio. **Escritas da História**. Minas Gerais: EDUFU, 2007, p. 33-50.

KNIGHT, Ian. **The anatomy of the zulu army: from Shaka to Cetshwayo (1818-1879)**. Pretória: Frontline Books, 1995.

KOSELLECK, Reinhart. Prognósticos históricos nos escritos de Lorenz Von Stein sobre a Constituição prussiana. In: \_\_\_\_\_. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. A cultura é dinâmica. In.: \_\_\_\_\_. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986, p. 94-108.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

\_\_\_\_\_. As Mentalidades. In.: \_\_\_\_\_. ; NORA, Pierre (orgs.). **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

MANGAN, J. A. Images for confident control: stereotypes in imperial in imperial discourse. In.: \_\_\_\_\_. **The imperial curriculum: racial images and education in the British colonial experience**. London: Routledge Library Education, 1993, p. 6-22.

MASUKU, Norma. **Perceived oppression of women in zulu folklore: a feminist critique**. 2005. 230 f. Thesis (Doctor of Literature and Philosophy) - In the Department of African Languages, South Africa, University of South Africa, 2005.

MAUAD, A. M. **Através da imagem: fotografia e história da interface**. Rio de Janeiro: Tempo. v. 1, n. 2, p.73-98. 1996.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de Auto-inscrição. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 23, n. 1, 2001.

M'BOKOLO, Elikia. **África Negra: História e Civilizações**. Dois Volumes: Tomo I (Até o século XVIII) e Tomo II (Do século XIX aos nossos dias). Tradução de Alfredo Margarido. Salvador (BA): Editora da Universidade Federal da Bahia; São Paulo (SP): Casa das Áfricas. 2008.

MELO, Aldina da Silva. **Dançando com os Zulus: representações de gênero em Kwazulu-Natal, África do Sul**. 2014. 91 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Ciências Humanas – Sociologia, Universidade Federal do Maranhão – Campus de Bacabal, Bacabal, 2014.

MENESES, Maria Paula Guttierrez. Os espaços criados pelas palavras: racismo, etnicidades e o encontro colonial. In.: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 55-76.

MOUTINHO, Laura. Razão, “cor” e desejo: uma análise comparativa sobre relacionamentos afetivo-sexuais “inter-raciais” no Brasil e África do Sul. São Paulo: UNESP, 2004a.

\_\_\_\_\_. "Raça", sexualidade e gênero na construção da identidade nacional: uma comparação entre Brasil e África do Sul. **Cadernos Pagu**: Campinas, 2004b.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. A história ensinada: Algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, v. 9, p. 37-62, out. 2003.

\_\_\_\_\_. Ensino de História: argumentação e construção de sentido na História ensinada. **Práxis Educativa**, v. 6, n. 1, 2011.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. São Paulo: PUC, 1981.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. In.: **Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira**. Revista História Hoje: ANPUH, 2012, p. 29-44.

\_\_\_\_\_. A História da África nos bancos escolares: Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-asiáticos**, 2003, v. 25, n. 3, p.421-461.

\_\_\_\_\_. A história da África em perspectiva. In.: **Revista Múltipla**, Brasília, ano 9, v. 10, n. 16, jun. 2004.

PARADA, Mauricio; MEIHY, Murilo Sebe Bon; MATTOS, Pablo de Oliveira. História da África Contemporânea. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio : Pallas, 2013.

PAKENHAM, Thomas. **The illustrated Boer war**. Cape Town: Craft Print International Ltd, 2014.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. **Estudos Históricos**, v. 21, n. 41, jan./jun. 2008.

PEREIRA, Analúcia Danilevicz. **A revolução Sul-Africana**. São Paulo: Unesp, 2012.

PIMENTA, Carlos; KAJIBANGA, Victor. **Epistemologia dos Estudos Africanos**. Disponível em <<[http://www.fep.up.pt/docentes/cpimenta/textos/pdf/EEA\\_V2.pdf](http://www.fep.up.pt/docentes/cpimenta/textos/pdf/EEA_V2.pdf)>> Acesso em 05 de dez. de 2015.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. Rio de Janeiro, **Estudos Históricos**. vol. 2, p. 3-15, 1989.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFL-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Unesp, 2011.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 73-118.

RAHIER, Jean. “Mãe, o que será que o negro quer?” Representações racistas na revista *Vistazo*, 1957-1991. Salvador: **Estudos Afro-Asiáticos**, 2001, p. 5-28.

REIS, José Carlos. **História e Teoria: Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

\_\_\_\_\_. **O Desafio Historiográfico**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

RIBEIRO, Fernando Rosa. **A Construção da Nação (Pós-) Colonial: África do Sul e Suriname, 1933-1948**. Rio de Janeiro: *Estudos Afro-Asiáticos*, 2002, nº 23, p. 483-512.

RIBEIRO, Monike Garcia. **Iconografia como fonte histórica** – um estudo de caso a partir das aquarelas de Debret na primeira metade do século XIX. In.: XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Londrina: Anais Anpuh, 2005.

RICOEUR, Paul. **História e verdade**. Rio de Janeiro: Forence, 1968.

\_\_\_\_\_. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2010.

RÜSEN, Jorn. **História Viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UNB, 2007.

\_\_\_\_\_. A constituição narrativa do sentido histórico. *Razão histórica*. Brasília: UNB, 2010, p. 149-174.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SALVATICI, Sílvia. Memórias de gênero: reflexões sobre a história oral de mulheres. *[s.l.]*, **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, vol. 8, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SLENES, Robert W. A importância da África para as Ciências Humanas. **Respostas ao racismo: produção acadêmica e compromisso político em tempos de ações afirmativas**. Campinas: UNICAMP, 2009, p. 19-32.

SILVA, Luiz Sérgio Duarte. Narrativa e filosofia da história: o debate pós-moderno. In.: MENEZES, Marcos Antônio de. SERPA, Elio Cantalicio (Orgs.). **Escritas da História**. Minas Gerais: EDUFU, 2007, p. 81-94.

SITHOLE, Jabulani. **Zuluness in South Africa: From ‘Struggle’ Debate to Democratic Transformation**. IN.: CARTON, Benedict; LABAND, John; SITHOLE, Jabulani. *Zulu Identities: being zulu, past and present*. Pietermatzburg: University of KwaZulu-Natal, 2008, p. 12-20.



SOUZA, Marina de Mello e. **A África tem história?** [s.l.], p. 1-3. Disponível em: <<http://200.144.182.150/neinb/files/A%20África%20tem%20história.pdf>> Acesso em: 10 de jan. de 2017.

STONE, Judith. **Retrato em preto e branco**: a história verídica de uma família dividida por problemas raciais. São Paulo: Landscape, 2008.

THOMAZ, Omar Ribeiro. Eles são assim: racismo e o terremoto de 12 de janeiro de 2010 no Haiti. São Paulo: **Cadernos de campo**, n. 20, 2011, p. 273-284.

THOMPSON, Edward. **A miséria da Teoria ou um planetário de erros** – uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

\_\_\_\_\_. **Costumes em Comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VALE, Maira Cavalcanti. **Prosa que tece a vida**: Estórias de mulheres em KwaZulu-Natal, África do Sul. 1987, 230 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Departamento de Antropologia da UNICAMP. 2003.

VIEIRA, Jacilmara Luiza Loos. **A possibilidade de utilização da iconografia pictórica (pintura como fonte) como recurso para o ensino de história e sua representação a partir da percepção estética, na perspectiva da Educação Histórica**. Curitiba: UFPR. 2013. P. 1-42.

VILLIERS, Johan de. **Cape colonial society under British rule, 1806-1834**. In.: A History of South Africa: from the distant past to the present day. Pretoria: Protea, 2014, p. 79-104.

YOUNG, Robert J. C. Sexo e Desigualdade: a construção cultural da raça. In: **Desejo colonial: hibridismo em teoria, cultura e raça**. São Paulo: Perspectiva, 2005a, p. 109-142.

\_\_\_\_\_. Cultura e a História da diferença. In: **Desejo Colonial: hibridismo em teoria, cultura e raça**. São Paulo: Perspectiva, 2005b, p. 35-65.

\_\_\_\_\_. Sexo e Desigualdade: a construção cultural da raça. In.:\_\_\_\_\_. **Desejo colonial. Hibridismo em teoria, cultura e raça**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

WHITE, Hayden. Enredo e verdade na escrita da história. In.: MALERBA, Jurandir (org.). **A história escrita: teoria e história da historiografia**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 191-210.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In. Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Org. Tomaz Tadeu da Silva. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ZAMPARONI, Valdemir. África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro. Multiculturalismo, 2007, p. 46-49.

*Livros Didáticos*

DUGMORE, Charles; MULHOLLAND, Rosemary; NUSSEY, Reville; [et.al]. **Making History**. Johannesburg: Heinemman, 1997.

GRAVES, F. E; VIGLIENO, E; CONSUL, L. H. **History for Today**. Johannesburg: Juta & CO, LTDA, 1985.

GROBLER, J. C. H; RAUTENBACH, T. C; ENGELBRECHT, E. **History in Action**. Johannesburg: Juta & CO, LTDA, 1987.

DLAMINI, Nsizwa; HAW, Simon; MACALLISTER, Peter; [et.al]. **Shuters History**. Pietermatzburg: Shuter & Shooter, 2005.

SHAMASE, M. Z. **Viewpoint History**. Pietermatzburg: Heinemman, 2001.

### *Legislação Educacional*

SOUTH AFRICA. **Basic Education South African**. 2016.

### *Jornais*

SUNDAY TRIBUNE. KwaZulu-Natal. 1984.

THE NATAL MERCURY. Durban/Pietemaritzburg. 1981.

\_\_\_\_\_. Durban/Pietemaritzburg. 1984.

THE NATAL WITNESS. Pietemaritzburg. 1986.

**APÊNDICE**



# Expressões Culturais na África Austral:

o caso da cultura zulu na  
África do Sul

Aldina da Silva Melo

**Aldina da Silva Melo**

**EXPRESSÕES CULTURAIS NA ÁFRICA AUSTRAL:  
o caso da cultura zulu na África do Sul**

**São Luís-MA**

**2017**



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 Mapa dos continentes.....	166
Ilustração 2 Regiões africanas.....	166
Ilustração 3 Países da África do Norte.....	167
Ilustração 4 Países da África Ocidental.....	168
Ilustração 5 Países da África Ocidental.....	169
Ilustração 6 Países da África Ocidental.....	170
Ilustração 7 Países da África Central.....	171
Ilustração 8 Países da África Oriental.....	172
Ilustração 9 Países da África Oriental.....	173
Ilustração 10 Países da África Austral.....	174
Ilustração 11 Países da África Austral.....	175
Ilustração 12 Divisão da África pelos países europeus. ....	176
Ilustração 13 A partilha da África. ....	177
Ilustração 14 Mapa Cor de Rosa português. Em destaque de rosa a região que Portugal desejava colonizar.....	178
Ilustração 15 Províncias da África do Sul e suas respectivas capitais.....	182
Ilustração 16 Mapa do continente africano. ....	186
Ilustração 17 Shaka. ....	187
Ilustração 18 Homens durante danças zulus. ....	188
Ilustração 19 Meninas vestidas para as danças zulus na cidade de Durban.....	189
Ilustração 20 Homem e mulher zulu em performance durante dança.....	190
Ilustração 21 Homens e mulheres durante a dança.....	191
Ilustração 22 Homem vestido para a dança. ....	192
Ilustração 23 Homem zulu trajado para a dança durante apresentação na cidade de Durban.....	193
Ilustração 24 Homens trajados para a Isicathamiya em apresentação na cidade de Durban.....	194
Ilustração 25 Mapa mundi.....	198

**SUMÁRIO**

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	159
APRESENTAÇÃO.....	161
INTRODUÇÃO.....	162
1. ÁFRICA: o que sabemos sobre?.....	164
1.1 Aprendendo um pouco mais sobre África Austral.....	176
1.2 Trocando ideias.....	183
2. ÁFRICA DO SUL: no ritmo das Danças Zulus.....	185
2.1 Um pouco de história.....	186
2.2 Características gerais das Danças Zulus.....	188
2.2.1 Tipos de Danças Zulus.....	190
2.3 Trocando ideias.....	196
3. ATIVIDADES COMPLEMENTARES.....	199
4. FERIADOS DA ÁFRICA DO SUL.....	201
5. SITES PARA PESQUISA.....	202
6. INDICAÇÕES DE FILMES.....	203
7. FOLHA DE RESPOSTAS.....	204
REFERÊNCIAS.....	206



## APRESENTAÇÃO

Olá querid@s estudantes!

É com imensa satisfação que apresento a vocês a cartilha “Expressões culturais na África Austral: o caso da África do Sul”.

Esta cartilha foi pensada com o intuito de mostrar uma nova África para vocês, uma África de cores e sabores, uma África de cantos e encantos, uma África de ritmos e movimentos, enfim, uma “nova África” que talvez ainda não esteja presente nos livros didáticos brasileiros.

Sim, uma África de outras caras e contextos, de danças, de cultura, de outras histórias. Uma África múltipla, diversa e rica. Uma África que produz conhecimento.

Então, convido vocês a se aventurarem nas histórias que vão tecendo esta cartilha e a descortinar uma outra África, uma África pouco conhecida ainda.

Preparados? Então vamos lá!

Boa leitura!!!

## INTRODUÇÃO

África é o terceiro maior continente em extensão territorial do planeta terra, chegando a aproximadamente 30 milhões de quilômetros quadrados, o que equivale a cerca de 20% de extensão total do planeta. Mas a extensão deste continente não é apenas em termos territoriais. África possui uma das maiores populações mundiais, chegando a 1 bilhão de habitantes segundo o censo de 2005.

O continente africano faz limite, a Oeste, com o oceano Atlântico; a Leste, com o oceano Índico; ao norte, com mar Mediterrâneo; e a nordeste, com mar Vermelho. O território africano distribui-se pelos quatro hemisférios do planeta Terra, e está compreendido em apenas duas zonas climáticas: a zona intertropical (equatorial e tropical norte e sul) e temperada do Norte e do Sul.

Mas se África é um continente tão extenso territorialmente e tão populoso, porque ainda hoje é comum encontrarmos narrativas em texto ou imagens que representam África como um país, quando não como uma cidade?

África é um continente marcado por muitos acontecimentos. São acontecimentos que foram construindo sua história e muito explicam o lugar ocupado por África nos livros de história africanos e, mesmos, nos livros didáticos de história brasileiros.

Sabemos que África possui uma grande e rica biodiversidade. Quase sempre esse continente é lembrado por suas características naturais ou pela fome que assola seu povo. Mas África não pode ser resumida nisso. Este continente possui grande diversidade cultural, étnica, social, política e uma multiplicidade de idiomas.

Nesse conjunto de diversidades podemos citar as danças, elas fazem parte do cotidiano de muitos africanos e africanas. Em muitas culturas africanas as danças possuem relações muito próximas com os modos de viver e de existir das pessoas.

E nossa cartilha vai focar justamente nas danças africanas, especificamente nas danças zulus ou *zulu dance*, como também são conhecidas as danças na cultura do povo zulu na África do Sul.

Deste modo, nossa cartilha está dividida em dois momentos. No primeiro momento vamos conhecer um pouco sobre a história da África austral, a fim de compreender como as

danças zulus estão inseridas nessa região do continente africano. No segundo momento vamos aprender sobre as expressões culturais do povo zulu, pensando sobre o caso da *zulu dance*.

Então, convido vocês a mergulharem nesse universo da cultura zulu e que, assim, possam construir um outro olhar sobre os africanos, especificamente, sobre os zulus.

Vamos lá...

## 1. **ÁFRICA: o que sabemos sobre?**

### **Ubuntu, o que a África tem a nos ensinar?**

Um antropólogo estava estudando os usos e costumes da tribo Ubuntu e, quando terminou seu trabalho, teve que esperar pelo transporte que o levaria até o aeroporto de volta pra casa. Como tinha muito tempo ainda até o embarque, ele propôs, então, uma brincadeira para as crianças que achou ser inofensiva.

Comprou uma porção de doces e guloseimas na cidade, colocou tudo num cesto bem bonito com laço de fita e colocou debaixo de uma árvore. Aí ele chamou as crianças e combinou que quando ele dissesse “já!”, elas deveriam sair correndo até o cesto e a que chegasse primeiro ganharia todos os doces que estavam lá dentro.

As crianças se posicionaram na linha demarcatória que ele desenhou no chão e esperaram pelo sinal combinado. Quando ele disse “Já!” instantaneamente todas as crianças se deram as mãos e saíram correndo em direção à árvore com o cesto. Chegando lá, começaram a distribuir os doces entre si e a comerem felizes.

O antropólogo foi ao encontro delas e perguntou porque elas tinham ido todas juntas se uma só poderia ficar com tudo que havia no cesto e, assim, ganhar muito mais doces. Elas simplesmente responderam:

–Ubuntu, tio. Como uma de nós poderia ficar feliz se todas as outras estivessem tristes?

Ele ficou pasmo. Meses e meses trabalhando nisso, estudando aquele povo e ainda não havia compreendido, de verdade, a essência daquele povo. Ou jamais teria proposto uma competição, certo?

Ubuntu significa: “Eu sou porque nós somos” ou, em outras palavras “Eu só existo porque nós existimos”.

“Como uma de nós poderia ficar feliz se todas as outras estivessem tristes?” A resposta singela da criança, é profunda e vital pois está carregada de valores como respeito, cortesia, solidariedade, compaixão, generosidade, confiança – enfim, tudo aquilo que nos torna humanos e garante uma convivência harmoniosa em sociedade.

(Disponível em: <http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/ubuntu-o-que-a-africa-tem-a-nos-ensinar/> - Blog: Ensinar História - Joelza Ester Domingues)



Ubuntu é uma palavra existente nas línguas zulu e xhosa, faladas na África do Sul, que exprime um conceito moral, uma filosofia. Segundo o espírito de ubuntu, as pessoas não devem levar vantagem pessoal em detrimento do bem-estar do grupo. Para que uma pessoa seja feliz será preciso que todas do grupo se sintam felizes. Ubuntu é, assim, um sistema de crenças, uma ética coletiva e uma filosofia humanista espiritual pautada pelo altruísmo, fraternidade e colaboração entre os seres humanos.

(Disponível em:

<http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/ubuntu-o-que-a-africa-tem-a-nos-ensinar/> - Blog: Ensinar História - Joelza Ester Domingues)



**Ilustração 1:** Mapa dos continentes  
**Fonte:** [santa-catarina-historia-geografia.blogspot.com](http://santa-catarina-historia-geografia.blogspot.com)

O continente africano é formado pela união de cerca de 54 países<sup>119</sup> reconhecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU).

África está dividida em cinco regiões: Norte, Oeste, região Central, Leste e Sul.



**Ilustração 2:** Regiões africanas  
**Fonte:** [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista\\_de\\_regi%C3%B5es\\_da\\_%C3%81frica](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_regi%C3%B5es_da_%C3%81frica)

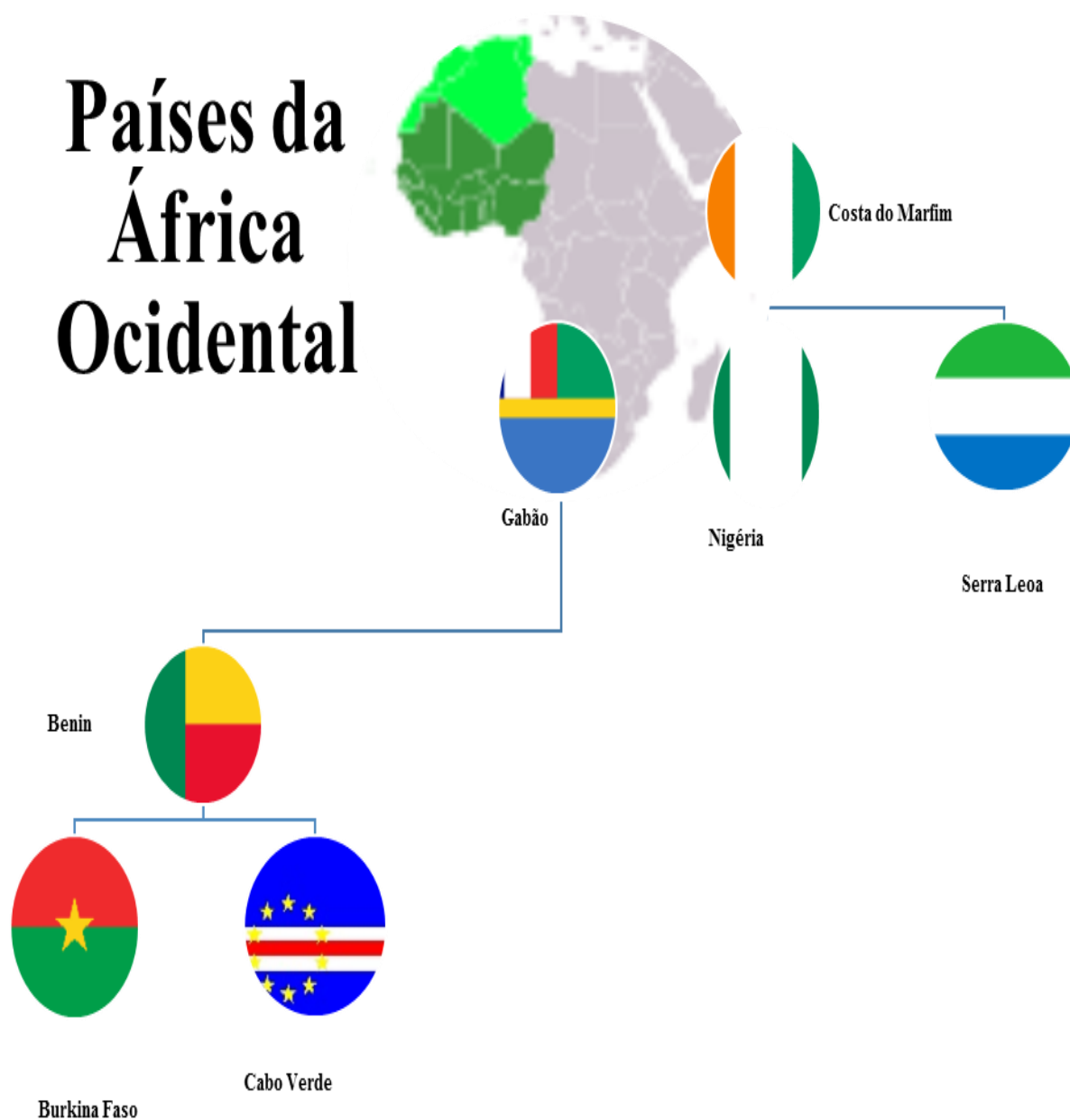
<sup>119</sup> Caro estudante, é importante lembrar que as fronteiras das regiões que dividem o continente africano não são estanques. Algumas dessas fronteiras foram estabelecidas desde a colonização. Assim, é comum termos países situados tanto como pertencente ao leste africano quanto ao sul.

O Norte do continente africano é também conhecido pelos geógrafos como África Setentrional ou simplesmente de África do Norte. A região Norte abrange a maior extensão de terras do continente africano. Nessa faixa territorial está inserido parte do deserto do Saara.



**Ilustração 3:** Países da África do Norte  
**Fonte:** Adaptada pela autora.

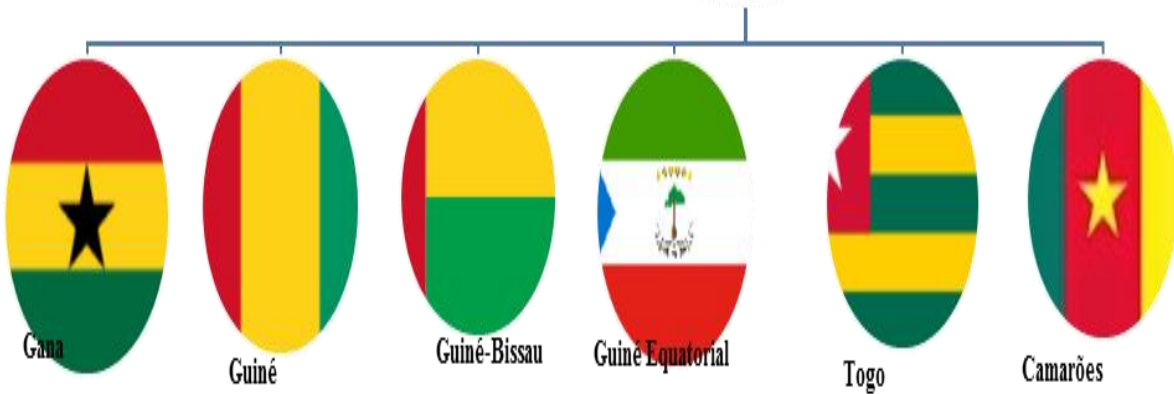
O Oeste africano, ou África Ocidental, fica localizada entre o deserto do Saara e o Golfo da Guiné.



**Ilustração 4:** Países da África Ocidental  
**Fonte:** Adaptada pela autora.

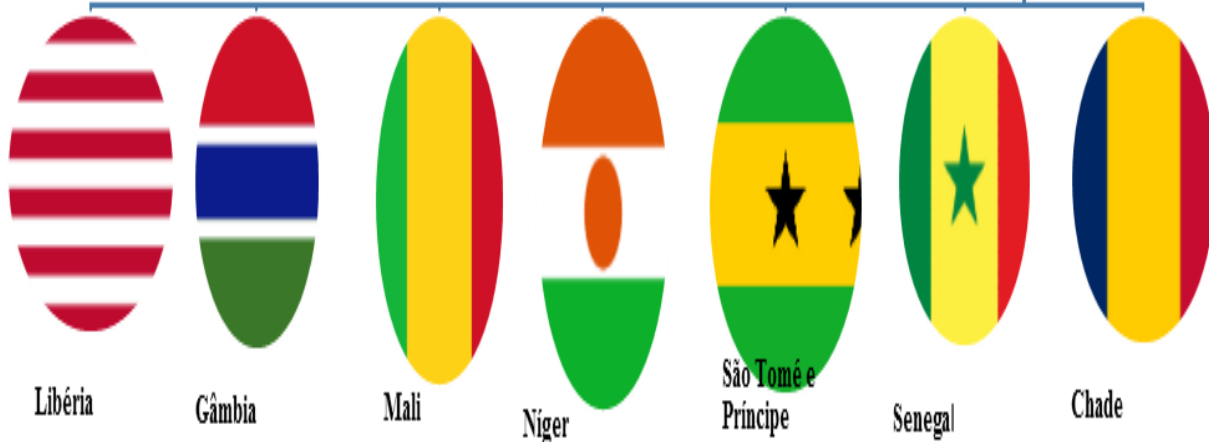


# Países da África Occidental



**Ilustração 5:** Países da África Ocidental  
**Fonte:** Adaptada pela autora.

# Países da África Occidental



Libéria

Gâmbia

Mali

Níger

São Tomé e  
Príncipe

Senegal

Chade

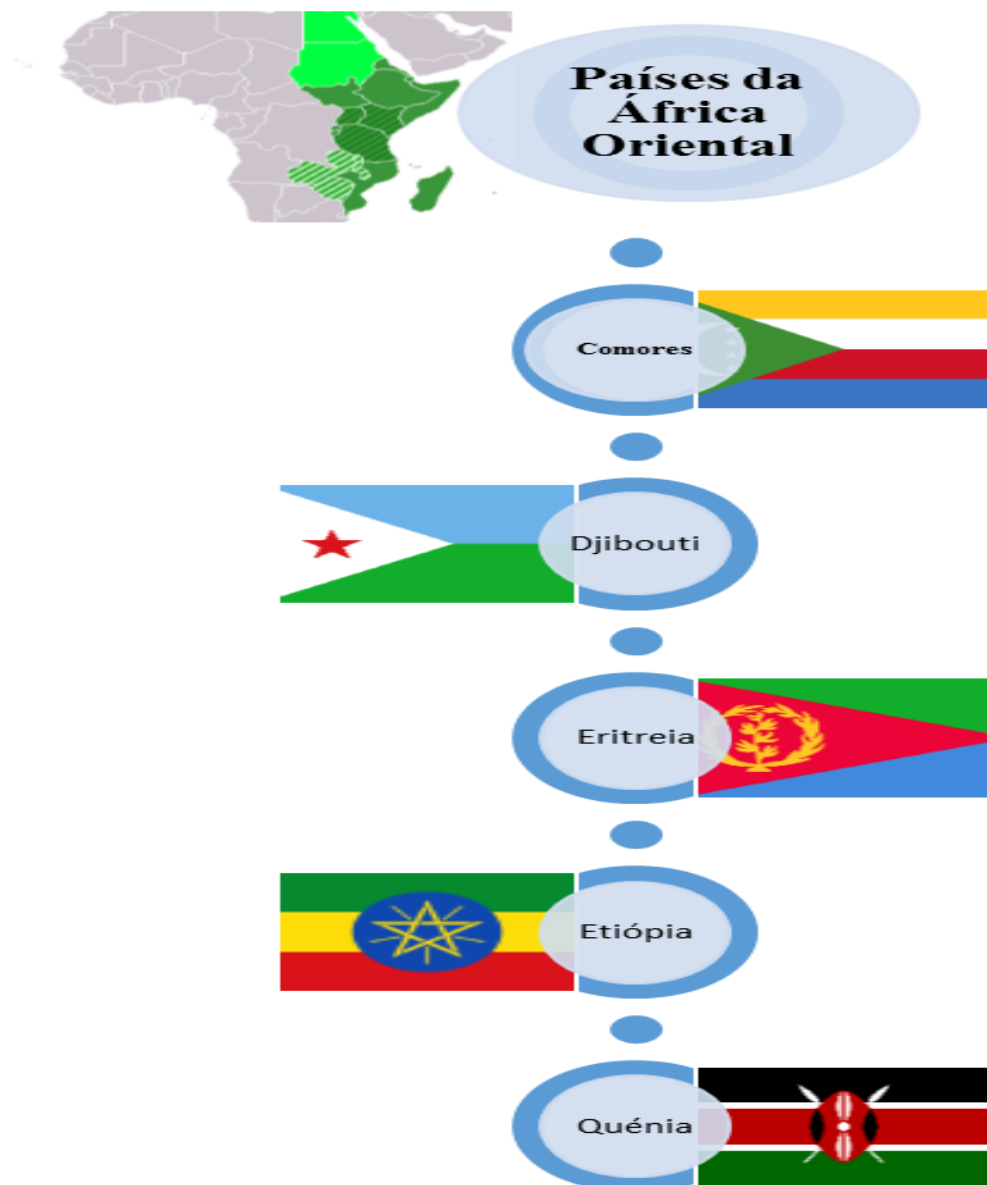
**Ilustração 6:** Países da África Ocidental  
**Fonte:** Adaptada pela autora.

A região central do continente africano é também conhecida como África Central. É a região que fica localizada no centro do continente africano. Ela faz fronteira com o oceano Atlântico a oeste.

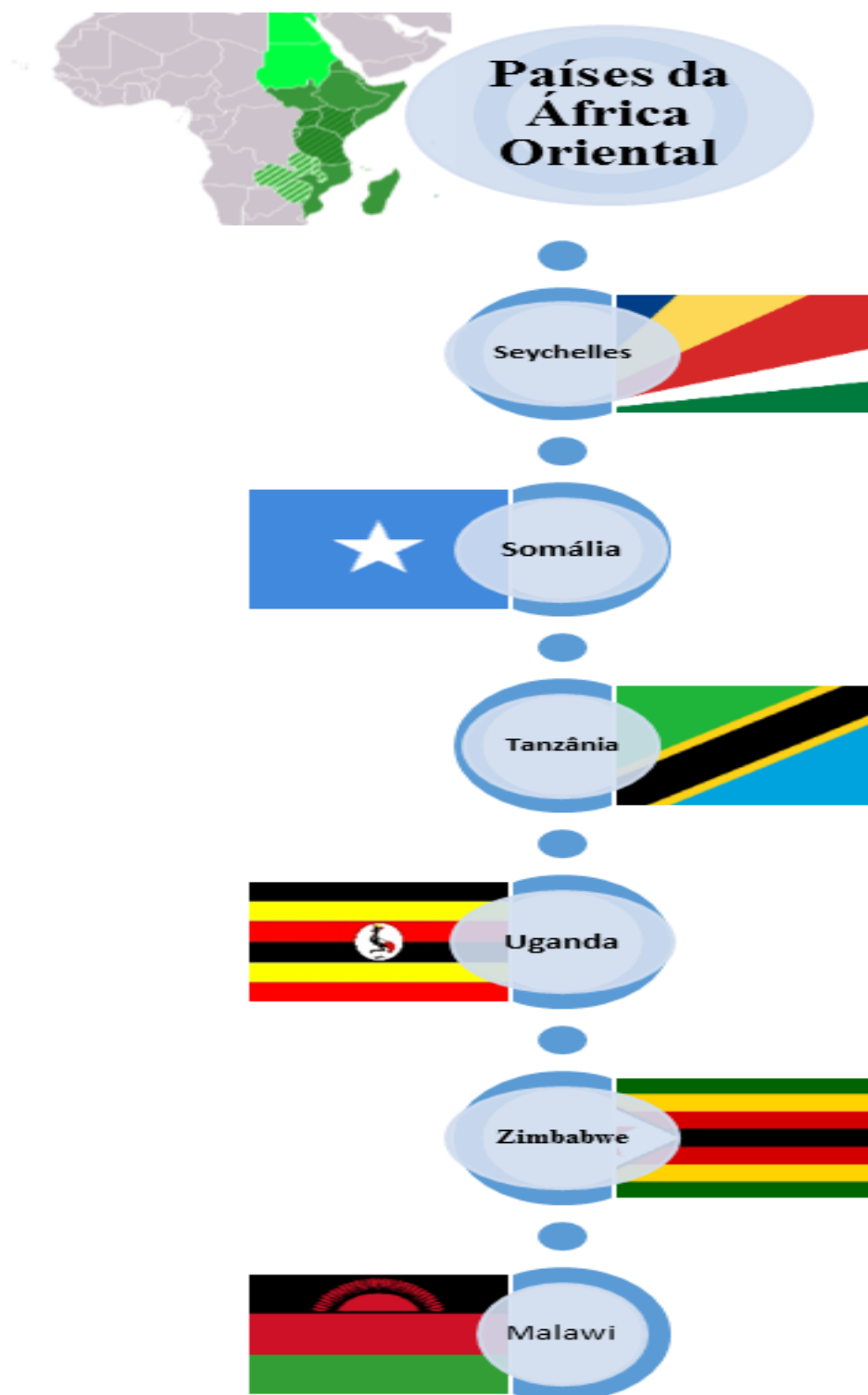


**Ilustração 7:** Países da África Central  
**Fonte:** Adaptada pela autora.

O Leste africano, também conhecido como África Oriental, corresponde a parte do continente africano banhada pelo Oceano Índico e mar vermelho.

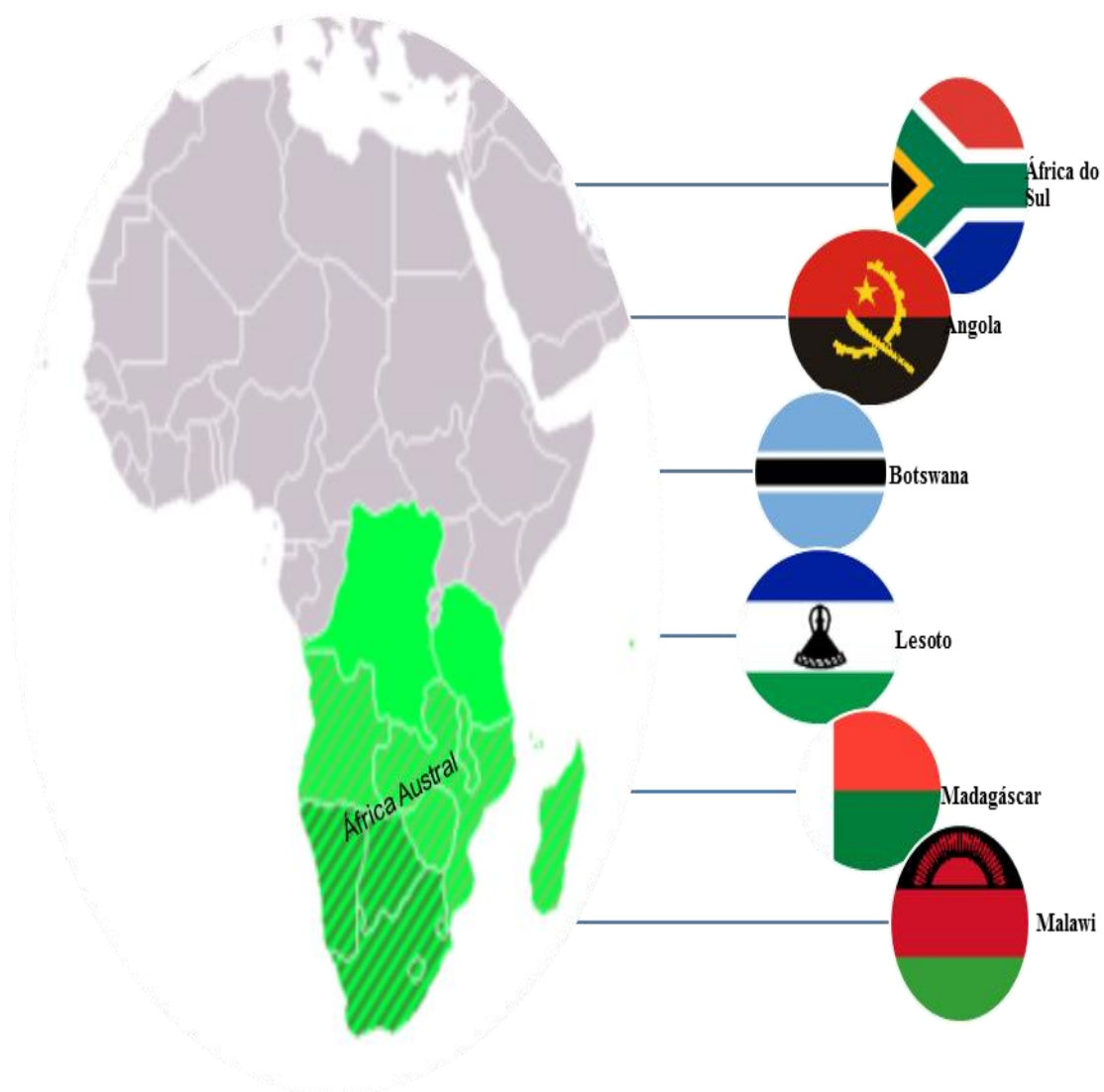


**Ilustração 8:** Países da África Oriental  
**Fonte:** Adaptada pela autora.

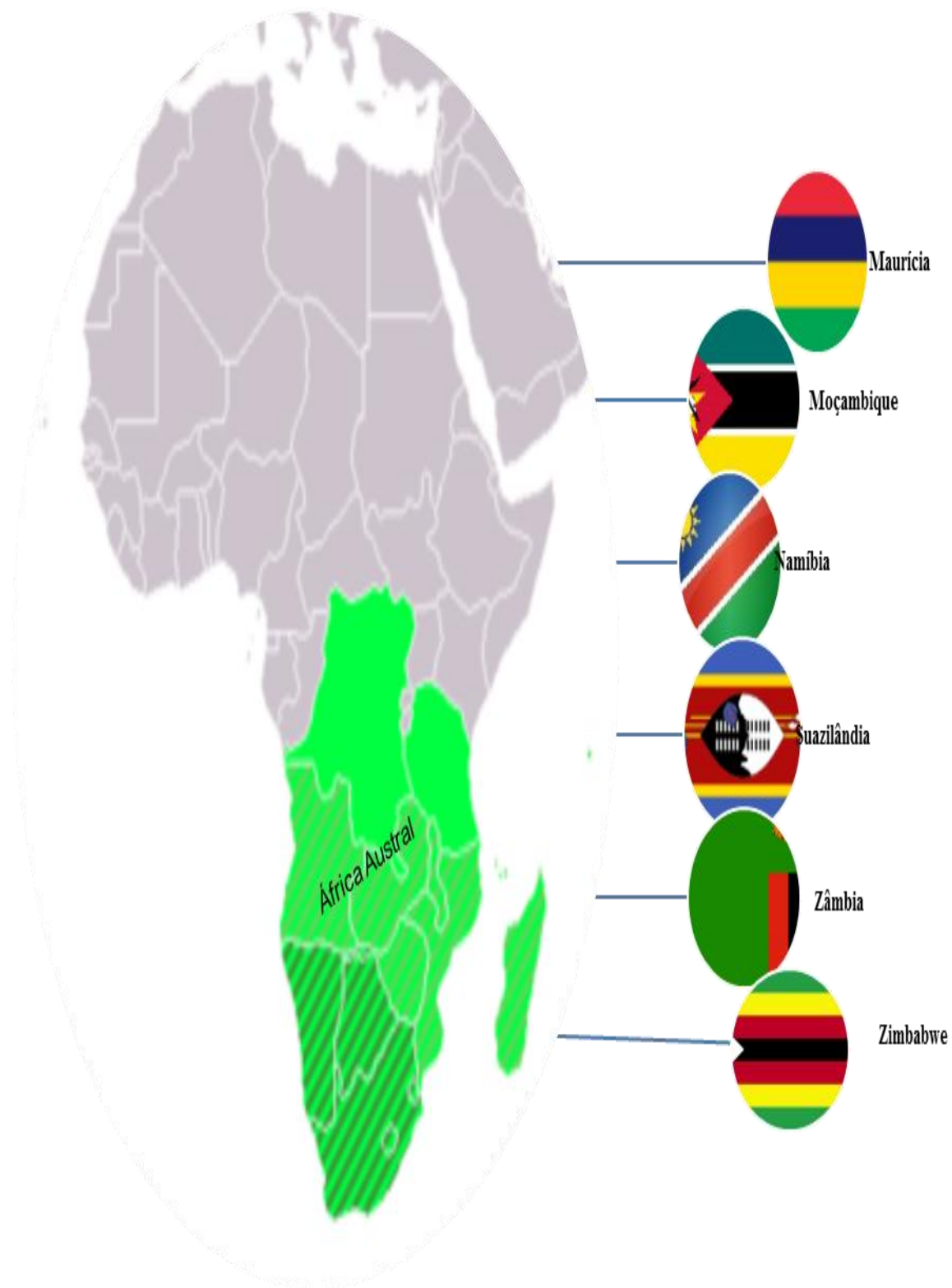


**Ilustração 9:** Países da África Oriental  
Fonte: Adaptada pela autora.

A África Meridional, também conhecida como África Austral, corresponde a parte do continente africano localizada ao sul banhado pelo Oceano Índico na costa oriental e pelo Oceano Atlântico na costa ocidental. Fazem parte da África Austral os seguintes países:



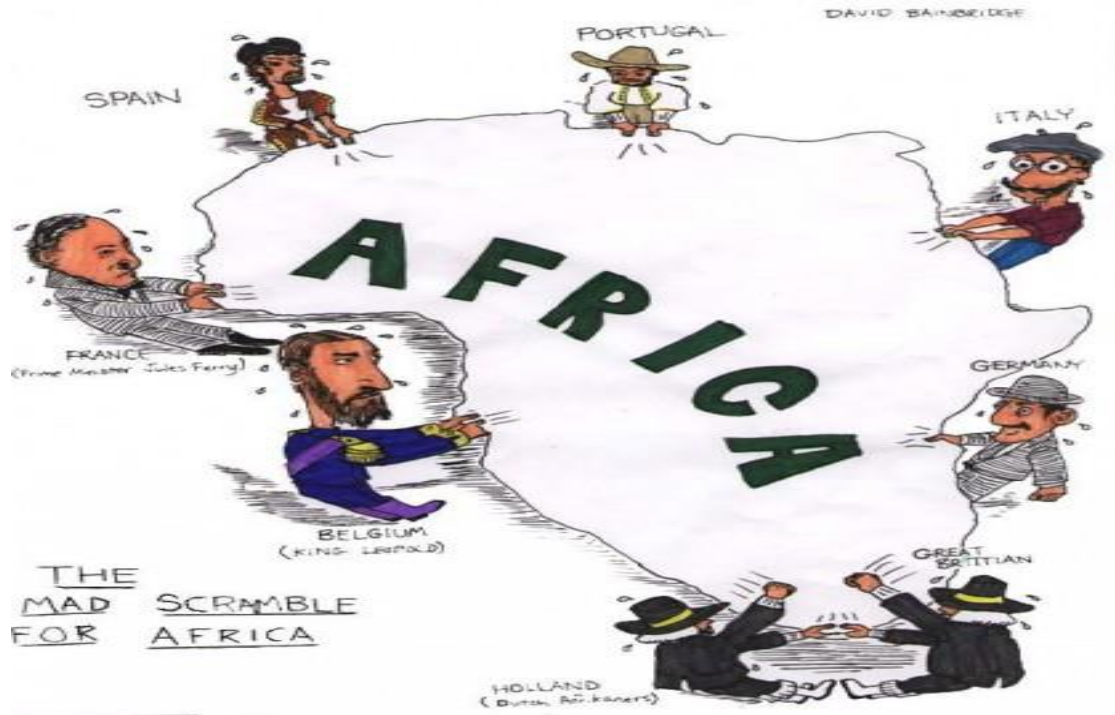
**Ilustração 10:** Países da África Austral  
**Fonte:** Adaptada pela autora.



**Ilustração 11:** Países da África Austral  
**Fonte:** Adaptada pela autora.

## 1.1 Aprendendo um pouco mais sobre a África Austral...

Muitas foram os problemas herdados pelo continente africano dos intensos processos de colonização e exploração durante os séculos XIX e XX.



**Ilustração 12:** Divisão da África pelos países europeus.

**Fonte:** <http://africaredefor2012.blogspot.com.br/2012/06/neocolonizacao-com-expansao-do.html>

**Colonizar:** Constituir colônias em; ação de transformar determinado território em colônia; ato de encher ou popular de colonos; povoar ou residir na condição de colono; ocupar, tomar ou invadir.  
(Dicionário Léxico da Língua Portuguesa, 2017).



No século XIX é descoberto ouro na região da África Austral. Isso colabora para a intensificação do processo de colonização e exploração nessa região pelos países europeus. Vários países europeus começam a demarcar “suas” colônias nessa região. Organizou-se então a conferência de Berlim com a finalidade de estabelecer regras entre os europeus para o processo de colonização e partilha da África e, assim evitar os conflitos intraeuropeu.

**Intraeuropeu:**  
entre os próprios  
países europeus.

Assim, pode-se afirmar que a conferência de Berlim ou congresso de Berlim foi uma espécie de “acordo europeu” de colonização dos países africanos a fim de evitar os conflitos entre os próprios europeus. Essa conferência foi convocada por Portugal e ocorreu entre 1884 a 1885.

## A partilha da África



**Ilustração 13:** A partilha da África.

**Fonte:** <http://pt.slideshare.net/MarioFilho5/histria-e-cultura-africana-aula-2-colonizacao-da-frica>

Para a conferência de Berlim o governo português reuniu-se em 1875 com a Sociedade de Geografia de Lisboa para criar a Comissão Nacional Portuguesa de Exploração e

Civilização da África. Assim, a política colonial portuguesa era a de mapeamento de todo território correspondente a África Centro-Austral (PARADA, *et. al*, 2013).

A conferência de Berlim foi proposta por Portugal e organizada por Otto Von Bismarck, da Alemanha (PARADA, 2013). Participaram da conferência de Berlim os representantes dos seguintes países: Inglaterra, França, Espanha, Itália, Bélgica, Holanda, Estados Unidos, Suécia, Império Austro-Húngaro e Império Otomano.

Os portugueses tentaram justificar sua colonização na África Austral afirmando que sua ocupação era “efetiva”, portanto legítima. Portugal almejava colonizar certos territórios da África Austral e para isso elaborou um mapa e apresentou durante a conferência de Berlim. O mapa ficou conhecido como “Mapa Cor de Rosa”.



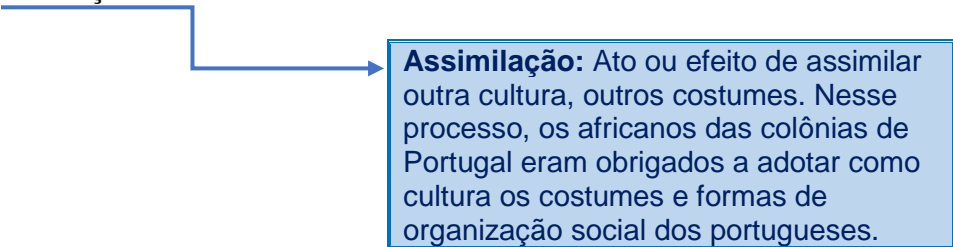
**Ilustração 14:** Mapa Cor de Rosa português. Em destaque de rosa a região que Portugal desejava colonizar.

**Fonte:** <http://centenariodarepublicagrupo1.blogspot.com.br/2010/05/mapa-cor-de-rosa.html>

O projeto de colonização proposto pelos portugueses durante a conferência de Berlim foi vetado pelos demais países europeus presentes. Contudo, no século XX Portugal consegue consolidar sua ocupação em Moçambique, Angola e a atual Guiné-Bissau. Mas é importante lembrarmos que a presença portuguesa em África estava ligada à sua fragilidade militar e política

dentro do continente europeu, nesse sentido, os portugueses imaginavam que dominando outros territórios ganhariam prestígio perante a comunidade europeia, além de explorar possíveis riquezas no território africano.

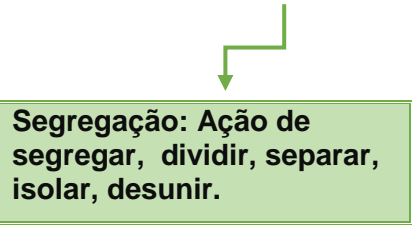
A colonização portuguesa nos países da África Austral foi por processo de *assimilação*.



**Assimilação:** Ato ou efeito de assimilar outra cultura, outros costumes. Nesse processo, os africanos das colônias de Portugal eram obrigados a adotar como cultura os costumes e formas de organização social dos portugueses.

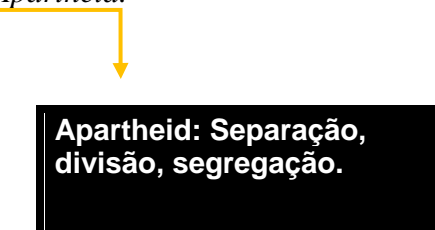
Já o processo de colonização dos britânicos na África Austral tinha como finalidade a dominação branca naquela região. Os britânicos passaram a administrar quase toda a África Austral e grande parte da África Oriental (PARADA, *et. al*, 2013).

A colonização britânica foi por meio da *segregação*.



**Segregação:** Ação de segregar, dividir, separar, isolar, desunir.

Um exemplo da colonização britânica nos países da África Austral foi o sistema instituído na África do Sul: o *Apartheid*.

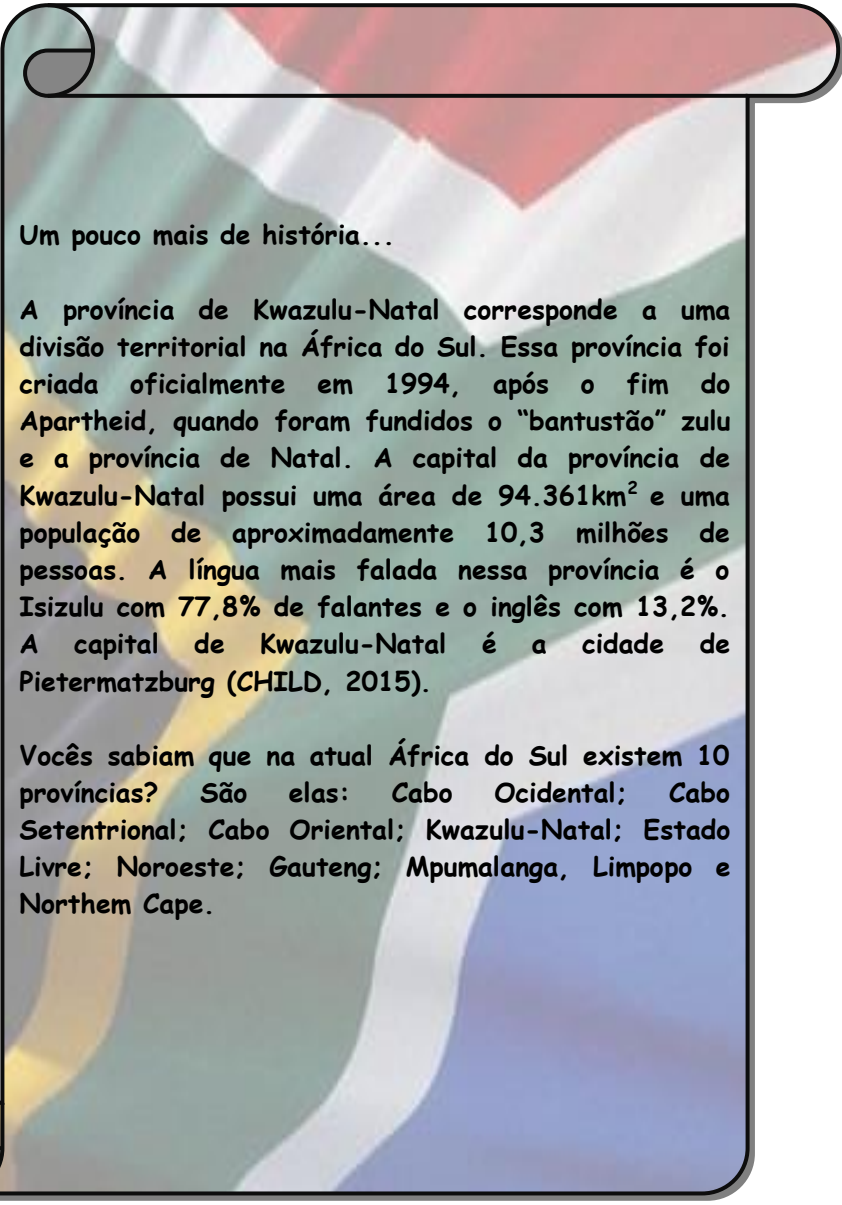


**Apartheid:** Separação, divisão, segregação.

O Apartheid foi oficializado como regime político em 1948 pelo Partido Nacional que estava no poder na África do Sul. Durante o Apartheid foram votadas e aprovadas uma série de leis que visavam legitimar a segregação.

O Partido Nacional era composto exclusivamente por homens brancos. Dentre as leis segregacionistas que foram aprovadas durante seu governo temos: Lei de Educação, Lei da Imoralidade, Lei de Terras, Lei do Passe. Todas essas leis tinham como finalidade máxima manter o controle do país nas mãos dos brancos e legitimar o Apartheid como regime político.

Bom, mas é importante pontuar que muitos foram os movimentos de resistência à colonização imposta pelos países europeus na África austral. Se de um lado os europeus tinham o controle das armas, por outro, não conheciam demográfica e geograficamente o território africano e os povos africanos usaram isso na resistência à colonização. Muitas foram as guerras de resistência no processo de colonização das terras africanas, por exemplo, a guerra zulu que ocorreu na África do Sul. A guerra zulu foi uma batalha entre o reino zulu e as forças coloniais do império britânico que ocorreu em 1879 na atual província de Kwazulu-Natal, na África do Sul. Ela ficou conhecida como “guerra Anglo-Zulu.”

The background of the text box is a stylized, slightly blurred version of the South African flag, showing its characteristic horizontal stripes of red, white, and blue, with a green and yellow Y-shape in the center.

Um pouco mais de história...

A província de Kwazulu-Natal corresponde a uma divisão territorial na África do Sul. Essa província foi criada oficialmente em 1994, após o fim do Apartheid, quando foram fundidos o "bantustão" zulu e a província de Natal. A capital da província de Kwazulu-Natal possui uma área de 94.361km<sup>2</sup> e uma população de aproximadamente 10,3 milhões de pessoas. A língua mais falada nessa província é o Isizulu com 77,8% de falantes e o inglês com 13,2%. A capital de Kwazulu-Natal é a cidade de Pietermatzburg (CHILD, 2015).

Vocês sabiam que na atual África do Sul existem 10 províncias? São elas: Cabo Ocidental; Cabo Setentrional; Cabo Oriental; Kwazulu-Natal; Estado Livre; Noroeste; Gauteng; Mpumalanga, Limpopo e Northern Cape.



**Ilustração 15:** Províncias da África do Sul e suas respectivas capitais.  
**Fonte:** Aldina da Silva Melo (2016)

A África Austral foi a última região do continente africano a passar pelo processo de descolonização de seus países. Além dos conflitos e guerras, outros mecanismos foram usados como elementos de resistência à colonização na África Austral, como as danças zulus, no caso da África do Sul. Então vamos conhecer mais sobre as danças zulus? Esse é o tema do próximo tópico da nossa cartilha. Mas antes vamos trocar algumas ideias sobre o que aprendemos nesse tópico sobre África? Vamos lá...



- 2) Complete a sequência de nuvens sobre a África Austral a partir do que você aprendeu no tópico 1 da nossa cartilha.





## 2. AO RITMO DAS DANÇAS ZULUS: um ritual festivo da África do Sul

### A lenda do tambor africano

Era uma vez, uma cidade onde viviam os Macaquinhos de Nariz Branco. Essa cidade fica lá em Guiné Bissau, um país de um continente chamado África, que fica distante lá do outro lado do mar. Os macaquinhos de nariz branco eram apaixonados pela lua e um dia decidiram que iriam até ela, para trazê-la para morar bem perto deles. Eles tentaram chegar até a lua muitas vezes, mas não tinham sucesso.

Então um macaquinho muito esperto teve uma brilhante ideia: os macaquinhos deveriam subir um em cima dos outros, fazer uma pilha enorme e assim chegariam a lua. Todos acharam a ideia maravilhosa e resolveram tentar. Os macaquinhos se organizaram. Os maiores iam puxando os menores que iam subindo pelos ombros, um a um, até que o menorzinho deles conseguiu chegar à lua. Mas vejam só que azar! De repente, a pilha de macacos se desmoronou e plaft. Todos os macacos caíram no chão, menos um que tinha ficado lá na lua. Os dias foram se passando e o macaquinho pequenino, que tinha ficado sozinho lá na lua, foi ficando triste... foi ficando triste... A lua ficou com tanta pena do macaquinho que deu a ele um tamborzinho para brincar.

T...tu...tum... Tum... tum... fazia o macaquinho e gostava tanto do tamborzinho que foi ficando lá na lua. Até que um dia desejou voltar, estava sentindo muita falta de sua casa, de seus amigos e pediu a lua para mandá-lo de volta à terra africana. A lua fez então um cordão comprido, comprido e amarrou o pezinho do macaquinho pequenino. E disse a ele para que tocasse bem forte o tambor assim que chegasse à terra, pois assim ela o ouviria e saberia que ele estava em segurança. Aí então ela cortaria o cordão.

O macaquinho abraçou a lua, agradeceu a boa temporada que ficou por ali, pegou seu tamborzinho e começou a descer pelo cordão. Não tinha chegado nem a metade da distância ainda e sentindo-se muito feliz com a volta começou a bater o tamborzinho. A lua pensando que o amiguinho já tivesse chegado à terra, cortou o cordão de uma só tesourada. O macaquinho veio caindo... caindo... e plaft. Antes de morrer, porém, teve tempo de avisar uma moça que aquele era um tambor dado pela lua aos homens da terra africana. Uma moça correu e levou o tambor para os homens e naquela noite ouviu-se pela primeira vez o som de um tambor.

Disponível em: [www.educarbrasil.org.br](http://www.educarbrasil.org.br)

## 2.1 Um pouco de história

A Dança Zulu ou *Zulu Dance* é um ritual festivo praticado pelos povos zulus na África do Sul durante o mês de setembro. Os zulus são conhecidos como um povo guerreiro. Eles resistiram à invasão imperialista bôer e britânica no século XIX ao sul da África.

Os bôeres são descendentes de países europeus que habitaram África do Sul entre XVII e XVIII.

Os zulus habitam a parte do continente que abrange territórios correspondentes à África do Sul, Lesoto, Suazilândia, Zimbábue e Moçambique.

Observe no mapa abaixo, onde está em destaque, a localização da região ocupada pelos zulus.

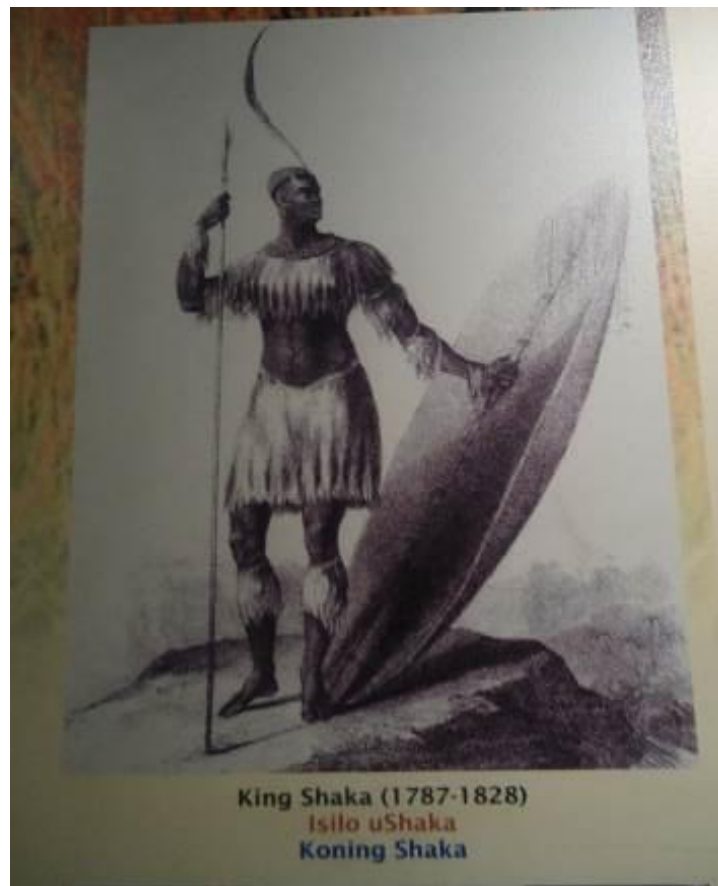


**Ilustração 16:** Mapa do continente africano.  
**Fonte:** Google maps

A história dos reinos zulus tem como grande marco a figura de Shaka (1816), pois é com ele que o reino zulu é expandido. O pai de Shaka era herdeiro do trono zulu. Entre os zulus era proibido que os homens tivessem relações sexuais antes da circuncisão.

**Circuncisão:** Cerimônia religiosa que, sendo tradicional em determinadas culturas ou povos, tem a finalidade de remover o prepúcio como sinal de inclusão. (Fonte: Dicio.com.br)

Porém, o pai de Shaka engravidou Nandi antes de ter sido circuncidado. Dessa gravidez nasce Shaka. Com o falecimento do pai em 1816, Shaka decidiu tomar à força o trono zulu se tornando o mais novo rei do povo zulu. A importância do rei zulu se dá em grande medida por ser ele o sujeito destinado a manter a paz e harmonia entre os zulus, além de defender seu povo de possíveis ataques inimigos.



**Ilustração 17:** Shaka.  
**Fonte:** Aldina da Silva Melo (2016)

Os casamentos na cultura zulu são poligâmicos. A poligamia é uma das principais características da cultura zulu, ou seja, o homem zulu pode ter quantas esposas desejar, desde que tenha condições de oferecer um padrão de vida confortável a todas elas, devendo cada esposa morar em uma casa separadamente.

## 2.2. Características gerais das Danças Zulus

As danças zulus, também conhecidas de *zulu dance*, são consideradas um dos ritmos comunitários mais importantes da cultura zulu. Representam forte marca da identidade daquele povo, sendo executada na maioria de suas cerimônias. O ritual dessas danças, geralmente, envolve homens e mulheres e é acompanhado por cantos vibrantes e às vezes pelo som de tambores, mas o principal instrumento musical usado durante sua execução é a voz dos próprios brincantes (MALONE, 1996, p. 17).

Nas danças zulus, homens e mulheres executam uma coreografia semelhante, ambos correm para frente e tentam erguer uma das pernas o mais alto possível, na tentativa de formar com o corpo um ângulo de 180 graus, como podemos perceber na figura abaixo.



**Ilustração 18:** Homens durante danças zulus.  
**Fonte:** Aldina da Silva Melo (2016).

Os homens tentam formar um ângulo de 180 graus com as pernas. O movimento se repete várias vezes e com certa velocidade. Segundo a tradição zulu, tal coreografia simboliza a virilidade (masculinidade) e a fertilidade (associada ao feminino) dessas pessoas.

Durante a dança as mulheres normalmente usam apenas saias curtas e coloridas, conhecidas como *izigege* e *izinculuba*. Outros acessórios usados durante a dança são tornozeleiras, colares, pulseiras e cintos, todos muito bem coloridos e feitos de contas/miçangas, elemento muito usado no artesanato local. As mulheres também costumam usar faixas de cores diferentes nos cabelos e cada cor tem um significado diferente naquela cultura. Através das cores é possível indicar se a mulher está prometida em casamento a um homem ou se não se encontra nessa condição.



**Ilustração 19:** Meninas vestidas para as danças zulus na cidade de Durban.  
**Fonte:** Aldina da Silva Melo (2016)

Mas existem vários tipos de danças zulus. Vamos conhecer algumas?

## 2.2.1 Tipos de Danças Zulus

Executados em momentos e ocasiões diferentes (casamentos, nascimentos, mortes, guerras, etc), há pelo menos cinco tipos de danças zulus: *Ingoma (isizingili)*, *Ingoma (isishameni)*, *Indlamu*, *Imvunulo*, *Isicathamiya*. Vejamos cada uma delas.

- **Ingoma (Isizingili)**

A *Ingoma (isizingili)* é uma dança executada por meninas e meninos sem baterias, mas acompanhada ao som de um cântico. As meninas usam saias de lã, estando geralmente de peito despido e os meninos usam chocalhos feitos de vagens ao redor dos tornozelos para acentuar os chutes altos.



**Ilustração 20:** Homem e mulher zulu em performance durante dança.

**Fonte:** Aldina da Silva Melo (2016)

- **Ingoma (Isishameni)**

A *Ingoma (isishameni)* é executada por meninas e meninos. Durante a sua execução o principal objetivo é demonstrar a harmonia e a sincronia presentes na dança – os meninos batem palmas enquanto as meninas dançam e vice-versa.



**Ilustração 21:** Homens e mulheres durante a dança.  
**Fonte:** Aldina da Silva Melo (2016)

- **Indlamu**

A *Indlamu* é executada por homens trajados de pele (*amabeshu*), cintos cerimoniais, chocalhos de tornozelo, escudos e armas, e lanças. Possui um ritmo frenético e simboliza a força das guerras e a importância dos guerreiros.



**Ilustração 22:**  
Homem vestido para  
a dança.  
**Fonte:** Aldina da  
Silva Melo (2016)



- **Imvunulo**

Na dança *Imvunulo*, por sua vez, é permitido apenas a performance de um(a) participante que desfila para exibir o traje tradicional da dança. A escolha do traje/vestimenta leva em consideração a idade e o sexo do participante.



**Ilustração 23:**  
Homem zulu trajado  
para a dança durante  
apresentação na  
cidade de Durban.  
**Fonte:** Aldina da  
Silva Melo (2016)

- **Isicathamiya**

A *Isicathamiya* é outra dança zulu que tem como principais brincantes homens e meninos que se movimentam em linha reta ou arco. Suas letras dizem muito sobre problemas relacionados a AIDS, a crimes e trabalhos migrantes, além de caracterizar/relatar a vida na Zululândia, seja em comunidades rurais ou urbanas. A *Isicathamiya* ficou conhecida mundialmente, por tratar de questões modernas, embora nela sejam empregadas melodias antigas do povo zulu.



**Ilustração 24:** Homens trajados para a *Isicathamiya* em apresentação na cidade de Durban.

**Fonte:** Aldina da Silva Melo (2016)

Na África do Sul esses tipos de danças zulus têm sido realizados em diferentes contextos e situações, empregados muito comumente em zonas rurais (*rural areas*) ou periféricas (*townships*) e em centros turísticos e culturais. A modalidade de *Zulu Dance* que envolve a participação de mulheres têm sido reconhecidamente sediadas no Palácio Real Enyokeni, em Nongoma, localizado a nordeste do país, na província de Kwazulu-Natal.

Muitas dessas danças são realizadas somente por homens ou somente por mulheres, o que indica fortes crenças e valores sobre o que é ser homem ou mulher (WELSH, 2004, p. 19-

21). Na Zâmbia, meninas adolescentes passam meses praticando certos tipos de dança em reclusão se preparando para rituais relativos à passagem para a vida adulta, além de lhe serem ensinados os valores de se manterem virgens até o casamento. Já os meninos são incentivados a mostrarem sua resistência em danças, proporcionando um meio de terem julgada sua saúde física. (GATES, 1999, p. 556).

A partir de 1990, com o fim da política de segregação racial na África do Sul, as danças zulus começaram a ganhar projeção em todo o país. Elas passaram a ser vista pelo governo local como um patrimônio cultural que atrai diferentes turistas e movimentam a economia local.

Assim, além de fazer parte do repertório cultural do continente africano, as danças zulus visam ensinar valores e padrões sociais, como por exemplo, o que é ser homem e o que é ser mulher e quais os seus respectivos lugares na sociedade, além de repassarem mensagens de paz, harmonia, liberdade e respeito entre todos os povos.

E agora, vamos praticar o que aprendemos neste tópico? Para isso, vamos trocar algumas ideias na atividade a seguir.



## 2) Complete a palavra-cruzada com informações sobre as danças zulus.

## Danças Zulus

Ç ã Z Ú N C I É B H Ç I S Ü  
 À Ü T Ê Ê F T T Ô C E W Â Ò  
 J J É V Â B C I Ó G C U B I  
 B Ó A G N ã B U X L N ã C À  
 D M É Y F Ü F Q À Z A Ó O Ç  
 H W R I Á I D A P Ô D U É G  
 H I M Z ã T Í Ü P I U M K V  
 J Ô Ò C Ç S Ê Ú X Q L D O B  
 L Ó Ü P Ç Z Ò T Ç C U Ú D Ô  
 Q Ó Â A S À G D H ã Z Z I F  
 A Y P B I Ó H Ú I ã Í À N P  
 Ú Ó Ú F B X S U S T Ó É G É  
 À B V ã ã O R V I G Ó Õ O Ú  
 ã F C L I F F R C Á K O M ã  
 Ô I Â E I Z N G A C U G A O  
 Õ Ô I ã E Ó Ò Ó T S M M P G  
 C Á M U Á H B A H D A Â Z Ç  
 Ú S V B Â U E Í A C L Â E Á  
 Ê N U J D H Q A M O D B O S  
 Ê Ú N P Á N N M I Ê N X N Á  
 L À U L C K I Ò Y X I O M E  
 Â Â L T A I J M A Ú ã Ü O Â  
 I ã O W G Ó H ã Ò Á V X Ó À  
 F À U C M ã X À B Ó D Õ M Ô  
 L Ú Ô W H I Ê E Õ H ã Â M Ç

(?) ZULUDANCE  
 (?) INGOMA  
 (?) INDLAMU  
 (?) IMVUNULO  
 (?) ISICATHAMIYA



Ilustração 25: Mapa mundi.

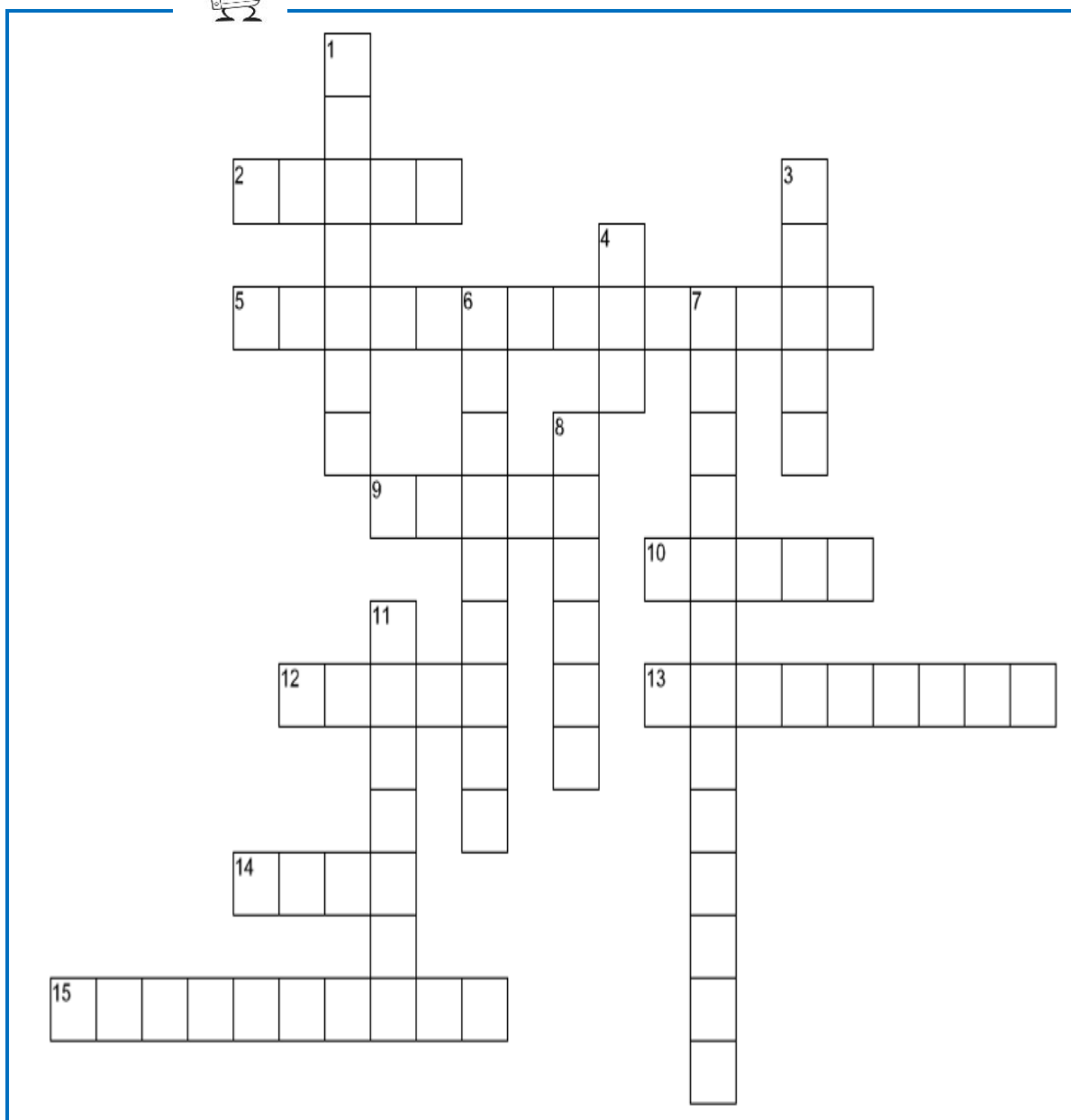
Fonte: <http://www.historiaegeografia.com/os-seis-continentes/geografia-continentes/>

### 3. ATIVIDADE COMPLEMENTAR...

No palavra-cruzada abaixo, vamos relembrar os conteúdos que aprendemos ao longo da nossa cartilha. Preparados? Vamos lá! As dicas para completar o palavra-cruzada estão na página seguinte.



#### ÁFRICA: O QUE APRENDEMOS?\*



\* Você pode conferir suas respostas na folha de respostas no final da cartilha.

### Vertical



1. Região da África que faz fronteira com o Oceano Atlântico a oeste.
3. Um dos mais importantes reis na história zulu.
4. Uma das regiões do continente africano.
6. Regime político da África do Sul entre 1948 a 1994.
7. Kwazulu-Natal é uma província sul-africana conhecida também como\_\_\_\_\_.
8. Conferência que foi convocada por Portugal e que ocorreu entre 1884 a 1885.
11. Idioma oficial dos zulus.

### Horizontal



2. Modalidade de danças zulus.
5. Corresponde a parte do continente africano localizada ao sul.
9. É conhecida também pelos geógrafos como África Setentrional.
10. Nome da mãe do rei Shaka.
12. Região que fica localizada entre o deserto do Saara e o Golfo da Guiné.
13. É uma das principais características da cultura zulu.
14. são conhecidos como um povo guerreiro na África do Sul.
15. Nome que recebeu a guerra entre o reino zulu e as forças coloniais britânicas que ocorreu em 1879 na África do Sul.





## 4. FERIADOS DA ÁFRICA DO SUL



Meses	Dia	Ferriados Nacionais
Janeiro	1	Dia de Ano Novo
	2	Feriado Público
Março	21	Dia dos Direitos Humanos
Abril	14	Sexta-feira Santa
	16	Páscoa
	17	Dia da Família
	27	Dia da Liberdade
Maio	1	Dia dos Trabalhadores
Junho	16	Dia da Juventude
Agosto	9	Dia das mulheres
Setembro	24	Dia do Patrimônio
	25	Feriado Publico
Dezembro	16	Dia da reconciliação
	25	Natal
	26	Dia da benevolência/perdão

## 5. SITES PARA PESQUISAS

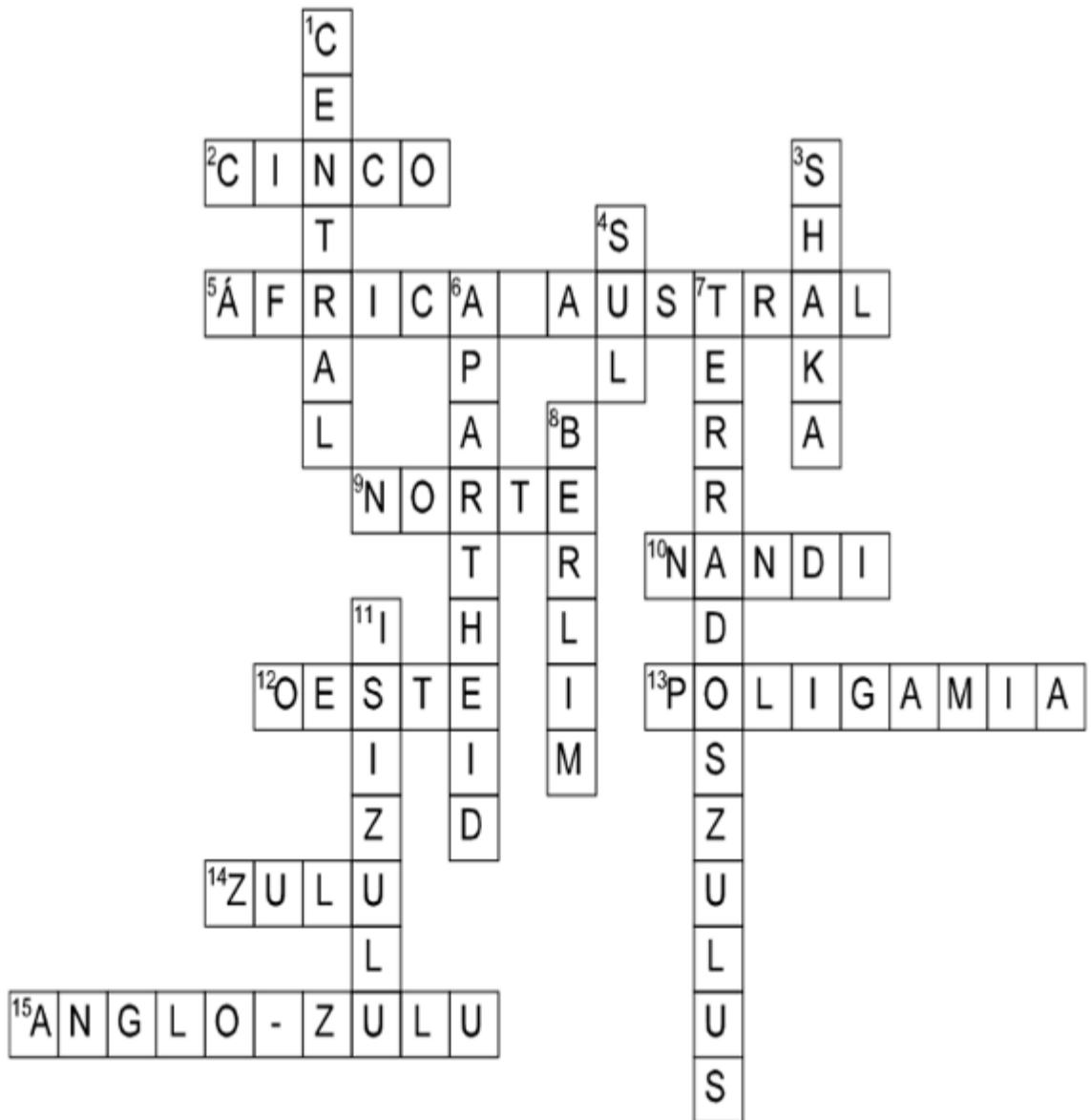
- Instituto Casa das Áfricas  
<http://www.casadasafricanas.org.br/>
- Portal África  
[http://www.portalafrica.com.br/portalafrica/public\\_html/index.php](http://www.portalafrica.com.br/portalafrica/public_html/index.php)
- Por dentro da África  
<http://www.pordentrodaafrica.com/>
- Embaixada da República da África do Sul  
<http://www.africadosul.org.br/>
- Cultura Zulu  
<http://www.zulu-culture.co.za>
- Jogos Africanos  
<https://elegbaraguine.wordpress.com/2015/02/11/jogos-africanos/>
- Os Jogos na Cultura Africana  
<http://fundamentalmatsv.blogspot.com.br/2010/11/os-jogos-da-cultura-africana.html>
- A Cor da Cultura  
<http://www.acordacultura.org.br/>
- África do Sul  
<https://serravallenafricadosul.blogspot.com.br/2013/04/heranca-cultural-africana-historias.html>

## 6. INDICAÇÕES DE FILMES

- Skin Deep: The story of Sandra Laing
- Guerreiro da justiça
- Zulu
- Sarafina
- Invictus
- O club do bang bang
- Em minha terra
- Borboletas negras
- Mandela – Luta pela liberdade

## 7. FOLHAS DE RESPOSTAS

África: o que aprendemos?



## DANÇAS ZULUS

Ç Æ Z Ú N C I É B H Ç I S Ü  
 À Ü T Ê Ê F T T Ô C E W Â Ò  
 J J É V Â B C I Ó G C U B I  
 B Ó A G N Æ B U X L N Æ C À  
 D M É Y F Ü F Q À Z A Ó O Ç  
 H W R I Á I D A P Ô D U É G  
 H I M Z Æ T Í Ü P I U M K V  
 J Ô Ò C Ç S Ê Ú X Q L D O B  
 L Ó Ü P Ç Z Ò T Ç C U Ú D Ô  
 Q Ó Æ A S À G D H Æ Z Z I F  
 A Y P B I Ó H Ú I Æ Í À N P  
 Ú Ó Ú F B X S U S T Ó É G É  
 À B V Æ Æ O R V I G Ó Ò O Ú  
 Æ F C L I F F R C Á K O M Æ  
 Ô I Æ E I Z N G A C U G A O  
 Ò Ô I Æ E Ó Ò Ó T S M M P G  
 C Á M U Á H B A H D A Æ Z Ç  
 Ú S V B Æ U E Í A C L Æ E Æ  
 Ê N U J D H Q A M O D B O S  
 Ê Ú N P Á N N M I Ê N X N Á  
 L À U L C K I Ò Y X I O M E  
 Æ Æ L T A I J M A Ú Æ Ü O Æ  
 I Æ O W G Ó H Æ Ò Á V X Ó À  
 F À U C M Æ X À B Ó D Ò M Ô  
 L Ú Ô W H I Ê E Ò H Æ Æ M Ç

ZULUDANCE

INGOMA

INDLAMU

IMVUNULO

ISICATHAMIYA

**REFERÊNCIAS**

CHILD, Clever. **Map of KwaZulu-Natal**. Pietermatzбург: Pty LTD, 2015. Escala: 1:50km.

GATES, Louis; APPIAH, Anthony. **Africana: a enciclopédia da experiência americana Africano e Africano**. [s.l.:s.n.], 1999.

MALONE, Jacqui. **Steppin' on the Blues**. [s.l.]: University of Illinois Press, 1996.

PARADA, Maurício. **História da África contemporânea**. Rio de Janeiro: PVC, 2013.

WELSH, Kariam. **Dança Africana**. [s.l.], 2004.

SANTOS, Débora Ribeiro. **Dicionário Léxico da Língua Portuguesa**. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br> >. Acesso em: 12/01/2017.