UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

QUAL ÁFRICA?
A história das Áfricas e as práticas de ensino na UDESC (2000-2015)

MAÍRA PIRES ANDRADE

FLORIANÓPOLIS-SC, 2017

MAÍRA PIRES ANDRADE

QUAL ÁFRICA?
A HISTÓRIA DAS ÁFRICAS E AS PRÁTICAS DE ENSINO NA UDESC (2000-2015)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em História.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiani Bereta da Silva

FLORIANÓPOLIS
2017

A553q Andrade, Maíra Pires
Qual África? A história das Áfricas e as práticas de ensino na Udesc (2000-2015) / Maíra Pires Andrade. - 2017.
169 p. ; il.color. ; 29 cm

Orientadora: Cristiani Bereta da Silva
Bibliografia: p. 161-169
Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2017.

1. História – estudo e ensino. 2. África – história. I. Silva, Cristiani Bereta da. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em História. III. Título.

CDD: 907 – 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

Maíra Pires Andrade

"QUAL ÁFRICA? A História das Áfricas e prática de ensino na UDESC (2000-2015)"

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre, no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Banca julgadora:

Orientadora: _____

Doutora Cristiani Bereta da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: _____

Doutor Paulino de Jesus Francisco Cardoso
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: _____

Doutor Amailton Magno Azevedo
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Florianópolis, 14 de julho de 2017.

AGRADECIMENTOS

É chegada a tão esperada hora de escrever os agradecimentos, deixados como sempre, para aquele último momento e suspiro final, entre o cansaço do término da escrita da dissertação e a expectativa para a banca, além dos projetos futuros em aberto.

O primeiro nome a agradecer é o da minha orientadora, Cristiani Bereta da Silva, ou como a chamamos na universidade, a *Bereta.* Estou como sua orientanda desde 2013, quando ainda cursava a graduação em História, momento em que me tornei bolsista de iniciação científica no seu projeto de pesquisa. Naquela época eu não sabia o que era um artigo científico, as normas da ABNT, os arquivos, os documentos históricos. Desconhecia também o que era um mestrado, mas a professora me inseriu no mundo acadêmico. Nunca havia me imaginado cursando um mestrado, pois imaginava, de modo equivocado, que esta jornada não condizia com os anseios de "simples mortais". Pois bem, aqui estou finalizando o mestrado e, de fato, seguir a vida acadêmica é uma escolha difícil, consumindo-me arduamente, do início ao fim, mesmo sendo privilegiada com o recebimento da Bolsa CAPES.

Mas, a professora Cristiani, com suas técnicas, orientações, cronogramas e milhões de e-mails respondidos instantaneamente (sim, em segundos), ensinou desde a graduação, mecanismos para lidar com pressões e questionamentos da vida acadêmica, e até mesmo da vida pessoal. Tenho muito a agradecer por todos os seus ensinamentos. Uma amiga, mãe, orientadora, pesquisadora e professora excelente. Os elogios, que podem parecer exagerados, são sinceros e os conselhos, as piadas e as broncas de minha orientadora permitam que eu aprenda cotidianamente, tornando-me uma pesquisadora. Até mesmo as reclamações de Cristiani sobre minha autoexigência, neurose com entregas antes do prazo ou cronograma... Após tantos anos de convivência, afirmo que o estilo "metódica" de ser é uma herança dessa profícua relação. Obrigada, professora!

Sou agradecida imensamente, pois mesmo sabendo que eu ingressaria no mestrado com proposta temática totalmente distinta da pesquisa anterior onde eu me inseria, abraçou-me e orientou do início ao fim, com muita persistência e entusiasmo. Sei que a mudança de tema foi algo inesperado, mas agradeço muito pela sua compreensão e por me entender, ao mesmo tempo, agradeço pela liberdade permitida na escrita do meu texto. Mesmo abordando autores, perspectivas e posicionamentos que não faziam parte de sua trajetória de pesquisa, provavelmente outros orientadores não permitiram esta abertura.

Sinto-me grata, também, à professora Claudia Mortari, que através da disciplina de História da África, possibilitou outros olhares sobre minhas vivências. Aliás, abordar a importância da disciplina de África nesses agradecimentos, é imprescindível, pois, por meio dela, me apaixonei e alterei os rumos de meus projetos futuros.

Agradeço ao professor Paulino Cardoso que, através dos questionamentos inúmeras vezes feitos a mim, desde as primeiras fases do curso de História (que, inclusive, naquela época eu não entendia), permitiu reorientar o meu olhar para outras experiências, sensibilidades e reflexões. Na sua pessoa, agradeço a parceria que eu estabeleci nestes anos com o NEAB/UDESC, onde construí diversas aprendizagens, para além do espaço acadêmico, que influenciaram também minha trajetória pessoal. Não vou citar os nomes dos inúmeros bolsistas e pesquisadores vinculados ao NEAB, pois corro o risco de esquecer alguém, mas afirmo a importância de todos e saliento a transformação que causaram em mim.

Reforço meus agradecimentos a todos os colegas do Laboratório de Ensino de História, ao qual sou vinculada e, que no decorrer dos anos, sempre ajudaram com correções de textos, apoiaram em momentos de angústia e ansiedade: Iara Steiner, Juliano Cabral, Thaís Favarin, Célia Santana, Rosiane Damásio, Rosiane Becheler, Elaine Pires, Jaison Simas, Amanda Nicoleit, João Manoel, Andrea Reis, Talita Garcia e André Gesser.

Imensamente grata também estou pela participação dos professores Paulino Cardoso e Amailton Azevedo na banca de defesa, que aceitaram ler meu trabalho com sensibilidade e maestria, rendendo boas análises. Também agradeço às considerações feitas na qualificação pela professora Claudia Mortari e pelo professor Paulino Cardoso. Fico grata à professora Karla Leandro Raske, por realizar a revisão textual e gramatical deste trabalho.

Agradeço também, às contribuições e reflexões proporcionadas pelo *Grupo de Estudos Críticos da Branquitude*, organizado pela professora Lia Vainer Schucman no NEAB do qual faço parte. Não vou citar os nomes de todos os estudantes, mas gostaria de registrar como esse grupo foi importante também para minha trajetória, inclusive, auxiliando em reflexões relativos aos momentos de crise.

Também, de modo muito especial, agradeço ao meu parceiro e companheiro de sempre, André Gesser, que me aguentou e apoiou, mesmo quando eu estava em crise existencial, crise de ansiedade e crise de nervosismo (sim, o mestrado possibilitou várias crises) a cada e-mail recebido da orientadora ou a cada dúvida em relação aos próximos passos a serem seguidos.

Agradeço aos meus amigos, que mesmo de longe, sempre estiveram presentes: Adriana da Silva, Maria Gerlane, Gabrielli Debortolli, Luiza Tonon, Roberto Carlos Silva,

Kerollainy Rosa, Nicolle Tanner, Monica Nascimento, Jovelina Carlini, Cristiane Martins, Aline Dias, Kadu Oliveira, Adriano Denovac, Aline Andrade, Karoline Duarte, Thamiris Gaia, Thamara Gaia e Giseli Bohnen.

Por fim, e não menos importante, agradeço a paciência e a confiança da minha família, minha mãe, Cristiane Pires, meu pai, Luiz Antonio Andrade e a minha irmã, Amanda Pires Andrade, em especial ao meu pai, que agora, mesmo morando em outra cidade, continua me entusiasmando e apoiando a persistir nessa jornada. À minha irmã Amanda, que sempre foi parceira, ouvindo dúvidas e lamentações da dissertação, mesmo sem entender nada. Deixo aqui, o registro em homenagem ao meu avô materno (*in memoriam*), Dalci de Lima, já que inúmeras vezes escrevi essa dissertação, sentada ao seu lado e cuidando da sua saúde e, por vezes, estes momentos surgem em minhas memórias.

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida na área de concentração de História do Tempo Presente, tem como tema central discutir as perspectivas do ensino de história das Áfricas a partir dos Estágios Curriculares Supervisionados do curso de Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A partir disso, o objetivo foi investigar quais são as representações sobre a história das Áfricas e das populações de origem africana, apropriadas e expressas pelos estudantes na condição de estagiários, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Isto é, analisei quais os sentidos e abordagens direcionados à história das Áfricas pelos estudantes, na posição de professores em escolas de educação básica, buscando perceber como estes se apropriam das orientações da Lei Federal 10.639/03 e as mudanças e permanências depois da regulamentação desta normativa. Para o alcance desses objetivos, utilizei como fonte histórica principal os relatórios da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso de História da UDESC, selecionando uma amostragem de 24 relatórios, com recorte temporal de 2000 a 2015. Em relação ao aporte teórico, embasei-me em autores como Franz Fanon (2005), Anibal Quijano (2009) e Achille Mbembe (2014) para pensar a colonialidade e o racismo na atualidade e Stuart Hall (1997) para mobilizar o conceito de representação. Nesse aspecto, abordei os trechos dos relatórios em que a África ou as populações de origem africana são invisibilizados ou vistos a partir de um viés eurocêntrico. Mas, também, analisei relatórios contendo dimensão vinculada a uma perspectiva positiva e descolonizada em relação a estas populações, chamando atenção para possibilidades de abordagem desta temática em sala de aula. Entretanto, trouxe à tona as permanências de uma estrutura colonial e racista que, mesmo após a Lei Federal 10.639/03, ainda permanece no espaço escolar. A partir das análises percebi nos relatórios a existência de elementos que contribuem para a formulação de representações variadas sobre as Áfricas: uma África com tradições homogêneas, onde a ancestralidade e a oralidade surgem de modo generalizado; a África congelada no passado, onde visualizamos apenas o Egito das pirâmides e dos faraós; uma África que remonta apenas à história da escravidão; a África que se vincula apenas ao Brasil escravista e, por fim, podemos ver a África constituída pelas suas diversidades e pluralidades, uma África que também é produtora de conhecimento. Nesse panorama, esta pesquisa contribui para pensarmos os principais embates e obstáculos que envolvem a experiência do ensino de história das Áfricas na educação básica, observados a partir da prática do docente no processo de formação inicial e possibilitando a elaboração e a atualização de novas estratégias de ensino e aprendizagem desta temática, tanto no âmbito da universidade como na escola.

Palavras-chave: História do tempo presente. Ensino de História. História Africana e afro-brasileira. Lei Federal 10.639/03.

ABTRACT

This research, developed in the area of History of Present Time, has as its central theme the perspectives of teaching history of Africa from the Supervised Curricular Interships of the History Course of the State University of Santa Catarina (UDESC). From this, the objective was to investigate, what are the representations about the history of Africans and populations of African descent, which are appropriated and expressed by the students, as trainees, in the subject of Supervised Curricular Internship. I analyzed the meanings and approaches directed to the history of Africa by the students, in the position of teachers in Basic Education schools, seeking to understand how they appropriate the guidelines of Law 10.639 / 03 and what were the changes and stays after this regulation. In order to achieve these objectives, I used as main historical source the reports of the subject of Supervised Curricular Internship of UDESC, selecting a sample of 24 reports from the time cut from 2000 to 2015. As a theoretical contribution, I used authors such as Franz Fanon (2005), Anibal Quijano (2009) and Achilli Mbembe (2014) to think about coloniality and racism today and Stuart Hall (1997) to mobilize the concept of representation. In that regard, I have dealt with the excerpts from the reports in which Africa or populations of African origin are invisible or viewed from a Eurocentric bias. But I also analyzed the reports in which they presented a vision that was directed towards a positive and decolonized perspective on these populations, drawing attention to the possibilities of approaching this issue in the classroom. However, it brought to light the permanence of a colonial and racist structure that even after Law 10.639 / 03, still remains in the academic environment. From the analyzes, it was possible to perceive that in the reports there are elements that contribute to the formulation of varied representations about Africa: an Africa with homogeneous traditions, where ancestry and orality emerges in a generalized way; Africa frozen in the past, in which we see Egypt from the pyramids and pharaohs; Africa that only tells us the history of slavery; The Africa that only tells us about slave Brazil and finally we can see Africa that is constituted by its diversities and pluralities and the Africa that also produces knowledge. In this panorama, this research contributes to think about the main obstacles and obstacles, which involve the experience of teaching African history in basic education, being observed from the teacher's practice in the initial training process and enabling the elaboration and updating of new strategies of teaching and learning of this subject, both in the scope of the university as in the basic education.

Keywords: History of the present time. History teaching. African and Afro-Brazilian History. Law 10.639/03.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Bibliografias da disciplina História da África da UDESC, de acordo com a nacionalidade dos autores 72

Imagem 2 - Revista Vitor Miguel 145

Imagem 3 - Charge usada na atividade sobre independência do Brasil 148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de Relatórios de Estágio (2000 a 2006).....76

Quadro 2 - Relação de Relatórios de Estágio analisados e a temática central abordada.....78

Quadro 3 - Relação de Relatórios de Estágio analisados - 2007 a 2015 114

Quadro 4 - Relação de Relatórios de Estágio analisados a partir de 2007, destacando a temática central abordada e se articulou com a Lei Federal nº 10.639/03 117

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
CEA	Centro de Estudos Africanos
CEAA	Centro de Estudos Afro-Asiáticos
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais
FNB	Frente Negra Brasileira
IBEAA	Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos
IEE	Instituto Estadual de Educação
IHGB	Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LEH	Laboratório de Ensino de História
MNU	Movimento Negro Unificado
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NEN	Núcleo de Estudos Negro
PDF	*Portable Document Format*
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial
UCAM	Universidade Cândido Mendes do Rio de Janeiro
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEGRO	União de Negros Pela Igualdade

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

1 UM DIÁLOGO NECESSÁRIO: ENSINO DE HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E MOVIMENTO NEGRO 32

1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS 32

1.2 MOVIMENTO NEGRO: UM HISTÓRICO DE LUTAS, DESAFIOS E CONQUISTAS 33

1.3 A DISCIPLINA DE HISTÓRIA EM QUESTÃO 42

1.4 AS REFORMAS CURRICULARES 49

1.5 HISTORIOGRAFIA AFRICANA E ESTUDOS AFRICANOS NO BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS 56

1.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEI FEDERAL Nº 10.639/2003 E AS DIRETRIZES CURRICULARES 63

1.7 NOTAS SOBRE A DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA UDESC 68

2 ENTRE A AUSÊNCIA E A INVISIBILIZAÇÃO: A HISTÓRIA DAS ÁFRICAS NOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO (2000 – 2006) 74

2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS 74

2.2 O MUNDO NÃO É O QUE EXISTE, MAS O QUE ACONTECE 77

2.3 ATÉ QUE OS LEÕES INVENTEM AS SUAS PRÓPRIAS HISTÓRIAS, OS CAÇADORES SERÃO SEMPRE OS HERÓIS DAS NARRATIVAS DE CAÇA 94

2.4 OS AMADOS FAZEM-SE LEMBRAR PELA LÁGRIMA, OS ESQUECIDOS FAZEM-SE LEMBRAR PELO SANGUE 103

3 ENTRE A ÁFRICA PLURAL E A ESCRAVIDÃO: A HISTÓRIA DAS ÁFRICAS NOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO (2007 - 2015) 113

3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS 113

3.2 UMA ÁRVORE SOZINHA NÃO COMPÕE UMA FLORESTA 115

3.3 NÃO SE CONHECE TUDO, TUDO O QUE SE CONHECE É UMA PARTE DE TUDO 139

CONSIDERAÇÕES FINAIS 152

REFERÊNCIAS 161

INTRODUÇÃO

A luta pela hegemonia das classes sociais numa sociedade, segundo o historiador Juvenal de Carvalho Conceição (2012), é articulada com a imagem que cada uma faz de si mesma e, por consequência, com a imagem constituída sobre as outras classes. É nesse viés que as classes dirigentes brasileiras, ao criarem a sua imagem, o fizeram apagando tanto fisicamente como culturalmente, a ação de populações de origem africana,[1] afrodescendentes, ou mobilizando outro termo, negro[2], da narrativa da história do Brasil, seja no âmbito da história escolar ou da acadêmica. Nesse entendimento, as disputas sobre a ideia de África estavam atreladas às disputas de poder hegemônico no Brasil. A partir disso, Conceição (2012) argumenta que tratar de História, sobretudo a história da África, implica falar em relações de poder.

Nilma Lino Gomes (2007), antropóloga e ex-ministra das Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR) da Presidência da República, em relação à implementação da Lei Federal 10.639/03[3] e outras conquistas políticas da população afrodescendente, reforça que falar de diversidade e diferença implica nos posicionarmos contra processos de dominação e colonização. Neste sentido, significa lidar com relações de poder e compreendê-las em suas dinâmicas, constituindo ponto de partida para as discussões presentes nesta dissertação. Conceição (2012, p. 345) pontua que "homogeneização, inferiorização, invisibilização e eliminação dos negros e de todos os traços das suas culturas são partes centrais do projeto de poder que controla essa terra desde 1500".

[1] No intuito de buscar uma alternativa aos termos racializados, optei nesta dissertação por utilizar os termos *afrodescendentes* ou *populações de origem africana* em substituição do termo *negro*. O termo *populações de origem africana ou afrodescendentes* remete, segundo Paulino Cardoso (2014), a experiências amplas de diferentes povos e vivências, incluindo a própria experiência da diáspora africana. Desse modo, ampliarei as experiências destes para além da escravidão, devolvendo a estes atores históricos, do passado e do presente a humanidade que muitas vezes a eles foi negada. No entanto, tomando cuidado com a historicidade do termo *negro*, irei, em determinados momentos, quando me referir às questões levantadas ou citadas pelo movimento negro, utilizar este termo, contribuindo politicamente para a luta antirracista (SANTOS, 2016).

[2] Considero o termo *negro* uma identidade política, resultado de uma construção sócio-histórica. O conceito de *negro* tem um fundamento etnossemântico, político e ideológico, mas não biológico. No Brasil, declarar-se negro é uma escolha política, por isso não utilizarei esse termo como sinônimo de africano. Em África, esse termo só passa a ser utilizado pelos africanos a partir do processo de descolonização, como forma de resistência à colonização europeia. O termo *negro*, empregado de modo pejorativo pelos colonizadores, foi ressignificado e reapropriado pelos africanos como sinônimo de luta. De igual modo, na década de 1970, o Movimento Negro brasileiro também mobilizou este termo como categoria identitária política (MUNANGA, 2004).

[3] Esta Lei prevê a obrigatoriedade do ensino de "História e Cultura Africana e Afro-brasileira" na educação básica, modificando a Lei Federal nº 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Base da Educação), depois novamente alterada em 2008 pela Lei Federal nº 11.645, que inclui a temática indígena como obrigatória nos currículos escolares. No entanto, usarei nesta dissertação a nomenclatura da Lei Federal n° 10.639/03 já que esta é considerada um marco histórico para a temática.

Diante da conjuntura exposta acima, esta pesquisa possui **como interesse central, investigar quais são as representações sobre a história das Áfricas[4] e das populações de origem africana apropriadas e expressas pelos estudantes do curso de graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na condição de estagiários, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, entre os anos 2000 e 2015.** Investiguei sentidos e abordagens dados à história das Áfricas pelos estudantes, na posição de professores em escolas de educação básica, percebendo como estes se apropriam das orientações da Lei Federal nº 10.639/03 e quais as mudanças e as permanências depois da regulamentação desta normativa.

Neste âmbito, como objetivo específico, averiguei em determinados momentos, as apropriações por parte dos estudantes da educação básica em relação a esta temática. Portanto, minha pesquisa buscou compreender as apropriações dos alunos em relação à história das Áfricas, a partir de dois níveis: primeiro, e principalmente, a apropriação dos alunos da graduação como estagiários; e segundo, a apropriação dos estudantes da escola. Para facilitar a compreensão da leitura, utilizo o termo *estagiários* para me referir aos alunos de graduação do Curso de História e *estudantes* como sinônimo para os alunos das escolas de educação básica, onde o estágio supervisionado foi realizado.

Para melhor compreensão dos motivos que me fizeram escolher estes objetivos e categorias de análise, é crucial apresentar minhas motivações de pesquisa e o meu lugar social. Sobre isso, Amailton Magno Azevedo (2016) aponta que a produção de conhecimento é pautada sob o olhar e a enunciação de quem produz estes saberes, logo, entrelaça-se pelas conjunturas, estruturas de poder[5], historicidades, sensibilidades locais e particulares de cada ator social. Neste sentido, o conhecimento produzido por nós enquanto historiadores, também expressa os liames desse lugar de enunciação. Ou seja, estamos longe da neutralidade ou imparcialidade.

Minha trajetória na Universidade iniciou-se no campo do Ensino de História e da História da Educação, sendo inserida nestas discussões, a partir das pesquisas vinculadas ao Laboratório de Ensino de História (LEH) da UDESC[6], conformando assim meu interesse pelo

[4] Substituo o emprego da expressão *História e cultura africana e afro-brasileira* pelo termo *história das Áfricas* na escrita dessa dissertação. Esse termo é utilizado por especialistas a fim de expressar a existência da multiplicidade e heterogeneidade dos sujeitos e das suas histórias, compreendendo as múltiplas histórias africanas que irradiam a partir de uma história multicêntrica e de sujeitos construídos historicamente a partir dos "eus" culturais cruzados. Dessa forma, contribuo para o afastamento da noção preconceituosa de que à África restaria apenas o aspecto cultural, evidenciando as suas multiplicidades (AZEVEDO, 2016).

[5] Sobre isso ver a obra do sociólogo porto-riquenho, pertencente ao Grupo Modernidade/Colonialidade, Ramón Grosfoguel (2010).

[6] Atualmente ainda sou vinculada ao LEH.

ensino de História no Trabalho de Conclusão de Curso defendido em 2015. Concomitante a isto, no decorrer da graduação, e mais precisamente na 4º fase do meu curso, tive como disciplina obrigatória História da África I que foi, no meu ver, um marco em minha vida, possibilitando descobrir uma outra paixão e um desejo: me aprofundar nas questões relacionadas ao ensino de história das Áfricas.

Na 7º fase do Curso de História, em 2014, realizei a disciplina de Estágio Supervisionado, executando em grupo, um projeto sobre história afro-brasileira e escravidão, numa turma de 7º ano, quando então experienciei diversas dificuldades e surpresas, pensando a construção de estratégias pedagógicas a fim de valorizar a história das populações de origem africana nas aulas, resultando, ao término da disciplina, na constituição de um relatório final[7]. Naquele momento do estágio, eu e meu grupo acreditávamos que estávamos construindo aulas sustentadas por novos olhares lançados a estas populações, de modo a valoriza-las positivamente, até por que já tínhamos cursado a disciplina de História da África na graduação. De fato, estávamos embasados nestes novos olhares, mas mesmo assim, os equívocos e as generalizações não deixaram de ocorrer, momento em que percebi que apenas uma pequena parcela seria tocada por aquela temática, diante de necessário processo de mudança no ensino de História como um todo.

Faz-se indispensável mencionar que sou uma estudante de Mestrado em História, mulher, pertencente a uma classe social média e que depois de ter cursado as disciplinas de História da África[8] e Educação das Relações Étnico-Raciais[9] na graduação em História e de ter me aproximado do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)[10], fui apresentada a uma gama de referências, histórias e experiências de afrodescendentes e africanos. A partir de então passei a me questionar e perceber o processo de colonialidade na construção do meu próprio "eu". Como consequência, acabei olhando minha vida e história de outro modo.

Ao longo desse processo senti necessidade - diante dos conflitos e embates, principalmente familiares, de descobrimentos, aceitação e percepção - de fazer determinadas escolhas políticas no que diz respeito ao combate ao racismo[11] e me identificar como uma

[7] Saliento que, apesar de ter uma posição crítica, notando diversos equívocos, em relação ao relatório final de Estágio Supervisionado produzido por mim e pelo meu grupo no estágio realizado em 2014, optei por não analisá-lo nesta pesquisa.

[8] As disciplinas de História da África I e II, no período em que eu cursei, foram ministradas pela professora Claudia Mortari.

[9] Disciplina ofertada no Curso de Graduação de Pedagogia e ministrada pelo professor Paulino de Jesus Francisco Cardoso.

[10] O NEAB /UDESC é coordenado pelo professor Paulino de Jesus Francisco Cardoso.

[11] Kabengele Munanga (2004) explicita que o conceito de racismo já passou por diversas transformações e conceituações. A partir das percepções desse autor, compreendo o racismo como uma ideologia essencialista, sendo a humanidade dividida em grandes grupos chamados de raça, classificadas a partir de características

mulher negra. Esta não é uma escolha fácil, pois o racismo atinge com muita violência, impedindo, inclusive, de olharmos para nós mesmos com outros olhos, por isso, esta escolha ainda está sendo construída em mim. A partir desse processo de mudança pessoal que o ensino de História de África, na graduação, causou em minha vida, somado as experiências no âmbito do Estagio Supervisionado, é que me motivei a compreender como os estudantes e estagiários se apropriam destes conteúdos de história das Áfricas e quais representações circulam sobre esta temática no espaço escolar ou universitário.

Isto posto, torna-se necessário compreender a constituição da História como disciplina escolar. Esta foi constituída, no âmbito da formação dos chamados estados-nacionais na Europa no século XIX, período em que era necessário a criação de narrativas para identificar o "povo" com seu respectivo território. A História era a responsável por escrever e delimitar quem iria pertencer e se identificar com a nação[12] que estava a surgir. Por influência europeia, no Brasil o ensino de História nas escolas, foi guiado pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB),[13] que seguiu os mesmos passos dos institutos históricos da Europa, onde a História estava a serviço da nação. Os conteúdos, personagens e fatos a serem estudados, deveriam estar adequados ao ideal de Brasil proposto naquele período.

A concepção de História presente no Brasil nesse período pautava-se no ideal de progresso, cidadania e nação. Sustentados pela perspectiva eurocêntrica,[14] estes elementos podiam ser observados em livros didáticos, cadernos e currículos escolares, desde a criação do IHGB no Brasil em 1838. No século XX, a História nos bancos escolares, seguiu os mesmos

---

psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e em escalas hierárquicas. Para Munanga (2004, p. 24), "o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural." Segundo Appiah (1997) o racismo pode se diferenciar em dois tipos: o extrínseco e o intrínseco. O racismo intrínseco fundamenta-se em inferiorizar certo grupo como um todo, independente de seus traços ou qualidades especificas, ou seja, acredita-se que cada raça possui um *status* moral diferente sem relacionar com suas características. Já o racismo extrínseco acredita que os indivíduos de diferentes raças se diferem em características que dão margem a um tratamento especial.

[12] O conceito de nação é definido como uma comunidade política imaginada, em que os membros dessa nação têm em mente que existe algo em comum entre eles, o sentimento de identificação e lealdade para com a nação. A "comunidade imaginada" se constitui de três elementos: das memórias do passado, do desejo pela convivência em conjunto e perpetuação da herança cultural. Esses elementos, somados às estratégias de delimitação da identidade nacional, como a rememoração, a narrativa histórica e a monumentalização, buscam unificar os indivíduos numa identidade nacional única. Assim, todos são representados, mesmo com suas diferenças de raça, classe ou gênero, como pertencentes da mesma nação (HALL, 2014).

[13] A principal função desta instituição era justamente criar uma história nacional a fim de disseminá-la nas aulas de História das escolas. O naturalista alemão Karl Friedrich Philipp Von Martius, ao ganhar um concurso de monografia organizado pelo IHGB, foi o responsável por estabelecer os parâmetros da escrita e narrativa da história do Brasil, a ser difundida em todo o território nacional. Esta deveria ser baseada na mistura das raças, na miscigenação, para explicar os princípios da formação do país.

[14] De acordo com Barbosa (2012), o eurocentrismo pode ser definido de vários modos, mas o compreendemos enquanto um tipo singular de etnocentrismo, uma ideologia, paradigma ou discurso. O eurocentrismo acredita que o desenvolvimento alcançado pela Europa constitui o único caminho desejado por todas as nações e sociedades. Pautados na crença de uma suposta superioridade europeia, os europeus hierarquizam e subalternizam outros saberes, conhecimentos, culturas, sujeitos e memórias.

pressupostos do século anterior. A escrita da História era delineada em meio a um contexto educacional que designava a educação cívica patriótica. Esta era a chamada História Pátria, que permaneceu, aproximadamente, até meados do século, tendo como objetivo a formação do cidadão brasileiro[15], portador dos valores de civilidade, cultura, costumes e progressos, vinculado ao modelo europeu, desejado pela elite dominante que direcionava os rumos da nação brasileira.

Estes ideais ainda vigoram nos dias de hoje, sejam de forma explícita ou implícita nos currículos escolares de História da educação básica, tendo expressos como objetivos a formação do cidadão brasileiro (OLIVA, 2007). Mas antes de tudo, temos que nos perguntar: que tipo de cidadão brasileiro é desejado nos currículos? A partir desse ponto de vista, diversos sujeitos foram esquecidos pela História, como é o caso das populações de origem africana e indígenas[16].

A História era responsável pela fabricação da identidade nacional, e o que se vê, ainda, atualmente, a partir de diversas pesquisas (OLIVA, 2007; OLIVEIRA, 2010; PAULA, 2013), é a permanência do espetáculo de identidades criadas no século XIX, por meio da negação da pluralidade étnica, em contrapartida à supervalorização dos eurodescendentes, conforme aponta o sociólogo inglês Paul Gilroy (2007). Ou ainda, o projeto de branqueamento executado em 1930, com a defesa de uma cultura nacional dominante, arraigada nos ideais da miscigenação ou "democracia racial", como afirma Kabengele Munanga (2004). Um dos fatos que retratam a persistência desse ideal de ensino de História no Brasil é a necessidade, num país com 60% da sua população com descendência africana, da implementação da Lei Federal 10.639 em 2003 (SERANO; WALDMAN, 2007).

Enquanto brasileiros, vivemos numa sociedade em que as relações raciais entre os diferentes grupos, estão longe de serem harmônicas, predominando uma hierarquização das raças[17]. As discriminações raciais, ou o chamado racismo, termo que muitos procuram não

---

[15] O cidadão brasileiro era imaginado como aquele indivíduo que, no futuro, ocuparia cargos públicos essenciais ao destino da nação, detentor de características básicas do desejado ser brasileiro.

[16] Diversos sujeitos foram esquecidos e invisibilizados pela história, sendo vistos como marginais ou subalternos, desde povos ciganos, mulheres, homossexuais, quilombolas, indígenas, entre outros. Nesta pesquisa o foco direciona-se ao apagamento das populações de origem africana, mas registramos que outras tantas populações e grupos historicamente excluídos ou marginalizados também foram silenciados pela história nacional.

[17] O conceito de raça foi primeiramente utilizado na zoologia e na botânica para classificar animais e plantas. Depois, pautou-se numa concepção científica oriunda da tradição iluminista do século XVIII, sendo a raça uma constituição biológica do ser humano, diferenciando-se pelo tipo morfológico e biológico. Com os estudos realizados a partir do século XX, constatou-se a inexistência desta concepção de raça biológica, um conceito inoperante para dividir a humanidade em grupos estanques. Na atualidade, superou-se o conceito biológico, entendendo que este foi cunhado para hierarquizar os diferentes povos, envolto nas relações de poder. Nesse sentido, na presente pesquisa compreendo a raça como uma construção sociológica, histórica, etnossemântica e

utilizar[18], são frequentes nos diversos ambientes, seja na comunidade, no trabalho, na universidade, na escola, ou até mesmo na própria construção do saber. Segundo Gomes (2005), o racismo é negado no discurso brasileiro, mas se torna evidente no sistema de valores que regem a sociedade e as suas respectivas práticas sociais.

As atitudes discriminatórias com as populações afrodescendentes são consequências do racismo e da própria branquitude[19] que estrutura a sociedade brasileira. Nesse âmbito, destaco que os mecanismos discriminatórios e excludentes pautam a interseccionalidade,[20] ou seja, não somente a partir da classificação pelo viés da categoria de raça, mas também através de gênero e classe[21], delimitando experiências, determinando papéis sociais e silenciando sujeitos. Práticas racistas, sexistas e classistas reproduzidas e reforçadas com o passar dos tempos, ainda se fazem presentes na sociedade de modo estrutural. Um dos locais em que essas representações possuem espaço para a sua perpetuação é o sistema de ensino, seja no âmbito escolar ou universitário.

Diante do contexto explicitado, analisando criticamente o modo como estes conteúdos são recepcionados e apropriados pelos estagiários, postulo quatro objetivos principais nesta pesquisa: perceber como os estagiários compreendem e dão significado ao ensino de história das Áfricas; perceber quais categorias e conceitos são mobilizados; identificar quais representações circulam no cotidiano de estudantes e estagiários acerca destas temáticas, de modo a historicizá-las no tempo; e, por fim, englobando os pontos anteriores, investigar quais as mudanças dessas representações após a regulamentação da Lei Federal nº 10.639/03. Em outras palavras, analisei narrativas, enunciados e lugares de enunciação, que me possibilitaram investigar o modo como a história das Áfricas e das populações de origem africana, vem sendo apropriadas em sala de aula pelos estagiários e, assim, discutidas e abordadas com os estudantes da educação básica.

---

político-ideológica de cada indivíduo, e não biológica, sendo constituída no bojo das relações entre os sujeitos, sendo fundamental para as políticas públicas. Contudo, os efeitos da raça como uma realidade biológica ainda se fazem presentes em nossa sociedade, percebidos com a persistência do racismo (MUNANGA, 2004).

[18] Estudos de Bento (2002) e Schucman (2013) demonstram como os brasileiros insistem em negar a existência do racismo, e se utilizam de outros termos e categorias para falar sobre o assunto, mascarando estas práticas no nosso cotidiano.

[19] Segundo Lourenço Cardoso (2008), a branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos e objetivos (estruturas de poder palpáveis) ocupado por aqueles que estão no topo da pirâmide social, como resultado da imagem que uma determinada aparência constrói, isto é, a branquitude se refere a identidade racial branca, construída e reconstruída histórica e socialmente, de acordo com o cenário local e global. O lugar social do branco em nossa sociedade é naturalizado e não questionado, e os *Estudos Críticos da Branquitude* vêm justamente para deslocar o branco da sua posição de poder.

[20] Kimberlé Crenshaw (2002) define o conceito de interseccionalidade como a interação entre duas ou mais formas de opressão, por exemplo: sexismo, racismo, patriarcalismo.

[21] Nesta dissertação detemo-nos à opressão através da categoria de raça. Contudo, existem diferentes formas de opressão que se sobrepõem através das categorias de raça, classe e gênero.

Quando me refiro à história das Áfricas, remeto a todas as dimensões desta história, aos diferentes contextos aos quais o continente africano se insere, suas relações exógenas e endógenas, inclusive a constituição histórica do Brasil, incluindo a história afro-brasileira. Compartilho das proposições de Alberto da Costa e Silva (2003), ao dizer que, a história das várias Áfricas, mesmo antes ou depois do tráfico de africanos escravizados pelo Atlântico, faz parte, também, da história do Brasil. Se, após 1500, não é possível desvincular as mudanças no Brasil da história de Portugal, os 300 anos de escravização e comércio de africanos associam diretamente os acontecimentos do continente africano, sobretudo a sua porção Atlântica, ao cotidiano no Brasil.

Partindo das motivações explicitadas acima e de meu posicionamento político de combate ao racismo, optei por determinadas escolhas em relação aos aportes teóricos. Em consonância às contribuições de Azevedo (2016), torna-se urgente o movimento de deslocar a lente do conhecimento para outras formas de produção de saberes históricos, anti-eurocêntricos, policêntricos e antirracistas. Com base nisso, assumi postura crítica em relação aos conhecimentos eurocêntricos e seus cânones ocidentais, de forma a descentrar e a desestabilizar narrativas, mobilizando autores de outros locais de enunciação, como afrodescendentes, africanos, latino-americanos e intelectuais pertencentes ao movimento negro, para além dos intelectuais europeus. Nesses parâmetros, sigo uma postura de resistência teórica, política e epistemológica ao discurso colonialista e eurocêntrico.

Destaco que esta escolha não significa a exclusão radical de autores europeus e brancos, pois considero que, diversos destes autores, contribuem significativamente para minha temática e quando necessário faço uso de suas abordagens, ideias e considerações. Mas, ao optar, em alguns momentos, por autores africanos e afrodescendentes, por exemplo, demonstro a possibilidade de constituir conhecimento também a partir deles e não apenas de autores já consagrados na academia, realizando, assim, um exercício de descolonização[22] epistemológica. Desenvolver essa metodologia não se faz tarefa fácil, principalmente quando estamos inseridos no ambiente universitário, espaço arquitetado pelas entranhas do eurocentrismo e do racismo.

Antes de apresentar as categorias de análise mobilizadas nesta dissertação, explicito as justificativas para esta pesquisa. Toda história tem uma articulação temporal, ou seja, a

[22] Compreendo o conceito de descolonização do conhecimento como a necessidade de modificação dos parâmetros e padrões de conhecimento e de saber, rompendo com perspectivas colonialistas, ocidentais e eurocêntricas e, assim, constituir novas leituras e interpretações das vivências e configurar outros modos de ser e estar no mundo pautados nos lugares de enunciação que o conhecimento ocidental transformou em "sociedades silenciadas" (MIGNOLO, 2003; BALLESTRIN, 2013).

análise do historiador é a análise do próprio tempo e o presente possui a especificidade de englobar as três dimensões temporais: passado, presente e futuro. Nesse aspecto, toda e qualquer história implica pensar como o presente se articula a outras dimensões, definindo o que permanece, se altera ou é singular (KOSELLECK, 2014). Nesta perspectiva, justifico minha pesquisa o campo da História, pois ao ter como propósito pesquisar as representações no presente sobre a história das Áfricas, por meio das ideias de estagiários e estudantes, tenho como desígnio identificar qual a articulação dessas representações do presente com o passado, tanto do Brasil como, também, fora dele.

Localizo minha pesquisa na área de concentração denominada *História do Tempo Presente*[23]. Contudo, não necessariamente o recorte temporal (2000-2015) da pesquisa justifica a filiação a esse domínio da História. Segundo o historiador francês François Dosse (2012), tal área não se fundamenta por um período histórico ou uma cronologia determinada, mas sim pelas suas particularidades metodológicas. Uma das singularidades da *História do Tempo Presente* é a especificidade do presente, isto é, um presente do passado incorporado, um passado que ainda se faz sentir no presente. O presente não é uma ruptura com o passado, nem um simples continuísmo. O passado é constituído por teorias e práticas coloniais e imperialistas baseadas em estruturas racistas, sexistas, classistas e hierárquicas, inserindo as populações de origem africana e todo o continente africano, num patamar inferior de civilização. No entanto, ao mesmo tempo esse passado também é constituído a partir de uma pluralidade de experiências das populações de origem africana através de suas relações familiares, subjetividades, relações políticas, alianças, conflitos, práticas e costumes.

Nessa perspectiva, o filósofo camaronês Achille Mbembe (2014), reforça que o conceito de raça, articulado antes mesmo do Iluminismo, no chamado mundo atlântico, difundiu um imaginário violento e discriminatório acerca dos não europeus, a fim de sustentar uma ordem do mundo pautada no mito da superioridade racial europeia. Este imaginário construiu uma ideia de ser humano, de costumes, de história, de rituais e de direitos, que, disseminada e circulada no mundo inaugurou uma nova consciência planetária[24], uma rede de signos, significados e imaginários. Ao mesmo tempo em que colocaram a África e suas populações como não humanas, deslocaram a Europa para o centro do mundo, dimensões que ainda repercutem no presente.

A partir desse panorama, esta pesquisa se torna fundamental, para identificação e mapeamento das principais representações que, ainda no século XXI, circulam sobre a

[23] Área de concentração do Programa de Pós-Graduação em História da UDESC.
[24] O conceito de *consciência planetária* foi retirado da obra de Mary Louise Pratt (1999).

história destas populações e, desse modo, possibilitar ao professor e ao pesquisador um ponto de partida para as problematizações em sala de aula. Liv Sovik (2009), influenciada pelo campo dos Estudos Culturais, afirma que estas representações possuem uma história e uma tradição, que são importantes aspectos a serem debatidos historicamente, quando está em debate, a identidade brasileira, o presente e o futuro do país.

Eric Hobsbawm (1998), a partir de sua obra, auxilia a fundamentar esta pesquisa, pois segundo ele, a relação entre passado, presente e futuro é vital para todos, indispensável para nos situarmos no tempo e no *continum* de nossa própria existência, orientando o presente, percebendo as rupturas e as permanências com esse passado. Enquanto atores sociais, realizamos comparações entre passado e presente, entretanto, o presente nunca é igual ao passado, mas a compreensão de semelhanças e dessemelhanças entre estes é essencial para explicar transformações em termos de representações e o que permanece inalterado. Desta maneira, a História fornece possibilidade de respostas, não uma solução, mas encaminhamentos que auxiliem na definição de problemas estabelecidos nesse presente, como o racismo e suas consequências.

Nas últimas décadas é possível acompanhar um tempo constituído por relevantes debates relacionados à instauração das políticas públicas, especificamente, para as populações afrodescendentes. Citando alguns desses debates temos: políticas de ações afirmativas, cotas, Lei Federal nº 10.639/03, Lei de Diretrizes e Bases para Educação Étnico-Raciais, entre outros. Este momento de conquistas é resultado da efervescência das ações de movimentos de diversos grupos sociais, em prol do reconhecimento de uma memória que por muito tempo foi esquecida ou silenciada, de modo a reivindicar o seu lugar de direito na história. Um marco que estabelece a entrada em cena dessas questões de modo mais intenso é a atuação do movimento negro que, principalmente, desde a década de 1970, busca a valorização e a afirmação das populações afrodescendentes e de sua história (MUNANGA, 2013). Percebem-se, também, essenciais mudanças no âmbito da política, da sociedade e da educação, elementos indissociáveis.

As produções historiográficas se modificam de acordo com a demanda social, assim, também, o ensino de História em sala de aula, principalmente, frente a novos posicionamentos das políticas públicas do país. A Lei Federal nº 10.639/03 é resultado destas novas políticas públicas conquistadas por uma longa trajetória de lutas dos movimentos sociais. No entanto, a institucionalização não tem seu fim com a lei na sala de aula, mas conflui para a construção de identidades e constituição de currículos multiculturais (OLIVA, 2007), por isso, esta pesquisa torna-se fundamental, averiguando os impactos da legislação na sala de aula.

Como afirma Dosse (2012), o historiador do *Tempo Presente* enfrenta uma prática consciente de si próprio, necessitando pensar si mesmo. Hobsbawm (1998), vai além, ao defender a necessidade, nos dias de hoje, da existência de um pesquisador engajado. Para este autor, o engajamento do historiador é essencial no desenvolvimento da ciência, principalmente, ao lançar novos debates e abordagens, antes deixados de lado pela ciência dominante. Na visão deste intelectual, ao unir discussões metodológicas e realidade social, estabelece um diálogo entre o social e a academia, e não um isolamento desta última. Em suma, um pesquisador engajado possui compromisso com uma ideologia política, mobilizada e defendida na sua pesquisa. A alternativa encontrada para sair do debate da ciência sobre a imparcialidade e a objetividade do historiador é, justamente, assumir o posicionamento e o lugar ao qual pertence.

Nesse sentido, diante da estrutura racista do espaço acadêmico, que busca a todo momento desqualificar os pesquisadores que se posicionam politicamente, se afastando da postura neutra, considero fundamental expor o meu lugar de fala, como uma pesquisadora engajada na luta antirracista e na visibilização e reconhecimento das populações de origem africana. Esses ideais direcionam o olhar lançado sobre minhas fontes, atentando para o distanciamento necessário e uma leitura crítica em relação a elas. Como apresenta Sabrina Loriga (2012), o historiador deve transformar sua subjetividade em conhecimento. Assumir essa subjetividade, no entanto, é estar ciente e vigilante, sempre mantendo postura crítica e ética de forma a estabelecer diálogos entre o subjetivismo e o conhecimento científico. Diante dessa compreensão, defendo meu papel de historiadora comprometida com a transformação da realidade social.

Para o alcance dos objetivos elencados na presente pesquisa, utilizei como fontes históricas três conjuntos de documentos[25]: documentos escolares, "oficiais" e, por fim, impressos. Primeiramente, vali-me dos relatórios[26] da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado da UDESC, selecionando uma amostragem destes, dos anos 2000 a 2015. Estes documentos foram encontrados, em sua maioria, no acervo *Pergamum*[27] da Biblioteca

[25] Antonacci (2016, p. 245), sobre o documento utilizado pelo historiador, traz uma importante reflexão. A autora afirma que, para "sentir, ouvir, apreender, no campo da história e historiografia, práticas de colonialidade e racialização subjacentes à modernidade eurocentrada", é essencial o questionamento do estatuto do documento histórico, ampliando a concepção deste, para além de documento escrito e da cultura material, mas também, abarcando expressões e comunicações entre letra, voz, imagem, ritmo e performances, elementos que transbordam memórias e experiências.

[26] Com o objetivo de facilitar a leitura, optei por atualizar a grafia de todos os documentos citados, seguindo as normas atuais da língua portuguesa.

[27] Site *Pergamum*. Disponível em <http://pergamumweb.udesc.br/biblioteca/index.php#sobe_paginacao> Acesso em: 03 de junho de 2016. Este site é o sistema de busca on-line ao acervo da Biblioteca Central da UDESC.

Central da UDESC e, também, no acervo pessoal das professoras regentes da disciplina de Estágio Supervisionado: Luciana Rossato e Cristiani Bereta da Silva. Tais relatórios apresentam os principais elementos da trajetória dos estágios realizados pelos estudantes de graduação em História, desde a escolha da temática das aulas, os planos de aulas, referências bibliográficas, materiais de apoio e atividades realizadas pelos alunos das escolas. Os relatórios foram escritos pelos estagiários após a realização das aulas.

A estrutura destes documentos pode ser descrita da seguinte maneira: introdução com apresentação do campo de estágio e a temática escolhida; artigos escritos individualmente por cada estagiário do grupo, abordando algum aspecto específico de suas aulas; projeto de execução das aulas; planos de aula; modo de avaliação e atividades feitas no decorrer das aulas. Estes estágios ocorreram nas seguintes escolas: Colégio de Aplicação, Escola de Educação Básica Simão Hess, Escola Anísio Teixeira, Instituto Estadual de Educação (IEE), Colégio Estadual Leonor de Barros, Escola Básica Municipal Vitor Miguel de Souza, Escola de Educação Básica Padre Anchieta e Escola Santa Catarina. Os estágios contemplam tanto turmas de Ensino Fundamental como de Ensino Médio.

Estes documentos, compreendidos dentro de uma gama de documentos escolares, possibilitam perceber diferentes modos pelos quais estes estagiários atribuíam legitimidade e significado a um espaço, conhecimento e também às práticas enquanto docentes. Assim, tais produções materiais se tornam síntese escrita da trajetória de múltiplos indivíduos, de lugares sociais e de sensibilidades distintas, fornecendo indícios da prática docente e também discente, assim como ações e posicionamentos em relação às práticas cotidianas e o saber histórico (SILVA, 2016). Nessa direção, as análises permitem identificar as potencialidades do estágio, configurando não apenas relatos e impressões dos estagiários, mas também representações sobre o ensino de História e a própria prática docente, pois, como todo documento escrito, estes conformam representações, elaborados a partir de referenciais e conceitos que variam ao longo do tempo, de acordo com o lugar social de cada autor (OLIVA, 2007).

Para tal abordagem é fundamental a análise crítica destes documentos, atentando ao seu conteúdo, contexto de produção, intenções e significados de ausências e também de presenças, buscando apreender indícios, dados e evidências necessárias à construção de uma interpretação do passado, além das escolhas realizadas no âmbito da prática docente e discente (PROST, 2008). Diagnostiquei as referências mobilizadas pelos estagiários em suas aulas vinculadas à história das Áfricas e as categorias articuladas para abordar assuntos

relacionados à temática, problematizando ausências em razão do vazio, quando estes temas não eram trabalhados.

A escolha do recorte temporal desta pesquisa, 2000 a 2015, articula a disponibilidade dos relatórios de estágio, pois estão disponíveis para consulta aqueles produzidos a partir do ano 2000. Desse modo, conformei nesse recorte um espaço de tempo anterior à promulgação da Lei Federal nº 10.639/03, e também um período posterior à lei, entendendo que todos os estagiários do curso de História tiveram em sua grade curricular obrigatória a disciplina de História da África, sendo que, a partir de 2007, estes estudantes tiverem também a disciplina de História da África II.

Entretanto, o recorte desta pesquisa ultrapassa este período estabelecido, pois, os estudantes que cursaram a disciplina de estágio no ano 2000, entraram no Curso de História, provavelmente, entre 1996 e 1997, ingressantes de matriz e estrutura curricular distinta, emergindo num outro espaço de reflexão acadêmica. No decorrer da dissertação, separei estes relatórios em dois grupos: o primeiro de 2000 até 2006 e o segundo de 2007 até 2015. Esta divisão contém três motivos: em 2006 aparece o primeiro relatório com menção à existência da Lei Federal nº 10.639/03; em 2007, inicia-se a oferta da segunda disciplina de História da África na UDESC; e, por fim, compreendo que a partir de 2007 conforma-se um período de tempo necessário para a aplicação e alcance dos debates efervescidos em 2003 com a promulgação da legislação.

Conforme o trabalho de conclusão de curso de Silva (2013), o curso de História da UDESC teve a implantação da disciplina de História da África em 1996, antes mesmo da aprovação da Lei Federal nº 10.639/03. No ano de 2007 foi aprovada a inclusão no currículo de mais uma disciplina de História da África, efetivando, conforme currículo atual, História da África I e História da África II. Enfatizo que ambas as conquistas são fruto de diversas reinvindicações e lutas diárias lideradas pelo professor Paulino de Jesus Francisco Cardoso, intelectual engajado e militante do movimento negro, coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UDESC, sendo responsável por inserir na grade curricular do curso de História desta instituição, a disciplina de História da África, sete anos antes da regulamentação da Lei, um fato que deve ser rememorado. Este ministrou as disciplinas até 2008, momento em que a professora Claudia Mortari ingressou na UDESC, por meio de processo seletivo, como professora colaboradora. Com isso evidencio que todos os estagiários que redigiram os relatórios analisados realizaram a disciplina de História da África e, após 2007, com a inclusão da nova disciplina, cursaram, ainda, História da África II.

Mobilizei como fonte, também, o texto da Lei Federal nº 10.639 (BRASIL, 2003) e a *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004),[28] que apresentam orientações a serem seguidas em sala de aula, a respeito do ensino de história das Áfricas. Como todo documento histórico, as legislações também exigem uma análise crítica. Desse modo, para além da percepção da sua veracidade, estes documentos exigem a compreensão de sua temporalidade, entendendo serem datadas e portadoras de um contexto de produção/intenção, necessitando ser questionados (PROST, 2008). Assim, atentei para potencialidades, limites, possibilidades e também desafios proporcionados com estas normativas, refletidos nas apropriações das práticas dos estagiários.

O terceiro conjunto de fontes é formado por materiais impressos, como o jornal *O Quilombo* (1948) e a revista *Sankofa e Thoth – Escriba dos Deuses – Pensamento dos povos africanos e afrodescendentes (*1977), de direção de Abdias Nascimento e, também, a *Carta de Princípios do Movimento Negro Unificado* (MNU) (1982). Utilizei estes documentos para compreender a trajetória da disciplina de História e a ascensão no currículo escolar da história das Áfricas, a partir das discussões oriundas, dos movimentos sociais, principalmente do movimento negro. Considero que materiais impressos, como jornais e revistas, são documentos históricos fundamentais para a ampliação do trabalho do historiador. Conforme Tania Regina de Luca (2005), tais materiais fornecem uma gama de possibilidades para conhecermos as transformações das práticas culturais, os comportamentos sociais de uma referida época, a representação de determinadas classes, as manifestações ideológicas de certos grupos, entre outras abordagens, como as reinvindicações do movimento negro.

Os documentos selecionados não foram criados com o propósito de servir de fonte histórica para o meu trabalho como historiadora, sendo criados em sala de aula com o objetivo pedagógico e, também, de pesquisa na graduação, ou no caso das legislações para regulamentar diretrizes. Mas, por meio dos instrumentos de pesquisa oriundos da metodologia histórica subverti esse processo e fabriquei as fontes históricas. O que transforma esses documentos em fontes são as questões lançadas sobre eles. Segundo Antoine Prost (2008), não existem fatos, história e documentos sem uma pergunta, pois é por meio desta, que construímos o objeto histórico. Uma questão histórica insere-se numa rede de outras tantas

[28] É necessário distinguir que as Diretrizes (2004) orientam em duas frentes: primeiro, o ensino de História africana e afro-brasileira e, segundo, a educação das relações étnico-raciais. No entanto, ambas as frentes se conectam, pois, para o ensino de história africana, conforme descreve as Diretrizes (2004), é fundamental a reeducação das relações étnico-raciais de modo a descontruir estereótipos e generalizações, apesar de possuírem orientações distintas.

questões paralelas possíveis e, também, permite averiguar suas respostas, estando inscrita numa teoria. Somado a isso, para ser histórica, uma questão deve ter como base e motivação uma pertinência social, abarcando problemas e dimensões ainda em aberto no presente, a fim de buscar respostas. Diante disso, exponho as questões que guiaram a escrita dessa dissertação: quais as representações sobre a história das Áfricas presentes nos relatórios dos estagiários? Paralelo a esta, acrescento outras questões indispensáveis: quais as raízes históricas e o passado destas representações do tempo presente? Quais categorias e conexões são mobilizadas para pensar a temática? Qual imagem do afrodescendente é repercutida? Qual história das Áfricas é ensinada?

Para a escolha dos relatórios, a primeira metodologia empregada foi pesquisar em cada um, quantas vezes e em quais contextos de conteúdo, apareciam as palavras *África, africano e negro*. Essa primeira análise quantitativa foi descrita e sistematizada numa planilha. A partir disso, selecionei os relatórios que viabilizam maior amplitude sobre como a história das Áfricas é mobilizada, mas também utilizei aqueles que não se referiam em nenhum momento à temática, permitindo refletir sobre as ausências. Em suma, num primeiro momento, realizei uma sondagem em todos os relatórios disponíveis em cada ano. Após a análise quantitativa, através dos termos citados acima, selecionei uma amostragem de relatórios de cada ano para analisar de modo mais aprofundado, configurando um total de 24 relatórios.

Mas por que pesquisar especificamente estas palavras: *África, africano e negro?* O que elas podem dizer? Mbembe (2014) é contundente ao afirmar que os conceitos *África* e *Negro* estão intimamente relacionados por uma ligação de coprodução, ou seja, falar de um é automaticamente falar de outro, pois ambos compartilham os mesmos sistemas de significação no nosso imaginário. Mbembe (2014, p.73) não afirma que um seja sinônimo do outro, pois, nem todo africano é negro e nem todo negro é africano, mas, "se África tem um corpo e se ela é um corpo, um isto, é o Negro que o concebe, pouco importa onde ele se encontra no mundo". Estes dois conceitos e suas derivações, como objetos de um discurso e do conhecimento, se encontram desde o início do período chamado moderno, numa profunda crise de representação. Estes termos - *África, africano e negro* -, ganharam forças próprias e a palavra acaba por dizer pouco sobre o mundo concreto.

O autor atribui esta repercussão aos liames conflituosos que a lei da raça como elemento constitutivo da sociedade causou, da era moderna até o presente. O conceito de raça, pautado nos argumentos de Mbembe (2014), é eficaz para a compreensão de como determinadas representações acerca da África, do africano e de seus descendentes foram construídas e são reforçadas na atualidade. Torna-se imprescindível, portanto, nesta pesquisa,

identificar em quais contextos estes termos foram utilizados por estagiários e estudantes, a fim de perceber se ainda estão vinculados a uma crise de representação, se houve avanços ou retrocessos, ou se estamos ainda estagnados nas dicotomias que fazem tais termos esvaziados e os tornam não-dito.

Para análise desse *corpus* documental mobilizei o conceito de representação, a partir da perspectiva do sociólogo jamaicano, pertencente aos estudos Pós-coloniais[29], Stuart Hall (1997). Em sua visão, a representação constitui mecanismo imprescindível para compreender como se estrutura e se processa a cultura, entendida como lugar chave para os Estudos Culturais. A perspectiva de Hall (1997) faz-se importante nesta pesquisa, pois compreende que as representações são formuladas por meio de relações de poder, auxiliando a entender disputas em torno das representações sobre a África, constituídas ao longo do tempo. Diante do exposto, este conceito foi útil ao contribuir para a percepção dos significados que formulam os sistemas de representação entre os estagiários, a respeito da história das Áfricas, alcançando o entendimento e a identificação das estruturas de interpretação que cada estudante mobiliza para dar significado a estes temas.

Estas representações foram articuladas a partir do que é apropriado por estagiários e estudantes, em relação aos elementos interligados à compreensão da história das Áfricas. Segundo Michel de Certeau (1994), a apropriação é determinada pela pluralidade de sentidos e significados, dependendo dos diferentes sistemas de significação acionados por cada indivíduo, que por sua vez, se insere num contexto político, cultural e ideológico. Nesse aspecto, Certeau (1994) ressalta que o sujeito nunca é um ator passivo mediante a cultura hegemônica, sendo indispensável a análise para além das mensagens emitidas, por exemplo, na legislação ou no livro didático, mas também das possibilidades daquilo que o consumidor cultural fabrica, ressignifica ou mobiliza. Dessa forma, vislumbrei diversos modos como a história das Áfricas pode ser apropriada e compreendida por estagiários e estudantes.

É fundamental para esta discussão, abordar o que seria a instituição escolar atual, a partir da leitura de Franz Fanon (2005) sobre o mundo colonizado. Alguns elementos embasaram e permitiram uma conceitualização da escola nos escritos de Fanon (2005). Evidencio que o Brasil, assim como toda a América, foi colonizado por europeus e, assim,

[29] Os estudos pós-coloniais são compreendidos como uma escola originada dos estudos culturais e literários da década de 1980, na Inglaterra e nos Estados Unidos. Apesar de diferentes vertentes, são chamamos pós-coloniais os autores que buscam articulação de vozes subalternas, na condição de sujeitos de sua própria fala e história. Seus escritos envolvem principalmente questões relativas à desconstrução de binarismos e essencialismos, à elaboração da ideia de um sujeito não ocidental. O psiquiatra martinicano Franz Fanon é considerado um dos precursores da crítica pós-colonial, cujas primeiras reflexões iniciaram no século XIX na América Latina. Somado a este podemos citar Aime Césaire, Edward Said, Stuart Hall e Homi Bhabha (BALLESTRIN, 2013).

como a análise feita por Fanon (2005), a partir dos conflitos coloniais na Argélia, guardadas as devidas proporções, podemos, também, trazer essas discussões para o contexto brasileiro. Os conflitos entre o colonizado e o colonizador, a violência, a colonização e a descolonização, podem também ser ampliadas para pensar o Brasil, assim como a própria constituição dos saberes históricos ensinados na escola, a formação dos discursos e as representações.

Em outras palavras, a sociedade brasileira tem como pilar estrutural o racismo (HASENBALG, 1979), numa hierarquização sistematizada em diferentes dimensões. Como demonstra Fanon (2005), este racismo opera sem a necessidade de expor a raça e de reafirmar a superioridade já posta do branco, pois ele se transforma e se renova, se atualiza e muda de fisionomia. O racismo, ao longo do tempo, já foi biológico, científico, racional, genético, determinado, fenotípico e agora é cultural, presente em várias escalas na sociedade. A prática do racismo não é mais contra um indivíduo único, mas contra uma forma de ser, de se expressar e de estar no mundo. O entendimento deste racismo, incorporado intrinsicamente em nossa sociedade, foi plano de fundo de minhas análises nesta dissertação.

O mundo colonial apresenta algumas fronteiras, que funcionam como porta-vozes do sistema de opressão, por meio de instituições disciplinadoras e controladoras, detentoras da função de garantir que os ideais do Estado serão transmitidos aos indivíduos. Fanon (2005) exemplifica essas fronteiras com a força policial, e eu acrescento a instituição escolar, atrelada ao disciplinamento e ao constrangimento de uma identidade nacional, como um exemplo dessa fronteira. Dito de outro modo: a escola, a partir de suas normas, conteúdos e instruções, constitui e aciona determinados hábitos, atitudes e práticas, forjados como únicos, para aqueles estudantes que a tomam como exemplar para a vida. Em diálogo com Lourenço Cardozo (2008) e os *Estudos Críticos da Branquitude*, este coloca a escola como um espaço de branquitude, onde se reproduzem valores brancos[30] e ocidentais como normativos desta sociedade. Faz-se necessário refletir que valores são esses?

[30] Nesta dissertação, apesar de utilizar expressões como "branco" e "negro", em razão de um posicionamento político, considero substancial salientar que, a partir dos E*studos Críticos da Branquitude*, entendo que não existe essa oposição binária na prática do cotidiano. Existe um contínuo gradual de cores de pele que, aliado a outros fatores, como fenótipo, origem, gênero e classe configuram hierarquias dentro das categorias de branco e negro, como também entre elas. Nesse sentido, não existe um "branco puro" ou um "negro puro", mas variações de ambos, e a categoria depende da autoindetificação de cada um. Com isso, apesar de o branco estar associado à uma origem europeia, a branquitude se apresenta como uma categoria histórica, relacional e com significados socialmente construídos. Por exemplo, uma pessoa branca na Bahia, pode ser vista e tratada como negra em Santa Catarina. Essas dimensões são importantes para compreender como alguns termos, como moreno, pardo, mestiço, quase branco, quase negro, mestiço claro, podem ser entendidos como uma possível alternativa (ou negação) à categoria negro, principalmente para aqueles que estão na linha divisória do contínuo gradual de cores, já que quanto mais distante de um suposto imaginário ideal de brancura pura o indivíduo está, devido a presença dos traços próximos ao ideal negro, torna-se vítima em potencial da discriminação (LOPES, 2014; SCHUCMAN, 2012; MUNANGA, 2004; CARDOSO, 2008).

Com essa explanação, revelo para esta discussão um aspecto da instituição escolar e especificamente, do ensino de História, muitas vezes esquecido, a sua face colonialista. Para melhor compreender essa afirmação, utilizo-me do filosofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres (2007), por quem o *colonialismo* é conceituado como uma relação política e econômica, em que um povo se considera superior e apto a ser soberano em contraposição a outros povos. Em consonância a este conceito, a ideia de colonialidade representa, para além de uma relação de poder entre duas nações ou povos, a imposição de um padrão e uma estrutura de poder oriundo desse colonialismo, enraizado e incisivo no modo como os indivíduos se relacionam nas formas de trabalho e conhecimento.

Emprego o conceito de *colonialidade do poder*, do sociólogo e teórico político peruano Aníbal Quijano (2010)[31], para demonstrar que as relações de colonialidade, estabelecidas a partir de uma classificação da humanidade em parâmetros de raça, classe e gênero, ainda permanecem nas esferas econômicas e políticas. Dessa maneira, este conceito retrata um continuísmo das relações coloniais, racistas, sexistas e classistas[32], fornecendo um suporte para a realização das análises das representações contidas no *corpus* documental da presente dissertação

Essa colonialidade, ou esses mecanismos de poder, permanecem vivos nos manuais escolares, manuais de bons modos, nas relações sociais, no dia-a-dia, nos parâmetros do conhecimento, no trabalho acadêmico, na escrita da História dita como objetiva, na subjetividade de cada indivíduo, como também em diversos âmbitos do ensino de História. A colonialidade atinge a essência do indivíduo e sobrevive ainda com a descolonização política, econômica e administrativa. Em suma, o conceito de colonialidade do poder de Quijano (2009), é a categorização dos diferentes modos de opressão, seja por raça, gênero ou classe, que permeia uma sociedade colonizada em luta pela descolonização. Fanon (2008, p. 90)

[31] Este autor pertente à corrente de pensamento denominada decolonial, originada em 1990, nos Estados Unidos, com a reimpressão da obra clássica de Anibal Quijano "Colonialidad y modernidad-racionalidad". Nesse momento, intelectuais latino-americanos influenciados pelo Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos se juntaram num grupo chamado Modernidade/Colonialidade, composto por pensadores como: Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Edgardo Lander, Enrique Dussel, Maldonado Torres, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro Gomes e Walter Mignolo. Este grupo se diferencia dos Estudos Pós-Coloniais, ao mobilizar o termo decolonialidade para articular a sua crítica à modernidade e suas heranças coloniais, compreendendo que não basta criticá-las e continuarmos usando os mesmos cânones ocidentais. O pensamento decolonial, para desenvolver as suas análises, utiliza também os conceitos de colonialismo, colonialidade do poder e dimensões do saber e do ser, diferença colonial, entre outros, originados a partir da experiência dos povos indígenas da América Latina (BALLESTRIN, 2013). O diálogo com esta perspectiva, assim como as demais, também utilizadas nessa dissertação, faz-se essencial para a compreensão das permanências da estrutura colonial na atualidade.

[32] Explicito que o conceito de colonialidade expressa o continuísmo das relações de dominação numa perspectiva da interseccionalidade, para além da vinculação com a opressão através da categoria de raça, incluindo também gênero e classe.

afirmou, anos antes, estes fenômenos sob a perspectiva da raça, enfatizando que "o racismo e o colonialismo deveriam ser entendidos como modos socialmente gerados de ver o mundo e viver nele". Nesse sentido, mobilizei estas categorias para apontar os principais aspectos teóricos do ensino de História que reforçam um olhar racista, colonialista, estereotipado e eurocêntrico sobre as populações de origem africana. Em resumo, utilizei a categoria de colonialidade com o propósito de evidenciar o racismo existente no espaço escolar.

Oportunamente, o presente trabalho foi dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, "Um diálogo necessário: Ensino de História, Historiografia e Movimento Negro", apresentei uma historicização do ensino de História ao longo dos anos, principalmente no século XX. Nesse âmbito, tive como foco a percepção de quais modificações ocorreram no domínio da educação, em especial a educação voltada para as populações afrodescendentes e para um ensino atento à pluralidade étnico-racial e à inclusão de outras histórias, como a história das Áfricas, que não somente a europeia e branca. Em suma, abordei a trajetória da educação, do Ensino História, do movimento negro e, também, da própria historiografia, utilizando como viés o ensino de história das Áfricas.

No segundo capítulo, "Entre a ausência e a invisibilização: a História das Áfricas nos Relatórios Finais de Estágio Supervisionado (2000 – 2006)", analisei apropriações e representações formuladas por estagiários acerca da história das Áfricas ressonantes nos relatório de estágio, do ano 2000 até 2006, isto é, antes da regulamentação da Lei e, também, da efetiva circulação desta nos espaços públicos, já que os estudantes que finalizaram os estágio em 2006, entraram na graduação do curso de História em 2002, sendo a Lei aprovada em 2003 e as *Diretrizes* apenas em 2004, inexistindo tempo hábil para alcançarem conhecimentos, discussões e debates em torno das orientações contidas na legislação. Lembrando que estes estagiários dispunham, em seu currículo, da disciplina de História da África. Identifiquei elementos, categorias ou referenciais mobilizados pelos estagiários, e que de algum modo se relacionam com a história das Áfricas ou com reflexões indispensáveis para compreensão desta temática. Nos entremeios desta análise, evidenciei, também, as ausências desta temática nas práticas dos estagiários e, ao invés de descartar estes vazios, procurei sublinhá-los e questionar a razão dessa ausência.

No terceiro capítulo, "Entre a África plural e a escravidão: a história das Áfricas nos Relatórios Finais de Estágio Supervisionado (2007- 2015)", voltei-me aos relatórios de estágio dos anos 2007 até 2015, entendendo que estes estagiários tiveram maior proximidade às discussões e orientações que envolviam a Lei Federal nº 10.639/03 e as *Diretrizes* (BRASIL, 2004). Neles, verifiquei modificações em posturas, abordagens e conteúdos em

relação ao ensino de história das Áfricas. Em resumo, observei mudanças que, a partir desse recorte, emergem como elementos diferenciais e importantes nos relatórios, no que diz respeito ao ensino de história das Áfricas numa perspectiva antirracista, investigando a existência de apropriações dos estagiários sobre as legislações, mas também identificando as permanências de um ensino de história pautado na colonialidade.

1 UM DIÁLOGO NECESSÁRIO: ENSINO DE HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E MOVIMENTO NEGRO

1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Lei Federal nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) assim como a Lei de *Diretrizes e Bases para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004), instituíram a obrigatoriedade do ensino de História das Áfricas no currículo escolar e são fruto de anos de luta dos movimentos sociais, sobretudo, do movimento negro após 1970. Diante disso, atentamos para diferentes trajetórias de luta desses movimentos sociais, seus conflitos, disputas e conquistas. Como afirma Flávio Gomes (2015), estas conquistas resultam de um grande processo de conexões, influências de determinados atores e protagonistas, organizações e de movimentos intelectuais e também sociais.

Paulino de Jesus Francisco Cardoso (2006) afirma que a transformação de uma antiga reivindicação em lei simboliza a grande ascensão do movimento negro que, ao longo das últimas três décadas, empenhou-se em constituir um pensamento negro sobre a educação. Dessa maneira, refletem expectativas de intelectuais e ativistas afrodescendentes desde o pós-abolição, momento importante para a libertação de corpos e do povo afrodescendente.

Gomes (1997) considera fundamental a participação dos diferentes movimentos sociais e organizações que constituem o movimento negro no Brasil, contribuindo de forma decisiva na implementação de políticas afirmativas de inclusão, de reparação e também de respeito à diversidade, aspectos refletidos no desenvolvimento da disciplina de História no Brasil. Este mesmo autor salienta que a efetivação de uma educação vinculada às necessidades das "minorias" sempre foi pauta objetivada pelos movimentos sociais, demandas que colaboraram para a emergência de novas temáticas e sensibilizações de pesquisadores, professores e educadores.

Desse modo, estabeleço uma relação entre movimentos sociais, intelectuais acadêmicos e a educação escolar, nuances abordadas neste capítulo para compreender a inserção da história das Áfricas nos currículos de ensino de História. Com base em Gomes (1997), retomei a história do movimento negro, antes mesmo da sua consolidação em 1970, para averiguar demandas e pautas presentes no texto da Lei Federal nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e nas *Diretrizes* (BRASIL, 2004), emergindo na constituição da disciplina de História de modo a deslocar a história das Áfricas como central nesta área.

1.2 MOVIMENTO NEGRO: UM HISTÓRICO DE LUTAS, DESAFIOS E CONQUISTAS

Com o intuito de perceber os diferentes estratos da sociedade que contribuíram para a constituição da disciplina de História no Brasil e para a inclusão da temática africana neste ensino, faz-se necessário enfatizar as lutas dos movimentos sociais que colocaram em perspectiva questões ainda abertas e sensíveis, como a condição dos afrodescendentes no Brasil, as representações sobre estes e o modo como são incorporados à educação básica, seja nos currículos ou na própria sala de aula.

Amauri Mendes Pereira (2013) define o movimento negro no Brasil a partir de duas dimensões, uma mais restrita e outra ampla: primeiro, como um conjunto de entidades, militantes e ações em prol da luta explícita contra o racismo, organizada a partir do século XX; em segundo, define como as entidades de qualquer natureza e ações de diferentes períodos organizadas pelos afrodescendentes no Brasil. Desse modo, Pereira (2013) compreende o movimento negro a partir de um viés mais amplo, além da dinâmica da luta social, não delimitado somente às ações políticas ou à disputa direta de poder, mas que abarca as diferentes dimensões como o próprio aspecto histórico-cultural.

Destaco, ao falar de movimento negro, não se tratar de um único grupo homogêneo, mas uma gama de experiências de indivíduos e grupos complexos, heterogêneos, distintos entre si, com características e ideologias diferentes, portanto, afirmo a existência de movimentos negros no plural. No entanto, conforme Pereira (2013), mantive o termo movimento negro no singular, pois mesmo frente a todas estas distinções, estes grupos possuem um ponto em comum: o enfrentamento ao racismo. Diante de toda essa complexidade, para elaboração dessa narrativa tomei como fio condutor das discussões a atuação de um militante do Movimento, Abdias Nascimento e as ações do MNU.

A questão étnico-racial foi elemento articulador e aglutinador das reinvindicações políticas do movimento negro, especialmente a partir da implantação da República em 1889. Esta, sustentada por um modelo liberal e excludente, estimulou a população afrodescendente a se mobilizar e viabilizar espaços que pudessem atender as suas próprias demandas por igualdade, surgindo associações como o *Clube 13 de Maio dos Homens Preto* (1902), o *Centro Literário dos Homens de Cor* (1903), a *Sociedade Propugnadora 13 de maio* (1906) e o *Centro Cultural Henrique Dias* (1908), todas estas localizadas em São Paulo. Na primeira

República, a representação dessas organizações estava centrada na eliminação das práticas racistas no cotidiano da sociedade brasileira.

Willian Robson Soares Lucindo (2008) destaca vivências educacionais de afrodescendentes de São Paulo na Primeira República, apresentando a intervenção, desde a sua fundação em 1920, do Centro Cívico Palmares, maior entidade voltada à escolarização de afrodescendentes. A partir disto, no pós-abolição, espaços e instituições foram desenvolvidos com vistas à educação de afrodescendentes, pois até então as escolas eram responsáveis pela manutenção da hierarquia constituída desde o período escravista entre eurodescendentes e afrodescendentes.

Conforme Santos (2008), a partir de 1925, formaram-se diversas instituições, organizações e jornais empenhados na luta antirracista, reprimidos em 1939 no governo autoritário de Getúlio Vargas. O auge destas organizações foi a *Frente Negra Brasileira* (FNB) que liderou muitas lutas dos afrodescendentes, como os embates envolvendo a discriminação existente no campo empregatício. Esta entidade foi fechada em 1937, sendo que neste período, até 1945, muitas organizações foram destruídas, restando apenas a existência de assistências e grupos recreativos.

Com o fim do período autoritário de Vargas em 1945, surgiu o *Teatro Experimental do Negro* (TEN) e também a imprensa negra, rearticulada, denunciando as discriminações raciais. Na década de 1960, com a ascensão da ditadura militar e o retorno das repressões às organizações, entram em cena, novamente, o período cultural e a ênfase nas associações recreativas e teatrais. Nesses entremeios, os protestos das populações afrodescendentes existiam, mas eram isolados e não alcançavam grandes dimensões, se restringindo a determinadas lideranças.

A legislação que obriga o ensino de História das Áfricas foi promulgada em 2003, entretanto, antes disso, diversos outros militantes e intelectuais do movimento negro já pensavam as mesmas propostas da Lei Federal nº 10.639/03, como o caso de Abdias Nascimento, diretor e criador, em 1948, do jornal *O Quilombo.* Nascido em São Paulo, em 1914, Nascimento é considerado um dos pioneiros na organização do movimento negro do Brasil, entrando para a FNB em 1930. Em 1940 criou o Teatro Experimental do Negro (TEN), visando romper obstáculos para a inclusão da população afrodescendente nos espaços artísticos. Fundou o Comitê Democrático Afro-Brasileiro e lutou pelos direitos das empregadas domésticas e políticas afirmativas para a população afrodescendente. Era filiado do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e fundou o Partido Democrático Trabalhista (PDT), tendo enorme intervenção na criação, em 1978, do MNU. Ainda, este militante intelectual

fortaleceu sua atuação no parlamento, no momento em que ocupava o cargo de senador federal, criando a Secretaria do Movimento Negro em 1980 (NASCIMENTO, 2016).

O jornal *O Quilombo,* em sua primeira edição publicada em 9 de dezembro de 1948, apresentava algumas das demandas centrais para a população afrodescendente naquele período: "Trabalhar pela valorização e valoração do negro brasileiro em todos os setores: social, cultural, educacional, político, econômico e artístico" (O QUILOMBO, São Paulo, 1º edição, 1948, p. 3). O jornal pautava reivindicações que demonstram uma preocupação inicial com o reconhecimento do negro em diversos âmbitos, inclusive na educação, demandas evidenciadas novamente no texto da Lei Federal nº 10.639/03.

A análise de impressos como documento histórico, segundo Tania Regina de Luca (2005), possibilita conhecer transformações de práticas culturais, comportamentos sociais de uma referida época, representações de determinadas classes, manifestações ideológicas de certos grupos, entre outras abordagens. Nesse aspecto, o periódico *O Quilombo*, pode ser compreendido como um documento histórico passível de crítica, além de relevante suporte para a veiculação das ideias de Abdias Nascimento, tendo como foco criar um espaço para debates e demandas em torno da luta da população afrodescendente, sobre as questões raciais no Brasil e, especificamente, abordar as experiências do TEN. No excerto acima pode-se observar que o direcionamento do jornal rumava para uma preocupação com a formação da consciência da população em geral, incluindo os próprios afrodescendentes, atentando para o seu papel como agentes históricos responsáveis, assim como os outros grupos étnicos, na formação histórica, cultural, econômica e política do Brasil.

A militância e os intelectuais de origem africana, convencidos da responsabilidade escolar na permanência da desigualdade racial, logo pensaram em diversos modos de colocar a educação na pauta de suas lutas. Munanga (1996) aponta que, historicamente, o sistema educacional brasileiro imbuiu um ensino de embranquecimento cultural no seu aspecto mais amplo, sendo não apenas eurocêntrico, mas também, desqualificando o continente africano e seus descendentes. Segundo Nascimento:

> O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se se executasse o que havia predito a frase de Sílvio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo

> europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (NASCIMENTO, 1978, p. 95).

Nesse aspecto, militantes e intelectuais - ao notarem a reprodução da discriminação do afrodescendente no sistema de ensino brasileiro -, englobaram em suas demandas os estudos da história do continente africano, a luta dos afrodescendentes no Brasil, a cultura africana e afro-brasileira e a contribuição do afrodescendente na formação do país. Seguindo ainda os mesmos horizontes, em junho de 1949, Abdias Nascimento publicou a edição 3 do seu jornal, tendo, entre suas reportagens, matéria sobre o *Temário do 1º Congresso do Negro Brasileiro* ocorrido em maio de 1949, uma iniciativa do TEN. Um dos pontos de discussão desse congresso foi o aconselhamento ao estímulo do estudo das reminiscências africanas no Brasil.

Os principais temas discutidos no congresso foram destacados neste temário, seja no âmbito da história, da religião, do folclore, da língua e da estética ligada ao povo negro (O QUILOMBO, São Paulo, 3º edição, 1949.). É possível perceber uma atenção à história da escravidão, contudo, aborda as populações de origem africana submetidas à escravidão como ponto central, dando relevância às relações destas entre os seus núcleos, realçando resistências, vida social, crenças e, também, diversas revoltas como dos Malês e seu papel na Inconfidência Mineira, assim como também a valorização de personagens afrodescendentes específicos da história, como Luiz Gonzaga Pinto da Gama, Zumbi dos Palmares e João Candido.

A discussão evidenciada pelo temário volta-se à importância de constituir o afrodescendente como agente ativo de suas próprias ações e história. O material retoma a história da escravidão, a qual defendo não ser sinônimo da história dos africanos, no entanto, para aquela época, apresentar produções que colocam o afrodescendente como agente histórico era um grande avanço. A estratégia utilizada para alcançar tal investida mantinha-se permeada pela concepção de História ocidental, linear e factual, com uma inversão dos personagens europeus pelos afrodescendentes, mas a ideia de História heroica e factual permanecia.

O ano de 1978, foi um marco na trajetória do movimento negro, pois nesse período temos a formação do MNU, surgido com o intuito de unificar a luta de todos estes pequenos grupos e organizações antirracistas atuantes no Brasil, fortalecendo o poder político deste movimento social. Mobilizando o termo cunhado por Sader (2001), de “sujeito coletivo”, este movimento pode ser pensado enquanto coletividade constituída a partir de determinada

identidade, a conformação de uma identidade "negra". Estes atores sociais passam a organizar práticas defendidas por seus membros, resultando nas lutas do movimento. As principais reinvindicações desta entidade pautavam-se nas seguintes áreas: racismo, cultura negra, educação, trabalho, mulher negra e política internacional, como verificamos na Carta de Princípios do MNU divulgado no ato da sua criação.

> Nós, membros da população negra brasileira – entendendo como negro todo aquele que possui na cor da pele, no rosto ou nos cabelos, sinais característicos dessa raça –, reunidos em Assembléia Nacional, convencidos da existência de discriminação racial, marginalização racial, [...] mito da democracia racial, resolvemos juntar nossas forças e lutar pela defesa do povo negro em todos os aspectos [...]; por maiores oportunidades de emprego; melhor assistência à saúde, à educação, à habitação; pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil; valorização da cultura negra [...]; extinção de todas as formas de perseguição [...], e considerando enfim que nossa luta de libertação deve ser somente dirigida por nós, queremos uma nova sociedade onde todos realmente participem, [...] nos solidarizamos com toda e qualquer luta reivindicativa dos setores populares da sociedade brasileira [...] e com a luta internacional contra o racismo. Por uma autêntica democracia racial! Pela libertação do povo negro! (CARTA DE PRINCIPIOS MNU, julho de 1978).

As demandas requeridas pelo MNU, como o combate ao racismo e a defesa de uma melhoria nas condições de vida da população negra, a conquista de maiores oportunidades de emprego, a valorização da sua cultura e a conquista de direitos civis, como o direito à saúde, tomaram corpo em forma de políticas de reparação social, posteriormente nomeadas políticas de ações afirmativas[33].

Nesse mesmo horizonte, e em semelhantes termos, as *Diretrizes* (BRASIL, 2004) estabelecem como seu princípio norteador as políticas de *reparação, reconhecimento e valorização*[34]. Segundo este documento, a política de reparação propõe que tanto a sociedade como o Estado construam medidas para ressarcir a população afrodescendente de toda a violência sofrida desde o período escravista, transformando estas medidas em iniciativas de combate ao racismo. Políticas de reparação também incluem garantias ao ingresso, permanência e sucesso na educação escolar dos afrodescendentes.

Em relação às políticas de reconhecimento e valorização, estas dizem respeito, respectivamente, à justiça e à igualdade de direitos civis, sociais, econômicos e culturais e à valorização de toda a diversidade da população afrodescendente. Dessa maneira, as ações de reconhecimento e valorização caminham juntas. Para reconhecer é preciso a adoção de

[33] As políticas de ações afirmativas são um conjunto de ações políticas dirigidas à eliminação das desigualdades raciais e sociais (BRASIL, 2004).
[34] Utilizo estas três palavras *reparação, reconhecimento e valorização*, pois são as mesmas mobilizadas no texto da legislação.

medidas educacionais que valorizem a diversidade e questionem as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos. É preciso reconhecer, divulgar e respeitar a atuação dos afrodescendentes nos processos históricos, assim como o respeito a suas crenças, valores e tradições (BRASIL, 2004).

No programa de ação do MNU, de 1982, juntamente com a luta de combate ao racismo, reivindica-se a introdução da história da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares.

> Desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGOS, 2007).

Ressalto que, em 1983, Abdias Nascimento apresentou o projeto de Lei nº 1332, que buscava a implantação de ações de compensação à discriminação racial como, por exemplo, a reserva de vagas para afrodescendentes no serviço público, além de incentivos a empresas privadas que incorporassem a bandeira antirracista e a inclusão, nos livros didáticos, da história e cultura africana e afro-brasileira de modo positivo. No entanto, este projeto foi recusado e arquivado em 1989, possibilitando refletir sobre os obstáculos impostos na sociedade oriundos da colonialidade e do racismo que, em diversos momentos, impossibilitaram a aceitação de fundamentais reivindicações solicitadas pelo movimento negro.

Segundo o sociólogo argentino Carlos Hasenbalg (1987), o MNU tinha como grande preocupação em 1978 a implementação de ações contra a discriminação racial e de práticas racistas no espaço escolar, melhorias nas condições de acesso da população afrodescendente ao ensino formal, reformulação curricular enfocando a valorização do papel do afrodescendente na história do Brasil e a introdução de matérias como história da África e, por fim, a garantia de participação destes na elaboração de currículos e projetos educacionais. Demandas colocadas em pauta em 1986 na agenda da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, ocorrida em Brasília, reunindo membros de sessenta e três entidades do movimento negro. Estes reivindicavam aos dirigentes do país, na Assembleia Nacional Constituinte de 1987, a inclusão de um tópico que afirmava a necessidade de a educação

respeitar a cultura brasileira, tornando obrigatório nos currículos escolares, até o terceiro grau[35], o ensino de História da África e da História do afrodescendente no Brasil.

Luiz Fernandes de Oliveira (2010) sublinha, em sua tese, a junção de modo mais efetivo[36], a partir dos anos de 1980, do movimento negro com os professores, passando a sensibilizar, também, este último setor às lutas antirracistas no espaço escolar e implementar ações para a efetivação destas lutas. Um marco nas relações entre o movimento negro e a educação foi a realização do seminário *O negro e a educação* organizado pelo *Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra* do estado de São Paulo e a Fundação Carlos Chagas, evidenciando a problemática atuação das escolas e de seus mecanismos, tais como livros didáticos, currículo, programas escolares enquanto reprodutores do racismo. A partir deste seminário iniciou-se a produção da publicação dos *Cadernos de Pesquisa* de novembro de 1987, revista acadêmica da Fundação Carlos Chagas, pioneira ao trazer à tona discussões em torno de livros didáticos, história da África, participação dos afrodescendentes na educação e as consequências do racismo na escola.

O movimento negro no Brasil se articulou ao longo do tempo de diversos modos, sempre colocando em evidência a educação como política pública indispensável para a organização da população afrodescendente. De igual modo, em Santa Catarina, a trajetória de estruturação da população afrodescendente, mesmo diante da invisibilização histórica e do mito da hegemonia da descendência europeia no sul do Brasil, atuou no desenvolvimento do estado, conformando uma identidade específica e elaborando políticas para a educação.

Assim como no Brasil, em Santa Catarina, em todas as regiões do estado e em diferentes períodos, faz-se marcante a atuação de várias organizações da população afrodescendente. Ivan da Costa Lima (2009) menciona algumas destas organizações: Norte Catarinense: Kênia Clube (1960), Agentes de Pastorais Negros (1983), Grupo Consciência Negra de Joinville (1986); Vale do Itajaí: União Catarinense dos Homens de Cor - UCHC (1962); Sul do Estado: Sociedade Recreativa União Operária (1937), Agentes de Pastorais Negros de Criciúma (1983), Associação de Etnia Negra (1989), Entidade Negra Bastiana (1993), Movimento Cultural de Conscientização Negra Tubaronense (1997); Oeste: Pastoral do Negro de Chapecó[37]; Serrana Catarinense: Centro Cívico Cruz e Sousa (1918), Agentes de Pastorais Negros de Lages (1986), entre outras.

[35] Nomenclatura utilizada na época para o que atualmente denominamos ensino superior.
[36] Saliento que diversos professores e acadêmicos antes disso já eram militantes do MNU, mas a partir desta data esta junção se torna mais evidente.
[37] Ivan da Costa Lima (2009) não identificou o ano de fundação deste coletivo de Chapecó.

Segundo Lima (2009), a região da Grande Florianópolis abarca o maior número de organizações, principalmente a partir de 1980, com a efervescência dos movimentos identitários. Contudo, antes desse período já existiam entidades de afrodescendentes, como a Irmandade da Nossa Senhora do Rosário, fundada oficialmente em 1750. Na década de 1980 temos o surgimento da Sociedade Cultural Antonieta de Barros, voltada à luta contra a opressão dos afrodescendentes na capital. Um outro grupo, existente em outros estados, formou-se em Santa Catarina a partir de discussões oriundas desta década, o Grupo de União e Consciência Negra, composto, em sua maioria, por estudantes universitários e agentes comunitários, com influência dos religiosos católicos. A articulação deste, no âmbito do estado, ocorreu primeiramente na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nomes reconhecidos na cidade como o ex-vereador e professor Márcio de Souza compunham o rol de integrantes do movimento.

O desenvolvimento do grupo em vários estados resultou na convocação do *I Encontro Nacional*, em 1981, em Brasília, onde se reuniram representantes de entidades espalhadas em 13 estados da federação e Distrito Federal. O *Grupo de União e Consciência Negra* expandiu-se para 16 estados brasileiros, coordenado por uma comissão nacional, que executava debates, seminários e protestos voltados ao reconhecimento da identidade, da história e da cultura dos afrodescendentes. Por volta de 1985, o núcleo de Florianópolis desligou-se do *Grupo de União e Consciência Negra* nacional, passando a integrar atividades vinculadas ao Núcleo de Estudos Negros (NEN) (LIMA, 2009).

Também merece destaque a atuação de diversos clubes sociais, escolas de samba, terreiros e outros grupos que tinham como meta a superação do racismo: *Núcleo de Estudos Negros (NEN), Fundação Cruz e Souza, Bloco Jamaica, Grupo Resistência, MNU, Bloco Liberdade, União de Negros pela Igualdade (UNEGRO), Grupo de Mulheres Negras Cor de Nação, União Brasileira dos Homens de Cor, Grupo de Capoeira Ajagunã de Palmares*, entre outros. Em 1984, ocorreu no estado o *1º Encontro Catarinense da Comunidade Negra*, com o intuito de unir diversos militantes da causa oriundos de comunidades ainda não vinculadas a nenhuma entidade institucionalizada, visando assim uma maior articulação destes em âmbito estadual. O tema do encontro foi "Conscientização, Unificação e Mobilização: o Espaço Negro" (LIMA, 2009).

Saliento a atuação, dentre estes grupos, daqueles que, para além da reafirmação identitária, vislumbravam no campo da política institucional um meio de intervenção reivindicatória das demandas da população afrodescendente, como o NEN, fundado em 1986, por universitários, militantes e parceiros da luta antirracista de Florianópolis. Este grupo, no

decorrer de sua trajetória, preocupou-se, sobretudo com a ação das instituições públicas enquanto reprodutoras das desigualdades raciais.

Nesse sentido, Lima (2009, p. 7) aponta dois postulados do movimento, o primeiro era "colocar a serviço da população negra as diferentes formações de cada membro em suas áreas de especialização ou de atuação social e política. Segundo, um debate na perspectiva em problematizar o papel do Estado, enquanto reprodutor das desigualdades raciais." As ações mobilizavam três estruturas principais: Justiça e Desigualdades Raciais, Programa de Mulheres e Programa de Educação.

No entendimento de Romão (2005), o NEN preocupava-se, no plano da educação, com a evasão dos alunos afrodescendentes no sistema de ensino e as discussões vinculadas à função dos professores como ferramentas fundamentais da luta antirracista. A primeira experiência do núcleo, voltada para este propósito ocorreu em 1991, quando realizou com os professores na Rede Municipal de Ensino de Rio do Sul o *Projeto Piloto Escola: espaço de luta contra o racismo.* Tal iniciativa apontou dificuldades e obstáculos para inserção de conteúdos que combatessem o preconceito em sala de aula, a falta de material didático adequado, a ausência de uma formação prática e teórica específica na temática do racismo, discriminação e preconceito racial.

Nesse âmbito, o eixo do NEN voltado à educação direciona-se à formação do professor, à inclusão de conteúdos e também ao apoio às instituições escolares. Nestes desígnios, realizaram-se diversas outras experiências de formação de educadores. Somado a isto, gradualmente foram aprovadas em diversas cidades catarinenses, leis municipais que marcam a inclusão do conteúdo de história afro-brasileira nos currículos das escolas municipais, da educação infantil ao ensino fundamental. Em Florianópolis criou-se a Lei 4446/94, em Itajaí, Lei 2.830/93, em Tubarão, Lei 1.864/94 e em Criciúma, Lei 3.410/97. Todos estes municípios começaram a receber apoio e assessoramento do NEN, iniciando este a produção de um acervo temático capaz de fornecer aos educadores um maior suporte a partir de material didático, vídeos e organização de uma biblioteca temática (LIMA, 2009).

A Lei 4446/94, aprovada em Florianópolis, segundo Carina Santiago dos Santos (2016) tinha como finalidade a inclusão e a valorização da história afro-brasileira nas disciplinas de Estudos Sociais, Geografia e História, assim como apontava para a elaboração de materiais didáticos voltados a esta temática, e a formação de professores por entidades vinculadas ao movimento negro. Com a aprovação da *Lei Federal nº 10.639/03* em 2003, 9 anos depois da lei municipal, tem-se maior notoriedade às demandas em termos educacionais e, posteriormente, em 2005, com projetos para implementação das *Diretrizes* (BRASIL, 2004)

foi criado em 2005 pela *Rede Municipal de Educação de Florianópolis* o *Programa Diversidade Étnica*, objetivando a formação de professores, a elaboração de material didático e o apoio pedagógico.

Desse modo, percebemos como a introdução do ensino de história das Áfricas e a reformulação da educação constituía pauta importante dos movimentos sociais, desde, por exemplo, as publicações do jornal de Abdias Nascimento em 1948 até associações criadas em diferentes regiões de Santa Catarina. Entretanto, as modificações nos currículos e no sistema de ensino quanto a esta temática não são percebidas de modo tão evidente ao longo do tempo. Nesse horizonte, é necessário nos questionarmos: se existiam diversas ações por parte dos movimentos e de diferentes intelectuais visando a inclusão desta temática em sala de aula, por que esta demanda demorou tanto para ser efetivada?

A colonialidade é o pilar da nossa sociedade, estruturando-a a partir de princípios racistas, sexistas e classistas (QUIJANO, 2009). Portanto, estes elementos silenciam e invisibilizam demandas oriundas do movimento negro, diluindo-as no tempo e gerando expressões de surpresa, quando depois de muita luta passam a ser aceitas algumas das reinvindicações solicitadas pelos movimentos, como a própria Lei Federal nº 10.639/03. Apenas no final da década de 1980, sobretudo na década de 1990, tornam-se visibilizadas e acolhidas as mudanças que guiarão a disciplina de História rumo à inclusão da história das Áfricas. Estas alterações no campo da disciplina de História, assim como as reformas curriculares, são apresentadas nos próximos subtítulos.

1.3 A DISCIPLINA DE HISTÓRIA EM QUESTÃO

A disciplina escolar de História, no Brasil, sofreu mudanças significativas ao longo do tempo, contudo, não podemos falar o mesmo do ensino de história das Áfricas nas escolas brasileiras, como demonstra Anderson Oliva (2007). A seguir, elenco alguns aspectos das mudanças ocorridas no âmbito da disciplina de História e a ascensão da temática africana nos currículos.

Segundo Luis Fernando Cerri (2009), a constituição da História como disciplina escolar é assinalada por três elementos centrais presentes até os dias atuais e que são também constitutivos da colonialidade (QUIJANO, 2009): a modernidade, o nacionalismo e o foco europeu. O ideal da modernidade surgiu vinculado à noção de progresso e à necessidade de construção do futuro. A concepção de nacionalismo atrela-se à legitimação dos Estados-nação

e, por fim, a Europa como centro, corroborando para uma concepção de totalidade e universalidade europeia.

André Chervel (1990), argumentando sobre a constituição das disciplinas escolares, aponta serem estas um produto cultural, com objetivo de transmitir conteúdos, saberes, assim como normas e valores, parte considerável da estruturação da cultura escolar. Este último conceito, por sua vez, diz respeito aos conjuntos de normas e práticas definidoras dos conhecimentos a serem ensinados, as condutas a serem incorporadas, assim como as lógicas na qual a produção da disciplina escolar é sustentada, atuando nesse aspecto, desde agentes internos da escola, alunos, professores, diretores, funcionários, livros didáticos; e, como agente externos, pais e mães, legislações, Estado, sociedade e cultura em geral, bem como o racismo estruturado (JULIA, 2001).

A disciplina de História no Brasil seguiu os parâmetros da disciplina ensinada na Europa, sobretudo o modelo francês, tendo como objetivo a consolidação do Estado-nação. Nesse sentido, como afirma Luiz Fernandez Oliveira (2010), em sua tese de doutorado, o ensino de História era responsável pela formação da memória nacional e da construção de uma determinada verdade histórica. Este princípio tornou-se preponderante no pós-abolição, quando o ensino de História era guiado por intelectuais pertencentes ao IHGB, criado em 1838. Era função deste ensino contribuir na modernização do país e na formação das elites dirigentes, tornando-se imprescindível, no olhar de governantes e intelectuais, esconder o passado escravocrata e transformar-se em exemplo de progresso e república liberal.

Deste modo, a questão racial assumiu ponto chave para a intelectualidade do século XIX, sendo central a discussão em torno de identidade nacional, mestiçagem e presença de africanos no país. Estes debates foram fundamentais até mesmo dentro do IHGB, pois na época, um de seus destaques, o intelectual Von Martius, propôs a narrativa da História do Brasil explicitando a mistura das três raças na formação do país. Contudo, elegendo o elemento europeu como central, contribuindo para o embranquecimento da população brasileira, entendido como indispensável para o alcance da civilização. Por este ângulo inicial, a História ensinada nas escolas brasileiras até meados do século XIX exaltava uma narrativa política, nacionalista, discípula da colonização portuguesa, do catolicismo e da monarquia.

Com a proclamação da República no Brasil, a disciplina de História não sofreu muitas mudanças, permanecendo linear, positivista e factual. No entanto, no início do século XX, a inclusão de uma nova face no ensino de História, a “Instrução Moral e Cívica”, reforçou o aspecto nacionalista e patriótico deste ensino, ideal enfatizado entre 1930 e 1940.

Na década de 1960 foram implantadas medidas, buscando revitalizar a disciplina de Educação Moral e Cívica nas escolas, demonstrando a importância da formação moral para o contexto do país. A partir da LDB de 1961, esta disciplina começou a ser entendida como prática educativa, visando a formação de hábitos dos indivíduos. Com o golpe civil militar[38] em 1964, surgiu a necessidade de readaptar o ensino de educação cívica sustentada pela doutrina da segurança nacional, despersonalizando a disciplina de História no ensino primário[39], nomeada então como Estudos Sociais.

Segundo Fonseca (1997), ao analisar o programa de ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica, o que se percebe não é uma disciplina, mas uma doutrinação controlada pelo Estado. Os principais conceitos trabalhados nesta área seriam nação, pátria, integração nacional, tradição, lei, trabalho e heróis. Nesse aspecto, a disciplina de História seguiu os mesmos parâmetros da cadeira de Educação Moral e Cívica.

Conforme relato registrado por Fonseca (1997), o período de 1964 a 1968 foi muito conturbado e expresso por um desencanto geral com a educação, em especial para os professores. Déa Ribeiro Fenelon, entrevistada por Fonseca (1997), narra que nesta época, em termos profissionais, ela procurava afirmação como historiadora e pesquisadora, pois a atuação como professora de História ainda não conformava um espaço de legitimidade no Brasil. Outra entrevistada, Theresinha Ivarne Groth, afirmou que quando lecionava no ginásio, em 1967, as aulas de História eram basicamente expositivas e ela sempre reforçava aos alunos: "Uma professora de história não pode nunca tomar partido. Hoje em dia, estão tomando partido. Nós não podemos, professor tem quer ser neutro" (FONSECA, 1997, p. 177).

[38] O então presidente João Goulart (eleito democraticamente pelo Partido dos Trabalhadores Brasileiros –PTB) foi deposto, em 1º de abril de 1964, pelos militares, sob o pretexto de uma possível ameaça comunista no país. Com isso, o chefe Maior do Exército, o General Humberto Castelo Branco, assumiu a presidência do Brasil. Utilizo o termo golpe civil militar, ressaltando a articulação fundamental entre militares, mas também das elites brasileiras interessadas na efetivação do golpe.

[39] Diversas reformas visavam alterar a estrutura do ensino, entre elas podemos citar: o Decreto-Lei nº 8.529, de 1946, que regia o ensino primário e secundário, organizava o ensino primário, dividido em dois cursos sucessivos: elementar (duração de 4 anos) e complementar (duração de 1 ano), destinado aos alunos de 7 a 12 anos; em 1931; o Decreto nº 19.890, conhecido como a Reforma Francisco Campo, instituiu os exames de admissão e modificou o ensino secundário, dividido em 2 cursos seriados: fundamental (com duração de 5 anos) e complementar (com duração de 2 anos); em 1942, com o Decreto-Lei nº 4.244, conhecido como a Reforma Gustavo Capanema, o ensino secundário foi dividido em 2 ciclos: um primeiro de 4 anos, chamado de ginásio, e um segundo de 3 anos, chamado de colegial (com 2 tipos de curso: científico e clássico); em 1971, com a Lei nº 5.692, os exames de admissão foram extintos e houve a unificação do ensino primário com o ginásio, conformando assim o primeiro grau, com duração de 8 anos (destinado aos alunos de 7 a 14 anos), e o segundo grau, com duração de 3 anos (destinado aos alunos de 15 a 17 anos) (SILVA, 2016).

A afirmação, oriunda de um lugar social específico, de onde a professora provém, evidencia muitos elementos do contexto ditatorial e repressivo[40] vivenciado no Brasil. Nesse sentido, menciono um contraponto: aos professores, o correto, segundo este relato, seria a neutralidade, entretanto, os conteúdos ensinados e os livros didáticos estavam no lado oposto da imparcialidade, transmitindo noções de valores, costumes e tradição coniventes com a nação patriótica, excluindo e invisibilizando tantos outros costumes.

Torna-se explícita a colonialidade (QUIJANO, 2009) e a branquitude (SHUCMAN, 2013), embebidas em concepção de ciência positivista pautada numa neutralidade inexistente, pois cada um carrega consigo um rol de valores e tradições. Percebemos como os valores pertencentes ao padrão da branquitude são entendidos enquanto universais, de modo a não serem vistos e nomeados, fazendo-se despretensiosos e neutros. No entanto, sabemos pertencerem ao lado oposto da neutralidade.

Nos relatos de professores, o período entre as décadas de 1960 e 1970 é representado por uma grande desilusão causada pela mudança do espaço escolar. Nesta época ocorre uma massificação do ensino, com o aumento quantitativo do número de alunos nas salas de aulas, sobretudo, daqueles oriundos das classes mais baixas, combinado a um decréscimo nos investimentos públicos em educação. Os professores relatavam as salas de aula cheias e uma mudança considerável no perfil dos alunos, causando um incômodo para a classe alta antes privilegiada no espaço escolar. O professor Deusdá Magalhães Mota reclama:

> Nós estamos assistindo a uma ascensão da classe baixa, há uma mistura em todas as escolas, principalmente nas públicas. Esses alunos não conseguem reagir, não tem aproveitamento e estão misturados com os alunos de classe média que poderiam ter uma possibilidade de aproveitar. Então, os professores abaixam o nível de ensino (FONSECA, 1997, p. 194).

Sobre este momento singular, Fonseca (1997) faz uma leitura diferente, apontando a necessidade de mudança das atitudes, valores e objetivos educativos dos professores, na medida em que existia uma expansão do espaço escolar para além das elites. Este momento é simultâneo à ascensão do MNU, tendo como uma das principais bandeiras a inclusão da população afrodescendente nas escolas públicas, assim como a garantia dessa educação.

Diversos debates cercavam o ensino de História entre o final da década de 1970 até 1990, como, por exemplo, a questão envolvendo a substituição dos Estudos Sociais pelas

[40] Com o golpe de 1964 e a ascensão da Ditadura civil militar, iniciou-se no Brasil um turbulento período de repressão aos que possuíam concepções contrárias ao governo vigente ou reivindicavam demandas em desacordo com os preceitos dos militares. Neste período assistimos a prisão, morte e exílio de diversos professores, acadêmicos, militantes de movimentos sociais, como dos Movimentos Negros e indígenas.

disciplinas de História e Geografia de modo autônomo no ensino primário[41], o alargamento da carga horária no segundo grau, a extinção das licenciaturas curtas, as reformas curriculares vinculadas às novas seleções de conteúdos e metodologias, a crítica à valorização máxima do livro didático e outros.

Em 1971, o governo editou a Lei Federal nº 5692/71 que implementou diversas medidas e pareceres visando regulamentar as reformas educacionais. Esta lei criou uma nova estrutura curricular, definiu as concepções de matéria, área de estudo, disciplina e delineou o princípio norteador dos programas de ensino, estabelecendo objetivos e conteúdos mínimos em cada disciplina.

Na década de 1970, o ensino de História possuía como sustentação a concepção da História como progresso natural, resultando numa sucessão de fatos, causas, efeitos e exaltação dos grandes nomes da história política. No final dá década de 1970, e com o início do período da redemocratização do Brasil, tornava-se evidente e necessária a transformação na área do ensino de História. Diante desta demanda, no início de 1980, alguns estados brasileiros como São Paulo e Minas Gerais, empenharam-se na elaboração de novas propostas para a educação brasileira.

Em São Paulo, a partir da década de 1980, as propostas se desenvolviam voltadas para um ensino de História com foco na análise crítica da sociedade brasileira, identificando especificidades e reconhecendo as diferentes camadas populares como sujeitos da história. Esta proposta evidenciava as discussões historiográficas contemporâneas inspiradas, sobretudo, na *Historiografia Social Inglesa* e na N*ova História Francesa*, abrindo espaço para a ampliação do conceito de história e de política, esta compreendida dentro das relações de poder, dominação e resistência. Sob a influência da *Nova História Francesa* objetos passam ser entendidos como construções históricas, abrindo caminho para estudos nas distintas dimensões do social e investigando o funcionamento da sociedade como um todo. Com isso, se amplia o campo da História, por meio da introdução de novos documentos e objetos e o questionamento de debates sensíveis para as produções historiográficas, como os conceitos de memória, fato histórico, cronologia e fontes.

Em relação à H*istoriografia Social Inglesa*, a obra de E. P. Thompson influenciou significativamente a proposta curricular de São Paulo nos anos de 1980, ao trazer à tona a ação de homens e mulheres como sujeitos da sua própria história. A noção de classe deixa de

[41] Fonseca (1997), aponta que entre as discussões na década de 1980, a criação da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), atuou se constituindo como uma frente de grande resistência e combate contra a disciplina dos Estudos Sociais.

ser apenas uma categoria, redimensionada como uma relação implicada no contexto real. Com essas contribuições, os estudos dos historiadores em relação ao trabalho modificam o foco, para além da exploração do trabalho ou das organizações sindicais. O campo da História passa a ser visto como campo permeado de diferentes caminhos, lutas e experiências que se entrecruzam. Nessas medidas, a proposta curricular procurou romper com a cronologia unidirecional e questionar os modelos fechados de explicação histórica. Dessa maneira, recusando tais paradigmas, os autores da proposta esquadrinharam superar a visão eurocêntrica e a lógica progressista, se preocupando com a heterogeneidade das experiências dos sujeitos.

O texto final da proposta de São Paulo recebeu diversas críticas e nunca chegou a ser distribuído aos professores da rede pública. Esta proposta era muito expressiva, a primeira formulada e revisada inteiramente por professores da educação básica e não somente por assessores, como ocorria anteriormente. Entretanto, isso foi motivo de diversas críticas. O jornal *O Estado de S. Paulo*[42] avaliou tratar-se de um ensino de 1º grau meramente "marxistóide"[43]. No âmbito das universidades, a crítica indicava a falta de capacidade de professores da educação básica para construírem tal proposta, fato que demonstra a persistência, nesse período, da concepção hierarquizada de ensino, sendo a academia exclusiva detentora de conhecimento.

A proposta elaborada por Minas Gerais influenciou outros estados brasileiros. Esta pautava uma História mais "crítica, dinâmica, participativa, acabando assim com a História mecanicista, positivista e factual" (FONSECA, 2006, p. 62). Além disso, o documento tinha como base a organização dos conteúdos conforme os modos de produção e, também, conceitos e termos do marxismo. O programa curricular pretendia romper com a história tradicional formada por fatos históricos e heróis da história oficial e voltar-se à história da luta de classes e das transformações infraestruturais, tendo o marxismo como eixo norteador da explicação histórica. Fonseca (2006) afirma que a mudança não foi substancial, pois houve apenas a alteração de um modelo cronológico fechado baseado na história tradicional por outro também fechado baseado nos modos de produção, mas igualmente sustentado por um princípio etapista da História. Nesse modelo, a disciplina passou a ter como objetivo a análise das sociedades pelo viés do trabalho humano, atentando para a organização social e política das comunidades.

[42] A obra de Fonseca (1997), utilizada como embasamento para esta análise, não citou a edição deste jornal.
[43] Termo utilizado na obra de Fonseca (1997), retirado da fala de uma de suas entrevistadas que relatou uma reportagem do jornal *O Estado de S. Paulo*, periódico que expressava uma crítica aos currículos apoiados na teoria marxista.

Saliento que nenhuma das duas propostas romperam totalmente com as concepções anteriores. Como exemplo, cito que o currículo de Minas Gerais continuou a valorizar as datas cívicas e alguns heróis vistos como indispensáveis a História, como Tiradentes. Na explicação pelo viés do modo de produção o "homem" aparece como o ser primitivo, geralmente representado pelo indígena, que evolui, passando pelas diversas etapas produtivas: escravismo, feudalismo e capitalismo. A história do Brasil surge como apêndice da história da Europa e as populações africanas aparecem no capítulo sobre escravidão (FONSECA, 1995).

A partir da década de 1990, sob a influência das novas correntes historiográficas, como a *História das Mentalidades* e da *Nova História Francesa* o ensino de História, principalmente a sua perspectiva tradicional, passou por forte contestação e questionamento. Por consequência, propostas de substituição de uma história descritiva por uma história analítica e crítica foram sugeridas, abrindo espaço para novas temáticas ligadas à história social, cultural e do cotidiano.

Nesse horizonte, com as contribuições da *Nova História,* da *História Social Inglesa* e da *Historia Cultural,* os aspectos sociais e culturais passaram a ser centrais no debate histórico, trazendo os sujeitos para o contexto da análise histórica, explicitando vivências de mulheres e homens comuns na história e não apenas os personagens heroicos enfatizados pela tradicional historiografia. Outros sujeitos, como afrodescendentes, mulheres e homossexuais tornaram-se "dignos" de história (OLIVEIRA, 2010). Contudo, apesar das modificações da década de 1990, a herança positivista e tradicional ainda persistia no ensino de História, reforçando apenas os fatos políticos. Conteúdos como a escravidão eram representados sob o ângulo da análise econômica mercantilista, demonstrando a importância do tráfico de africanos escravizados e os seus lucros para o Brasil e as metrópoles.

Às populações de origem africana, restavam a representação da mercadoria e da mão de obra, dentro de uma ótica maniqueísta e violenta da chave *senhor x escravo*, limitando o espaço de ação destes atores sociais. Oliveira (2010) afirma que, apesar da efetivação das reformas curriculares e também das revisões historiográficas, a década de 1990, ainda preponderava nas narrativas as concepções vinculadas à teoria da democracia racial, consolidada principalmente por Gilberto Freyre, e a errônea ideia de que somos uma mistura de raças em harmoniosa convivência, sem conflitos. Logo, as representações sobre afrodescendentes e indígenas, mesmo aparecendo nos conteúdos, continuavam a ser ambíguas e minimizadas.

Nos anos de 1990, concluiu-se que os professores não seriam apenas consumidores e reprodutores, mas também produtores de conhecimento e de ferramentas pedagógicas.

Segundo Fonseca (1997), neste período o professor deixa de ser apenas um técnico mecanicista e conquista espaço de invenção e crítica, tornando-se protagonista na função de ensino e aprendizagem. Estas conquistas, somadas a outras modificações demonstradas anteriormente, como lembra Fonseca (1997), foram fruto de lutas e questionamentos de professores, pesquisadores, associações e entidades atuantes nesse período.

Nesta conjuntura, houve maior aproximação entre a educação básica e a universidade, levando ao aprofundamento e revisão do campo historiográfico e pedagógico. Em vista disso, entrou em cena a concepção da escola como produtora de conhecimento, afastada da função exclusiva de transmissora dos saberes acadêmicos, possibilitando pesquisas e abordando conceitos como saber histórico escolar, saberes docentes e pensamento histórico. Mobilizou-se uma preocupação com as ideias históricas dos alunos e as formas e funções do conhecimento histórico no espaço escolar.

Nesse aspecto, Fonseca (1997) destaca que o professor de História ocupa uma posição estratégica, pois seu objeto de ensino é formado por tradições, ideias e significados constitutivos de uma gama de experiências plurais e históricas. Posto isto, é frequente a implementação de normas e reformas curriculares, que buscam padronizar e orientar a forma mais adequada da efetivação do ensino escolar, independente das disciplinas, mas, sobretudo, da disciplina de História, objetivando definir ideais, valores, costumes e experiências ensinados aos alunos.

1.4 AS REFORMAS CURRICULARES

Retomo, neste momento, incursões das questões de raça, pelas leis na Primeira República (1889-1930) até meados do século XX, percebendo significados atribuídos a estas inclusões. No início do período republicano, a “mistura” das raças constituía obstáculo à ideia de nação moderna, por este ângulo considerada atrasada, não guardando esforços de intelectuais e políticos para reverter essa condição. Nesse aspecto, a aprovação, em 1961, do projeto de Lei nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases, envolveu inúmeras discussões e lutas travadas desde 1956, a fim de que intelectuais e educadores chegassem a um consenso. Nesses embates, uns defendiam investimentos públicos em escolas privadas e confessionais, outros desejavam uma escola pública para todos, sob tutela do Estado.

Alegando que este primeiro projeto de lei defendia as escolas confessionais, muitos contrários, argumentavam que cabia à escola pública o desenvolvimento da sociedade,

afirmando tratar-se de local sem distinção de classe, raça ou crenças (DIAS, 2005). A questão racial presente nas discussões dos educadores e inclusive foi contemplada, mesmo em termos iniciais, pelo projeto de Lei nº. 4.024, aprovado em 1961:

> Título I – Dos Fins da Educação Art. 1º, alínea g – que a educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:
> Alínea g - A condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (SILVA, 1998).

Lucimar Rosa Dias (2005) pontua que, apesar de os educadores considerarem a dimensão racial nos termos da LDB de 1961, esse aspecto se mantinha apenas como recurso argumentativo na esfera discursiva. Não dimensionar se a população afrodescendente era a principal destinatária da escola pública, indicava a questão ainda como secundária. De acordo com Dias, tais educadores não buscaram, em momento algum, romper com o pacto da democracia racial que permeou a criação do Brasil e da identidade nacional. Portanto, mesmo se aproximando da questão racial, não a deslocavam para a dimensão de uma escola para todos, mantendo a invisibilidade da população afrodescendente e tratando desta dimensão de modo generalizado, não como política pública.

A Constituição de 1988 foi considerada um avanço para o período no que diz respeito a dimensão racial. Para além da criminalização do racismo, regulamentada pela *Lei 716/89*, a chamada Lei *Caó*, um passo significativo para a sociedade, a Constituição tornou possível, anos mais tarde, a reformulação curricular com a *Lei 9.394/96*, mesmo que isto tenha tardado a chegar ao espaço escolar. Segundo Elio Chaves (2006), esta Constituição produziu uma nova concepção de África na nacionalidade brasileira, passando a aceitar como brasileiros aqueles naturalizados nascidos em países de língua portuguesa.

Além disso, cedendo às pressões dos movimentos sociais do período, o Estado iniciou ações de proteção às manifestações culturais indígenas e afro-brasileiras, estabelecendo e fixando datas comemorativas significativas a estas culturas, inserindo o *20 de novembro* como símbolo da libertação e Zumbi dos Palmares como a figura simbólica desta libertação, repudiando a tradicional história abolicionista que concebe a princesa Isabel como personagem principal do processo de emancipação.

Marta de Abreu e Hebe Mattos (2008) pontuam que, desde 1990 os conceitos de cultura, diversidade cultural, identidades e relações étnico-raciais surgiram nas implementações realizados pelo MEC, normatizando a educação básica, principalmente na área da História. Este surgimento, para as autoras, relaciona-se às conquistas políticas e

sociais que colocaram em cena os movimentos negros e antirracistas no campo político e educacional.

As discussões voltadas à constituição de uma nova LDB iniciaram em 1986, no momento da realização da *IV Conferência Brasileira de Educação* que prescreve a *Carta de Goiânia*, apresentando proposições para o Congresso Nacional Constituinte. Essas discussões foram pontuadas e entrecruzadas com a efervescência de outros movimentos que ressaltavam a questão racial, como o *Centenário da Abolição*, em 1988, e os *300 Anos da Morte de Zumbi dos Palmares*, em 1995. Segundo Jeruse Romão (2014), quando promulgada a Constituição Federal de 1988, o deputado Federal Octavio Elísio apresentou um projeto à Câmara, apontando as diretrizes e bases nacionais para a educação brasileira, proposta, desde o início, acompanhada por membros de entidades ligadas à educação e aos movimentos sociais. O projeto inicial possui 83 artigos, mas nenhum deles aborda a questão étnico-racial, nem para afrodescendentes, nem para indígenas. Este primeiro projeto, segundo Dias (2005), foi apresentado como resultado das discussões realizadas na *XI Reunião Anual* da ANPED, em março daquele ano, e na *V Conferência Brasileira de Educação*, em agosto, como documento consequente das preocupações de professores.

Entretanto, no que diz respeito à finalidade da educação, a questão racial desapareceu dando ênfase à questão de classe. A única menção feita a esta ponderação consta no capítulo II, *Da Educação Escolar de 1ª Grau*, Art. 32, parágrafo único, que garante às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (SILVA, 1998). O debate em torno da temática era forte neste período, pois neste mesmo ano se comemorava o *Centenário da Abolição da Escravatura no Brasil*, quando governo, imprensa, instituições e até mesmo o congresso Nacional estavam envolvidos com a discussão sobre a escravidão e a contribuição do afrodescendente para a sociedade, assim como o combate ao racismo. O principal resultado deste evento foi a publicação de pesquisas apontando as populações de origem africana enquanto grupo racial em pior condição em relação ao branco, em indicadores como saúde, educação, trabalho e outros.

Enquanto este projeto tramitava, foi articulada uma Comissão formada por Florestan Fernandes e Jorge Hage, na época deputados, e começaram a receber propostas de diversos segmentos da sociedade, inclusive dos movimentos sociais, como os sindicatos de escolas públicas. Estas propostas conformaram o primeiro projeto substituto do original elaborado pelo deputado Elisio, sofrendo modificações na proposta de uma educação em seu sentido amplo, tendo como foco a formação do cidadão.

A principal inclusão no projeto de Jorge Harge, envolveu o capítulo VII, *Da Educação Básica*, no art. 38, inciso III, sugerindo que os conteúdos curriculares obedeçam, entre outras diretrizes, "III - o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro" (DIAS, 2005). Lucimar Rosa Dias (2005) enfatiza que este artigo se torna mínimo diante de pesquisas e conclusões do período sobre as condições da população afrodescendente, mas pode ser visto como um avanço em comparação ao projeto anterior, que sequer mencionava a palavra raça.

Tendo este artigo como base, pergunto-me sobre a generalização presente no excerto, questionando quais culturas, raças e etnias a legislação se refere? Ou seja, a lei atendia de modo reduzido as demandas pertinentes aos movimentos sociais na época, mas não explicitar os diferentes povos contribuiu para a invisibilização das populações afrodescendentes.

Em 1990 um novo projeto substitutivo foi apresentado, incluindo um capítulo específico sobre as populações indígenas e as suas particularidades culturais e educativas. Na década de 1990 as demandas do movimento negro não foram abarcadas em nenhum dos projetos, embasadas numa perspectiva de uma educação universal e de base curricular comum, enquanto a militância almejava uma escola plural e, principalmente, sustentada por conteúdos que abordassem a pluralidade étnica e cultural do Brasil. O senador Darcy Ribeiro, um antropólogo reconhecido, apresentou o terceiro projeto substitutivo, entretanto, apesar de estudioso das relações raciais no Brasil, ainda assim propôs um projeto pautado, segundo alguns críticos, na teoria da democracia racial, perspectiva que mascara as relações hierárquicas às quais as populações de origem africana são submetidas (DIAS, 2005).

Em 20 de Novembro de 1995, comemorando os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, as mesmas demandas foram novamente requeridas pelas entidades do movimento negro, sendo que 10 mil afrodescendentes se reuniram em Brasília, recebidos pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, num dos eventos mais significativos do movimento, a *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*. Neste dia, além da denúncia do racismo cotidiano sofrido pelo negro na sociedade, foi entregue o *Programa de Superação do Racismo na Escola e da Desigualdade Social* ao presidente do Brasil.

Os principais pontos contidos neste documento eram a implantação de uma convenção que tratasse, especificamente, da eliminação do racismo nas escolas, a realização de monitoramento e fiscalização dos livros didáticos, manuais e programas escolares por parte da União e, por fim, o desenvolvimento de cursos de formação de professores voltados para a temática da diversidade racial e combate ao racismo. No ambiente universitário desenvolveram-se inúmeras discussões acerca das populações afrodescendentes, sobretudo na

USP, onde foi produzido o documento *Zumbi, tricentenário da Morte de Zumbi dos Palmares,* trazendo reinvindicações como as políticas de ações afirmativas, principalmente no campo da educação. Nesta mesma década foi atendida a demanda relacionada aos livros didáticos, com uma nova revisão, visando retirar a representação sobre os afrodescendentes, frequentemente vinculados a imagens negativas e pejorativas.

Com a eleição de Benedita da Silva para o cargo de Senadora pelo Rio de Janeiro, cumprindo o mandato de 1995 a 1998, as intenções do movimento negro começaram a ser consideradas e discutidas no Senado, embora ainda com muitas resistências. Esta apresentou o projeto de Lei nº 18 de 1995 que previa a obrigatoriedade do ensino da História das populações afrodescendentes do Brasil. A proposta foi negada, com base nos argumentos de que se buscava uma educação universal. Contudo, devido às pressões, foi modificado o Art. 26º*,* parágrafo 4º, da *Lei 9.394/96*, passando a pontuar que o ensino de História do Brasil deve considerar as contribuições das diferentes culturas e etnias na formação do povo brasileiro, como indígenas, africanos e europeus. No projeto de Jorge Harge não constava quais culturas eram mencionadas, passando a ser nomeadas apenas depois deste projeto transformado em lei em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como *Lei Darcy Ribeiro*.

Indico que diante da pressão das lutas antirracistas, diversos estados e municípios começaram a implementar leis e normas para regular o sistema de ensino tendo como foco o viés antirracista, antes mesmo da aprovação da LDB de 1996, demonstrativo de como esta demanda foi preponderante desde muito tempo. Neste sentido, podemos exemplificar a Lei orgânica dos Municípios de Salvador e Belo Horizonte, promulgadas em 1990, que determinavam no artigo 183, § 6ª e no artigo 163, § 4ª, respectivamente, a proibição do uso de livros didáticos que veiculassem formas de discriminação e de preconceito.

Estas mesmas normativas podem ser observadas nas legislações do Rio de Janeiro e de Teresina, proibindo não apenas a circulação de imagens racistas nos livros didáticos, mas também prezando por uma educação igualitária que eliminasse estereótipos racistas, sexistas e sociais em sala de aula. No estado da Bahia, na Constituição de 05 de outubro de 1989, apareciam regulamentados conteúdos relacionados à história das Áfricas:

> Art. 275. É dever do Estado preservar e garantir a integridade, a respeitabilidade e permanência dos valores da religião afro-brasileira e especialmente:
> IV- promover a adequação dos programas de ensino das disciplinas de geografia, história, comunicação e expressão, estudos sociais e educação artística à realidade histórica afro-brasileira, nos estabelecimentos estaduais de 1ª, 2ª e 3ª graus.
> Art. 288. A rede estadual de ensino e os cursos de formação e aperfeiçoamento do servidor público civil e militar incluirão em seus programas disciplina que valorize a

> participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira (CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DA BAHIA apud SILVA JUNIOR, 1998, p. 106-107)

Em 1991 outros municípios também tornaram lei "o ensino relativo ao estudo da Raça Negra na formação sociocultural brasileira" – Lei nº 6.889, de 05 de setembro de 1991, do município de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul (apud SILVA JUNIOR, 1998, p. 237-238). Além do ensino da História da escravidão e do tráfico torna-se obrigatório, também, o ensino sobre a condição social do afrodescendente até a atualidade e a cultura afro-brasileira[44]. Artigos semelhantes surgiram em 1994 na legislação de Aracaju e 1996 em São Paulo. No Distrito Federal, em 1996, o governador Cristóvão Buarque sancionou a Lei 1.187 que, dentre outros artigos, dispõe, em suas palavras, sobre a introdução dos estudos relativos à raça negra como conteúdo curricular. Entretanto, apesar de aprovada a lei pela Câmara Distrital, não existia nenhum órgão do Governo que buscasse estabelecer medidas para implementar e fiscalizar a real execução da obrigatoriedade desse estudo nas escolas (SANTOS, 2008).

Segundo Nascimento (2016), durante o mandato[45] de Abdias Nascimento como senador sua principal contribuição foi a introdução do ensino de história da África e dos negros nas escolas a partir de reflexões publicadas em revistas de sua autoria, *Sankofa e Thoth – Escriba dos Deuses – Pensamento dos povos africanos e afrodescendentes*, esta última uma publicação do gabinete do senador, impressa entre janeiro de 1997 e dezembro de 1998. Na edição de janeiro/abril de 1997 a Revista *Thoth* traz como matéria o projeto de Lei nº 75, assinado por Abdias, em 24 de abril de 1997, que visava à criação de medidas de ação compensatória para a implementação do princípio da isonomia social do negro. Entre seus artigos destaca-se a preocupação com a elaboração de medidas para inclusão no currículo escolar de conteúdos da história do Brasil, enfocando, principalmente, a contribuição positiva das populações africanas e de seus descendentes.

As justificativas para tal inclusão assemelham-se às do texto da Lei Federal nº 10.639/03, alertando para a construção de uma história constituída, majoritariamente, por personagens brancos, restando aos afrodescendentes apenas a vinculação a imagens negativas e estereotipadas. Abdias Nascimento salientou as consequências da assimilação destas imagens, tanto para brancos como para negros, seja para o primeiro um modo de confirmar e

[44] Em 1994, em Belém, foi aprovada a Lei. 7.685 que também se utiliza dos mesmos termos da Lei de Porto Alegre.
[45] Abdias Nascimento iniciou seu mandato como Senador em 1997 e terminou em 1999. Como Deputado Federal cumpriu seu mandato de 1983 a 1987.

reforçar uma prática racista ou para o segundo um modo pelo qual continua a ser oprimido e discriminado. Relembro que este não foi o primeiro projeto de lei proposto por Abdias, pois em 1983 ele havia recomendado o projeto de *Lei nº 1332*, arquivado em 1989. Os projetos de Abdias não foram aceitos, sobretudo, porque não eram fundamentados na ideia da democracia racial, negando esta falácia, o que, em sua experiência de um homem negro, era inconcebível.

As revistas, em sua totalidade, oferecem ao leitor textos, imagens e ilustrações que designam uma representação da África autêntica e, também, sua relevância na história geral, sobretudo em relação à participação do afrodescendente na História do Brasil. A revista, assim como o texto da Lei, pontua a permanência da predominância do saber europeu a subalternizar outras culturas e saberes, apresentando que "ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura" (BRASIL, 2004, p. 16). Devido à congruência de reinvindicações e reflexões, muitos intelectuais atribuem a *Lei 10.639/03* à consagração e à consolidação das ideias que o senador Abdias Nascimento propagava por meio das revistas.

Conforme apontam Silva (2000) e Gonçalves (2000), desde 1945 o movimento negro começou a colocar em suas pautas uma educação diferenciada para a permanência dos afrodescendentes na escola. Na década de 1980, percebeu-se que um dos motivos da desigualdade entre negros e brancos resultava da discriminação existente no cotidiano escolar. Por conseguinte, desde as últimas décadas, o movimento negro articula e desenvolve estratégias e ações visando à contemplação da diversidade étnica e cultural no espaço escolar. A intensificação desta reinvindicação, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990, trouxe significativas questões para o debate educacional.

É preciso lembrar, nestes interstícios, que na década de 1990 elaboraram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) para a educação básica, documento em que no volume dá-se destaque a questões urgentes a serem tratadas por meio de temas transversais, colocando em pauta a pluralidade cultural, a diversidade, as identidades e as relações étnico-raciais. Os PCNS aprovados pelo MEC em 1996 e implantados em 1997 introduziram os conteúdos de história africana na educação básica. Pela primeira vez questiona-se o ideal da democracia racial que homogeneizava as culturas e escondia a realidade discriminatória no país, rompendo com a noção de um Brasil mestiço.

A questão racial aparece como elemento a ser trabalhado atrelado à diversidade racial brasileira, contudo, dessa vez, vista como algo positivo. Este documento, também apresentou algumas críticas à perspectiva eurocêntrica predominante no pensamento brasileiro e na

constituição da identidade nacional, propondo a referência, nos currículos escolares, de outros sujeitos históricos que não apenas os já frequentes nas narrativas tradicionais eurocêntricas.

O ensino de História encontrado nas escolas de educação básica aproxima-se do observado nos currículos das academias, questionados e tensionados a partir das lutas dos movimentos sociais, transformados por meio de legislações e embates epistemológicos. Existe um forte diálogo que acompanha estas dimensões, sendo importante compreender, para além da trajetória dos movimentos sociais e também do ensino de História e suas reformas curriculares, quais as concepções de escrita da história sobre o continente africano e as suas populações foram vigentes nestes períodos. Desse modo, chamo a atenção para os avanços desta historiografia, que igualmente, aproxima-se dos rumos dos movimentos sociais e da educação básica, como uma via de mão dupla.

1.5 HISTORIOGRAFIA AFRICANA E ESTUDOS AFRICANOS NO BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS

Para o entendimento da trajetória do ensino de História das Áfricas, sua prática de ensino e, também, para o questionamento dos currículos e conteúdos, faz-se necessários perceber as produções historiográficas que têm como tema central o continente africano e as suas populações, conformando assim o campo dos E*studos Africanos*. Para o filósofo da Costa do Marfim, Paulin Hontoudji (2010, p. 131), este campo se configura como um conjunto de disciplinas "cujo objeto de estudo é a África. Entre estas se incluem, frequentemente, disciplinas como a 'história africana', 'antropologia' e sociologia africanas, 'linguística africana', 'política africana' entre outros." Este campo emergiu a partir de contextos e trajetórias díspares tanto no Brasil como no mundo, resultando de modificações metodológicas, teóricas, acadêmicas e também da própria sociedade ao longo dos anos. Compreender estas correntes historiográficas permite identifica-las nas práticas em sala de aula e, também, evidenciar relações de poder que perpassam a História.

Segundo Mariana Schlickmann (2015), o médico Raymundo Nina Rodrigues foi considerado o pioneiro dos *Estudos Africanos* no Brasil, sendo o primeiro estudioso dedicado ao tema da população afrodescendente no Brasil, com a publicação da obra Os *Africanos no Brasil*, lançada apenas em 1930[46]. Esta produção, influenciada pelo positivismo e pelas teorias do racismo científico, apreendeu particularidades dos diferentes grupos e etnias

[46] Esta obra foi escrita em 1906, mas só foi publicada em 1930, muitos anos após a morte de Nina Rodrigues.

existentes na Bahia, caminhando em sentido oposto ao do pensamento hegemônico da época, que atentava para a essencialização dessas populações, nomeando todos pelo rótulo de negros, desconsiderando suas pluralidades culturais.

Reunindo memórias de antigos africanos, Nina Rodrigues mapeou a presença africana na região atentando para diferenças vinculadas à religião e à cultura, vislumbrando este estudo como essencial para o entendimento da escravidão e do tráfico. Para o autor, os africanos não eram apenas mão de obra, mas fabricantes de cultura. No entanto, a colonização africana pesava negativamente ao contribuir para a mestiçagem, o que para Nina Rodrigues significava atraso ao progresso da nação brasileira.

O segundo estudioso brasileiro a pesquisar, a partir da antropologia, a população africana na Bahia, foi o líder abolicionista Manuel Raimundo Quirino. Influenciado por Nina Rodrigues, compreendia também os africanos para além da condição de escravizados, salientando os pontos positivos desta população. Mas, ao contrário de Nina Rodrigues, Quirino defendia a mestiçagem como algo positivo, por acreditar que as qualidades dos africanos pudessem ser transmitidas aos demais povos. Ambos os autores viam a África a partir de grupos heterogêneos, hierarquizando-os em dois grupos: sudaneses (iorubás ou nagôs e jêjes) e bantus (angolas, cabindas, benguelas e congos). Nina Rodrigues ainda incentivou outro discípulo, o primeiro pesquisador afrodescendente a se concentrar na temática, Edison de Souza Carneiro, pioneiro nos estudos sobre o Quilombo dos Palmares e também as religiosidades afro-brasileiras (SCHLICKMANN, 2015).

Outro importante pesquisador da década de 1930 foi Gilberto Freyre com a publicação de duas obras clássicas: *Casa Grande & Senzala* (1933) e *Sobrados e Mocambos* (1936). Para ele, a mestiçagem constituía a grande marca da identidade brasileira, o que proporcionava harmônica convivência entre as três raças (indígena, africana e europeia) na história do Brasil. No entanto, o protagonista desta história era a figura do português, enquanto o africano e o indígena ficavam em segundo plano (SCHLICKMANN, 2015).

Nas décadas de 1950 e 1960 o interesse pelos africanos deu lugar aos estudos do negro nas relações raciais e da cultura negra de forma genérica ou generalizante. Neste período, ganhou notoriedade a produção de estudos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, principalmente através dos pesquisadores Roger Bastide, Florestan Fernandes, Otávio Ianni e Fernando Henrique Cardoso. Os estudos afro-brasileiros ganharam destaque, sendo vistos pela ótica da história da escravidão (SCHLICKMANN, 2015).

Em 1960 algumas publicações deslocaram novamente as Áfricas como tema central nos estudos brasileiros e permitiram o processo de institucionalização dos *Estudos Africanos* no Brasil, sendo eles: *O Brasil e o mundo ásio-africano*, de Adolpho Justo Bezerra de Menezes (1956); *África: colonos e cúmplices*, de Eduardo Portella (1961); e *Brasil e África: outro horizonte*, de José Honório Rodrigues (1964, 1ª edição 1961). Este último, o mais conhecido, defendia que a participação de africanos e indígenas na construção do Brasil era maior do que a participação portuguesa (SANTOS, 2012).

Neste período foram fundados os primeiros grupos de pesquisa sobre a temática. Em 1959, o *Centro de Estudos Afro-Orientais* (CEAO) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), fundado por Agostinho da Silva[47]. Em 1961, o *Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos* (lBEAA), transformado, em 1973, em *Centro de Estudos Afro-Asiáticos* (CEAA), da Universidade Cândido Mendes do Rio de Janeiro (UCAM) e, em 1963, o *Centro de Estudos e Cultura Africana* junto à FFLCH/USP, atualmente denominado *Centro de Estudos Africanos* (CEA)[48]. Este grupo foi o maior produtor de pesquisas sobre a África, tendo sido criado por Fernando Augusto Albuquerque Mourão e Ruy Galvão de Andrada Coelho, o responsável por escrever a primeira dissertação de mestrado no Brasil na temática na área da Sociologia, chamada *A sociedade angolana através da literatura: a Luanda na obra de Castro Soromenho* (1969) (SCHLICKMANN, 2015).

Conforme Azevedo (2016), os anos de 1990 a 2000 marcam a criação dos NEABS em diversas universidades públicas, privadas e comunitárias como principais incentivadores de pesquisa em torno da herança africana. Em 2003 surgiu em São Paulo a *Casa das Áfricas*, e em 2006 o *Centro de Estudos Culturais Africanos e da Diáspora* (CECAFRO), pertencente à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), ambos importantes centros estimuladores de pesquisas nesta área.

Oliva (2007) pontua que, num primeiro momento, a escrita da história das Áfricas era expressa por verdadeiro silêncio, desconhecimento e representações estereotipadas nos manuais didáticos de História. Nessa perspectiva, as narrativas historiográficas sobre o continente africano predominantes neste período resultam da necessidade de apagar a África dos conteúdos escolares, objetivo do ensino voltado para as concepções de progresso e civilização.

---

[47] Agostinho da Silva era um português exilado no Brasil desde 1944, tendo atuado como conselheiro de Jânio Quadros nos assuntos africanos, antes de dirigir o CEAO.

[48] Este era vinculado ao departamento de Sociologia inicialmente e, em 1968, anexado à universidade tornando-se o *Centro de Estudos Africanos*.

Na visão de Muryatan Santana Barbosa (2012), entre o fim do século XVIII e o século XIX, a linha denominada na historiografia de *inferioridade africana,* foi sustentada, sobretudo pela filosofia de Hegel, de que a história seria própria apenas do Velho Mundo, do qual a África sul-saariana[49] não era parte integrante. A história limitava-se ao espaço geográfico interligado pelo motor da civilização: o Mar Mediterrâneo. Com base na ideologia de darwinismo social, somente os grupos mais civilizados e preparadores sobreviveriam e dominariam os grupos inferiores.

Segundo essa vertente historiográfica, a África vivia em estado de selvageria e incivilidade, não produzindo cultura e história, além da divisão entre África negra (considerada selvagem, primitiva e sem história) e África branca (produtora de história). Conforme Schlickmann (2015), dentre os autores desta corrente estão os relatos de Richard Burton, Hugh Clapperton, Gustav Nachtigal, John Speke, John e Richard Lander e Noel Baudin. No Brasil, diversos autores também sofreram influência da perspectiva do racismo científico, como por exemplo, Nina Rodrigues, Mario Neme e Luis da Câmara Cascudo.[50]

Consolida-se então, a chamada "invenção da África" (HERNADEZ, 2005), sustentada no discurso do racismo científico que justifica a exploração e a colonização da África pelas "potências" europeias. Segundo Leila Hernandez (2005), a África foi inventada, uma imagem a partir de uma visão exterior a ela, a partir da lente dos europeus. O historiador congolês Elikia M´ Bokolo (2008), em crítica a esta corrente, afirma que o trabalho da ciência, principalmente, de estudiosos estrangeiros, criou estereótipos atrelados à legitimidade acadêmica, entretanto, para ele são mitos. Muitos creem que esta narrativa histórica fundada em meados do século XIX se extinguiu no imaginário da sociedade, entretanto, as pesquisas de Oliva (2009)[51] e de Cardoso (2011)[52] demonstram a permanência dessas concepções.

Oliva (2007) aponta que, desde a segunda metade do século XX até os anos de 1970, com a libertação dos países africanos, ocorreu uma ampliação de pesquisas e estudos de historiadores tanto africanistas como de outros autores interessados no continente africano.

---

[49] O termo sul-saariano é proposto por Serrano (2007) e Waldman (2007) em substituição ao subsaariano, expressão carregada da ideia de algo abaixo, subdesenvolvido e inferior.

[50] Mario Neme e de Luis da Câmara Cascudo escreveram, em 1960, respectivamente, as obras *Difícil África Negra* e *Made in África.*

[51] Pesquisa realizada no ensino fundamental e médio do Recôncavo Baiano. Entre os alunos entrevistados as imagens acionadas pelo imaginário mental de cada um perpassaram termos como fome, miséria, pessoas de pele negra, AIDS, conflitos e guerras, natureza (OLIVA, 2009).

[52] Na pesquisa realizada por Cardoso (2011), nas escolas da Santa Catarina, nos municípios de Lages, Itajaí, Jaraguá do Sul, São Bento, Criciúma e Florianópolis, a África estava atrelada a imagens estereotipadas, negativas ou essencializadas, retratada como se fosse um país e não um continente, caracterizada enquanto predominantemente pobre, com muita fome, miséria e selvageria.

Na Europa, as pesquisas que antes se restringiam ao olhar colonialista sobre a África passaram, também, a abranger novas características. No continente americano, as pesquisas voltadas para esta temática se concentraram nos Estados Unidos e no Brasil, esforços mínimos quando comparados com estudos voltados para outras temáticas. Entre os anos de 1960 até 1980, em oposição à corrente historiográfica anterior, tornou-se predominante a chamada *superioridade africana*, tendo como precursores os pan-africanistas.

No pós-guerra, e com a fragmentação política no continente africano, buscava-se uma nova história das origens do povo africano para a formação de uma identidade política, construindo um novo olhar sobre as Áfricas e tornando-a central em toda a explicação histórica. O nacionalismo marca o discurso dessa corrente, supervalorizando as ações dos povos africanos. Nesta corrente, a África apresenta-se homogênea, única, formada por um único povo, a pátria da raça negra. Alguns dos intelectuais desta vertente são Joseph Ki-Zerbo, Cheick Anta Diop, Hampaté-Bâ e Boubou Hama. Na visão de Ki-Zerbo (1982, p. 39):

> A história da África não será escrita por frenéticos da reivindicação. Nem pelos diletantes acadêmicos. Tratar-se-á de pesquisa humanista. Ela será escrita, sobretudo, por africanos que entendam o passado como o local de onde se devem haurir energias espirituais e rituais de viver.

Após a segunda Guerra Mundial, com o processo de descolonização e o deslocamento dos africanos como sujeitos de sua História, nas ciências contemporâneas o exotismo e a selvageria em torno dos *Estudos Africanos* perdem força, preocupando-se criticamente com as narrativas históricas produzidas anteriormente. A partir das lutas por independência, nos anos 1960, o campo dos *Estudos Africanos* se aproxima de abordagens marxistas e funcionalistas, atrelando-se a disciplinas como Antropologia, Sociologia e Ciência Política, além de outras áreas de conhecimento, mais interdisciplinares, como Artes, Arqueologia, Economia, História, Geografia, Linguagem, Literatura, Linguística Comparada, Música, Política, Religião, Filosofia e Estudos das Ideologias (MALAVOTA, 2013c).

Nesse aspecto, as ideias dos movimentos Pan-africanista e Negritude embasaram as lutas por libertação de África, assim como as acusações da existência do racismo e a crítica a própria historiografia do momento. Esses movimentos tinham como ideal a valorização da herança africana e do negro, sobretudo por meio da apropriação, reinterpretação e positivação do termo negro. O marco dessa historiografia foi a publicação, em 1999, patrocinada pela UNESCO, da obra *História Geral da África*[53] organizada por Joseph Ki-Zerbo e composta

[53] Sobre a coleção *História Geral da África*, consultar mais informações na tese de doutorado de Muryatan Santana Barbosa (2012).

por um comitê internacional de autores. A narrativa desta obra buscou conformar uma unidade na história africana, de modo enaltecedor e idealizado. Para o organizador da obra, a história da África, como todas as histórias, significa uma tomada de consciência, sendo necessário, diante de estereótipos e invenções, a reescrita dessa história (KI-ZERBO, 1982).

A formação de uma identidade negra voltada às origens africanas, uma vinculação com a África foi pauta do movimento da Negritude criado em 1935, e também, do Pan-africanismo criado em meados do século XX. As décadas de 1960 a 1980 foram primordiais para a consolidação do movimento negro no Brasil, impactado fortemente pelos movimentos por libertação de África, em auge também neste período, como o movimento da Negritude, pautado nas ideias de identidade de Leopold Senghor. No Brasil, estas concepções ampliaram a valorização da cultura africana e afro-brasileira por meio da culinária, dança, música e poesia, como desenvolvido por Abdias Nascimento.

Este mesmo discurso identitário pode ser observado também em personalidades recentes da história, como no caso da luta por direitos civis nos Estados Unidos, na figura de Malcon X, Martin Luther King e dos Panteras Negras; ou na luta contra o colonialismo português em África e o Apartheid na África do Sul. No Brasil, merecem destaque alguns intelectuais pertencentes a esta corrente historiográfica: Júlio Braga, Henrique L. Alves, Joel Rufino dos Santos, Kabengele Munanga e Carlos Serrano[54].

Compete compreender esta produção historiográfica nas suas contribuições, mas, também, nas suas limitações, de modo a estabelecer uma crítica sobre ela. Os autores pertencentes a esta corrente, escritores da obra citada acima, explicitam em suas escritas a característica ufanista, idealizada, e a busca pela formação de uma identidade negro-africana para todo o continente, uma essencialização que, mesmo positiva, ainda assim era arriscada. Arriscado falar de uma identidade africana única, bem como impensável colocar o estigma da miséria a todo continente africano.

Contudo, tais produções historiográficas foram um marco para o campo histórico naquele período, ao revisitar e reinterpretar a história deste continente sob um olhar positivo, servindo como base a outros estudos sobre as Áfricas, a partir de novas visões, autores e paradigmas. José Rivair Macedo (2014) aponta que não se trata da simples oposição de ambas as correntes, mas de considerar o lugar dos africanos dentro de África e também fora dela, como sujeitos e pensadores da sua história, reafirmando assim as suas particularidades. Isto posto, reafirmo que a solução para o estudo da história das Áfricas não está nas ideias da

[54] Estes dois últimos autores são estrangeiros, mas possuem formação no Brasil.

primeira ou da segunda corrente de forma isolada, mas na busca por uma articulação crítica entre ambas.

A última corrente historiográfica, denominada *Nova Escola de Estudos Africanos*, iniciada a partir de 1980, tem como objetivo dar visibilidade ao continente Africano, sua heterogeneidade, diversidade, conflitos, grupos, mas a partir de uma visão de mundo própria, não a partir de uma perspectiva ocidental. Essa corrente não pretende inferiorizar a África nem superiorizá-la, mas entendê-la como integrante, também, de uma história universal, assim como os outros continentes. Para M´Bokolo (2008), esta produção historiográfica busca refletir sobre as Áfricas e as suas populações a partir de processos endógenos e exógenos. Nessa vertente, as Áfricas são vistas em sua multiplicidade, compreendendo cada parte como uma entidade histórica, contudo, os intelectuais desta área não desconsideram também a totalidade histórica deste continente.

Para isso, utilizam diversos tipos de fontes, desde escritas, arqueológicas, fontes orais, ressaltando a importância da tradição da oralidade para o entendimento das culturas africanas. Esta última historiografia, a qual pertencem intelectuais como Kwame Anthony Appiah, é necessária para a desmistificação daquela "África inventada", repassada ainda hoje em diversos âmbitos, como por exemplo, no livro didático. Em outras palavras, estes estudiosos rompem com a historiografia colonial, ao mesmo tempo se aproximam de outras perspectivas que visam a desconstrução das ideias eurocêntricas.

No que diz respeito à história social da escravidão, entre os anos entre 1980 e 1990, os estudiosos passaram a analisar novos tipos de fonte e, por meio de novas abordagens, pesquisar relações de sociabilidade no âmbito do regime escravista. Nessa perspectiva, os africanos escravizados deixam de ser tratados como mercadorias, sendo investigados a partir de concepções de identidades, gênero, idade, ocupação ou origem. Alguns dos expoentes dessa fase são Silvia Hunold Lara, Laura de Mello e Souza, Manolo Florentino, entre outros (SANTOS, 2012).

Em 1982, outra ruptura foi a publicação da tese de João José Reis, considerando a dimensão Atlântica da escravidão e expressando uma nova perspectiva sobre a história da África. Na década de 1990, outros estudos publicados contribuíram para o avanço da área de pesquisa, tendo como tema, exclusivamente, a história da África, como as teses de Leila Leite Hernandez, Selma Pantoja e Valdemir Zamparoni. Nesta mesma década, a publicação da obra do embaixador brasileiro Alberto da Costa e Silva, intitulada de *A enxada e a Lança* que, também, marcou o campo de pesquisa. Outros pesquisadores que já tratavam da questão da escravidão se voltam à perspectiva das dimensões do Atlântico para os estudos do continente

africano, como por exemplo, Marina de Mello e Souza e Robert Slenes. Nos anos 2000, as pesquisas centraram-se na perspectiva atlântica Brasil - África, trazendo à tona estudos de Juvenal Carvalho Conceição, Muryatan Santana Barbosa, Lucilene Reginaldo, Gabriela Segarra Martins Paes, Vanicléia Silva Santos, Anderson Ribeiro Oliva, entre outros.

1.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEI FEDERAL Nº 10.639/2003 E AS DIRETRIZES CURRICULARES

A Lei Federal nº 10.639/2003 foi aprovada em 1999 e sancionada somente em janeiro de 2003, pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, que naquele período cumpria uma agenda de negociações relativas às lutas da população afrodescendente. Esta lei inclui a história e a cultura afro-brasileira e africana nos currículos de todos os níveis de ensino, em todas as disciplinas, prioritariamente Artes, História e Geografia. O projeto de lei apresentado pelos deputados federais Ester Grossi (educadora do Rio Grande do Sul) e Ben-Hur Ferreira (oriundo do Movimento Negro de Mato Grosso do Sul), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), alterou os artigos 26-A, 79-A e 79-B regulamentados pela a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2003).

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva[55], por indicação do Movimento Negro, foi conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, mandato de 2002 a 2006. Nesta condição, integrou, como relatora, comissão responsável pelo parecer que originou a Lei Federal nº 10.639/03. Para redigir o parecer, Petronilha contou com a colaboração dos conselheiros que compuseram a comissão de relatoria: Professor Dr. Carlos Roberto Jamil Cury, Professora Me. Francisca Novantino D'Angelo Paresi e Professora Dra. Marília Ancona-Lopes.

A redação do parecer foi embasada numa consulta realizada por meio de questionários encaminhados a grupos do movimento negro, a militantes individualmente, aos Conselhos

[55] A professora Petronilha é natural de Porto Alegre, nascida no ano de 1942. Esta possui licenciatura em Letras Francês, mestrado em Educação e doutorado em Ciências Humanas - Educação pela UFRGS. Fez seu estágio Pós-Doutoral em Teoria da Educação, na *University of South Africa*, em Pretoria, África do Sul (1996). Atualmente é professora no Departamento de Metodologia do Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos onde é pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros NEAB/UFSCar e milita em grupos dos Movimentos Negros. É conselheira do *World Education Research Association* (WERA) representando a Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Petronilha participa ativamente da produção de conhecimentos e da construção de políticas públicas, com vasta participação em eventos científicos em todo o Brasil, na América Latina, África e Europa (SOUZA, 2012).

Estaduais e Municipais de Educação, professores, pais e mães de alunos, enfim, a toda comunidade engajada na questão racial. Encaminharam-se em torno de 1000 questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização (BRASIL, 2004). A atuação dos militantes do movimento negro para a elaboração e aprovação desta lei, desde os deputados que submeteram o projeto até a sensibilidade da relatora, considerou fundamental consultar diferentes atores sociais para a constituição do texto.

A participação do movimento negro na trajetória de vida de Petronilha começou com seu ingresso no curso de doutoramento na UFRGS, em 1983, onde um ano depois iniciou militância na organização *Agentes de Pastoral Negros* (APNS) em Porto Alegre. Durante 15 anos foi assessora da APNS em âmbito nacional e estadual. Gonçalves e Silva também foi atuante no *Instituto do Negro Padre Batista* e do *Centro Ecumênico de Cultura Negra de Porto Alegre* consolidando, desta maneira, a força e a luta antirracista da militância desde a infância, a partir da experiência familiar no movimento. Dessa forma, sinalizo a relevância em diversos setores - no âmbito da academia e, principalmente, nos debates relacionados à educação, assim como na militância dos Movimentos Negros e nas discussões vinculadas à construção de políticas públicas -, da professora indicada pelo movimento negro como representante na *Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação*.

Esta referida lei traz como principal regulamentação a obrigatoriedade do estudo da história da África no ensino fundamental e médio, compreendendo nesta categoria de história da África o estudo da luta do povo negro, a sua cultura e a sua importância na formação do Brasil. Segue o texto da Lei:

> **LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.**
> Mensagem de veto
> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.
> O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:
> Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:
> "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

A partir da lei, o Estado iniciou investida na publicação de vários documentos com a finalidade de orientar educadores na implementação da referida lei. Assim, com base no disposto no art. 9º, § 2º, alínea "c", da Lei nº 9.131, publicado em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, foram criadas pelo Governo Federal, por meio da *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão* (SECADI) e *Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial* (SEPPIR), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004). Estas diretrizes conformam uma fundamental baliza no debate educacional, ao entender a educação como espaço de intervenção e questionamento dos papeis naturalizados em nossa sociedade, orientando, deste modo, que a educação das relações étnico-raciais constitui compromisso de todos. Em março de 2008 aprovou-se a Lei Federal nº 11.645, incluindo também a temática indígena como obrigatória nos currículos escolares. Esta altera a Lei Federal nº 10.639/03 e modifica novamente a Lei Federal nº 9.394, de 1996 (LDB). No entanto, a lei de 2003 é um marco histórico no que diz respeito ao ensino voltado à luta antirracista.

A partir desse panorama, distinguem-se duas propostas, que se relacionam, oriundas das *Diretrizes* (2004): num primeiro momento, a obrigatoriedade do ensino de história das Áfricas e, num segundo momento, a educação para as relações étnico-raciais, entendida como um compromisso de todos. Crislane Barbosa Azevedo (2011) aponta que a educação das relações étnico-raciais e sua conexão com o ensino de História contribui para o entendimento da situação da própria disciplina no Brasil, assim como das ações governamentais em prol de uma diversidade da história brasileira. Nesse aspecto, entende-se que a vinculação entre a educação das relações étnico-raciais e o ensino de História permite uma conscientização dos diferentes grupos, tendo como finalidade uma sociedade consciente historicamente das suas diversidades.

Nas *Diretrizes* (2004) constam os princípios básicos para o direcionamento dos objetivos e, a partir da análise deste documento, é possível averiguar uma consonância com o programa do jornal *O Quilombo*, de direção de Abdias Nascimento, tratado no início deste capítulo.

> O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação (BRASIL, 2004, p. 22).

O documento das *Diretrizes* possui um tópico relativo especificamente à criação de uma consciência política e histórica da diversidade, apresentando em seus pontos:

> - à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
> - ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
> - à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados; à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos (BRASIL, 2004, p. 18-19).

Em se tratando de um documento criado por intelectuais do movimento negro, segue o caminho da positivação e da conformação de uma cultura negra, reforçando a utilização de determinados termos no texto em busca dessa unidade, como "cultura negra, cultura africana" e "identidade negra." A delimitação de uma identidade ou cultura única envolve condicionamento político, com o propósito evidente de fortalecer a luta da população negra, e nesse âmbito, mestiços e pardos são aglutinados nessa identidade. O trecho das *Diretrizes* (2004), transcrito a seguir, orienta e retrata a importância dessa reflexão política para a luta antirracista, demonstrando o complexo processo de construção das identidades e a sua relação com o racismo, quando indivíduos negros preferem se identificar como brancos. Nesse diálogo, as *Diretrizes* (BRASIL, 2004) enfatizam a atuação do movimento negro em positivar essa identidade negra, levando tal articulação política ao conhecimento de professores e educadores.

> É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro!100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990 (BRASIL, 2004, p. 15).

As *Diretrizes* (2004) são enfáticas quanto ao seu objetivo de construção de identidades positivadas no espaço escolar, estabelecendo princípios que orientam essa construção.

> FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS
> O princípio deve orientar para:
> - o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
> - o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
> - o esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
> - o combate à privação e violação de direitos;
> - a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;
> - as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais. (BRASIL, 2004, p. 19).

O movimento negro, e os movimentos sociais em geral, atuam social e politicamente, contribuindo para a elaboração das identidades e trazendo questionamentos sobre si e sobre toda a realidade em seu entorno. Abordando, especificamente a Lei Federal nº 10.639/03 e as *Diretrizes* (2004), observo que a elaboração dos textos da lei e das diretrizes possuem como base fundamentos e argumentos de diversos âmbitos do movimento negro. As ideias constantes nestes documentos estão além dos ideais pensados pelo movimento negro da década de 1970, com o MNU.

Consultando outros suportes de circulação do movimento negro de diferentes períodos anteriores a 1970, percebe-se as mesmas defesas e mobilizações como centralizadoras da militância e, que, posteriormente, constam no texto dessas legislações. Nessa perspectiva, a análise que trago é fundamental para a compreensão de que esta legislação não se resume a artigos e parágrafos, mas constitui uma *práxis* e um conjunto de aspectos formadores em suas múltiplas relações, considerando o movimento de estudantes, educadores, professores, movimentos sociais e familiares.

Nesse sentido, diferentes dimensões de constituição da Lei Federal nº 10.639/03 são fruto do movimento negro, mas ainda assim, apresentam contrassensos internos e posicionamentos não hegemônicos dentro da sociedade brasileira, como também dos movimentos sociais. Torna-se importante situar que a Lei nasceu das próprias contradições da realidade brasileira, e neste caso, deve-se considerar os antagonismos e as contradições que envolvem a elaboração do texto e a sua aplicação. Faz-se necessário atentar para limites, problemas e possibilidades que emergem da Lei e que, em muitos casos, são insuficientes

para dimensionar toda pluralidade e multiplicidade de experiências da nossa realidade, cabendo aos professores uma leitura e interpretação atenta deste documento legislativo.

Em síntese, a Lei por si só não tem capacidade de preencher questões abertas em nossa sociedade e sala de aula. Chamo a atenção que a Lei, como um texto, comporta diversas e distintas interpretações, portanto, o professor deve ter conhecimento prévio e engajado para alcançar os objetivos da legislação e, principalmente, ir além dos limites desta e propor não apenas a inclusão de conteúdos, mas mudanças epistemológicas nas formas de ensinar e de ver o mundo.

1.7 NOTAS SOBRE A DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA UDESC

Compreendo que a análise dos relatórios da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado da UDESC implica também conhecer a estrutura da matriz curricular do curso de História dessa instituição, principalmente no que diz respeito à disciplina de História da África e de Estágio Curricular Supervisionado.

Conforme afirma Silva (2013), o curso de História da UDESC foi criado em 1989, resultado da extinção do curso de Ciências Sociais, derivando nos Curso de História e de Geografia separadamente. Até 1995 o curso funcionou apenas na modalidade de Licenciatura Plena, quando iniciou a oferta nas modalidades de Bacharelado e Licenciatura unificadamente, formato que permaneceu até o segundo semestre de 2011[56].

Em 1998, sob as determinações da nova LDB, o currículo do Curso passou por algumas alterações. As Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e 2/2002, dentre outras mudanças, ampliaram a carga horária obrigatória das práticas curriculares e do estágio docente para 400 horas cada. Esta normativa entrou em vigor a partir de 2004, com a nova matriz curricular do curso. Juntamente a esta mudança, passou-se a exigir mais em relação aos posicionamentos assumidos sobre as práticas curriculares e o estágio (ROESLER, 2012). Em 2004 entrou em vigor uma nova matriz curricular, e desde então, duas disciplinas voltam-se às práticas: Imagem e Som I (144 horas-aula) e Imagem e Som II (144 horas-aula), Patrimônio Cultural I (72 horas-aula) e Patrimônio Cultural (144 horas-aula).

Nesse âmbito, foram inseridas as disciplinas de Estágio Supervisionado – Docência em História I (72 horas-aula), Estágio Supervisionado – Docência em História II (144 horas-

[56] Atualmente, o curso de História é oferecido nas modalidades de licenciatura e bacharelado, por meio de dois currículos distintos.

aula) e Estágio Supervisionado – Docência em História III (198 horas-aula). Aliado a isso, sob a resolução do Parecer CNE/CES 744/1997, algumas disciplinas mudaram a nomenclatura: a antiga disciplina de Metodologia e Prática de Ensino passou a ser chamada de Estágio Curricular Supervisionado, dividida em três disciplinas com cargas horárias distintas, como explicitado acima (ROESLER, 2012; SILVA, 2010; SILVA, 2013).

O curso de História da UDESC possui um diferencial em relação ao estágio supervisionado, pois os docentes responsáveis pelas disciplinas de estágio supervisionado são inseridos no Departamento de História, e não no de Educação, como acontece, por exemplo, na UFSC. No recorte estabelecido para esta pesquisa, os professores regentes da disciplina de Estágio Supervisionado são: Barbara Giese, Luciana Rossato, Cristiani Bereta da Silva, Nucia Alexandra Silva de Oliveira e Edgar Garcia Júnior, constituindo um importante papel ao colocar as disciplinas de estágio da UDESC como lugar de efetiva formação profissional, aliando saberes constituídos no curso à prática docente (ROESLER, 2012; SILVA, 2010).

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado tem como objetivo estimular reflexões acerca da prática docente, articulando a teoria com o campo de pesquisa na docência. Na disciplina de Estágio Supervisionado I são realizadas leituras e discussões teórico-metodológicas com vistas a embasar a execução de uma oficina realizada em grupo numa escola de educação básica. Em Estágio Supervisionado II tem-se a continuação das discussões realizadas na primeira disciplina, sendo iniciadas as observações, por parte do grupo de estagiários, nas turmas de educação básica. A turma observada nessa disciplina é a mesma em que, no semestre seguinte, os estagiários atuam ministrando as aulas.

Com base na realização dos relatórios de observação os acadêmicos elaboram o projeto de ensino e pesquisa a ser executado na disciplina de Estágio Supervisionado III. Este projeto é construído em conjunto com o professor regente da turma de educação básica da escola onde o estágio se concretiza. O projeto possui os seguintes elementos: escolha e abordagem do recorte temático apresentado pelo supervisor, ou seja, o tema a ser trabalhado no semestre seguinte, a seleção dos conteúdos e dos materiais didáticos, bem como o cronograma de trabalho. Na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III os estagiários executam os seus projetos em sala de aula, na posição de professores. Concluindo esta etapa, os estagiários organizam o material proposto e utilizado em sala na forma de um Relatório Final de estágio, onde anexam planos de aula, materiais produzidos, aporte teórico, comentários, bibliografias e um artigo de cada acadêmico (ROESLER, 2012).

O primeiro Projeto Político Pedagógico do Curso de História foi criado em 2007, buscando adequar-se às modificações ocorridas em 17 anos de existência do curso, como por

exemplo, o aumento da carga horária das disciplinas de prática curricular e de estágio e a inclusão de novas disciplinas. Neste documento, segundo Silva (2013), salienta-se a importância da compreensão das múltiplas dimensões dos sujeitos históricos e das concepções metodológicas que regem a construção do conhecimento histórico. As ementas das disciplinas de História da África I e II espelham essas perspectivas, pois abordam os diferentes movimentos sociais africanos e de suas diásporas, assim como as disciplinas de Antropologia, Cultura e Identidades em Santa Catarina, História de Santa Catarina I, História e Relação de Gênero, abarcando, em seus conteúdos, a diversidade dos sujeitos históricos a partir de diferentes perspectivas.

Mesmo com estas disciplinas pautadas nas diversidades, a grade curricular do curso sustenta-se ainda na divisão quadripartite da História, uma herança eurocêntrica e resquício da colonialidade, possuindo disciplinas obrigatórias a partir deste recorte temporal, como: História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. Para além das disciplinas centradas nestes moldes, existem disciplinas focadas nas temáticas de História do Brasil, História da América, História de Santa Catarina, Antropologia e História da África (SILVA, 2013).

A disciplina de história da África I foi incluída na grade curricular da UDESC em 1996, antes mesmo da aprovação da Lei Federal nº 10.639/03. Em 2007, a universidade aprovou a inclusão da disciplina de História da África II, ambas resultado das reivindicações lideradas pelo professor Paulino de Jesus Francisco Cardoso, ministrante das disciplinas até 2008, momento em que ingressou na instituição como professora colaboradora a professora Claudia Mortari (SILVA, 2013).

Em 2015, ocorreu outra modificação no currículo do curso de História, contudo, no recorte estabelecido para a presente pesquisa - 2000 a 2015 -, os estudantes que escreveram os relatórios aqui analisados, compõem o currículo antigo do curso, conforme descrevo a seguir. A disciplina de História da África I, para os ingressantes no primeiro semestre, era cursada na segunda fase junto a História do Brasil I, História Medieval, Teoria da História I, Organização e Gestão Escolar e Educação Física II. Acadêmicos do segundo semestre seguiam um currículo em que tal disciplina formava a grade da quarta fase, com as seguintes matérias: Teoria da História III, História do Brasil III, História de Santa Catarina II, História Moderna II e Prática Curricular - Patrimônio Cultural I, História da América II, História do Brasil I, Teoria da História I, Prática Curricular - Imagem e Som I e Educação Física Curricular II. A disciplina História da África I, em sua ementa, especifica o recorte temporal entre os séculos

XVI e XIX, semelhante aos recortes das disciplinas História da América II e História do Brasil (SILVA, 2013).

A disciplina História da África II – com recorte temporal voltado ao século XX -, para os ingressantes no segundo semestre, compõe a grade da quinta fase, junto a História Contemporânea I, História do Brasil IV, Teoria da História IV, Estágio com Docência I e Prática Curricular - Patrimônio Cultural II. O período proposto para análise da disciplina África II coincide com abordagens temporais das disciplinas de História Contemporânea I, História do Brasil IV e Teoria da História IV. Estudantes que ingressaram no primeiro semestre cursaram a disciplina História da África II na grade da terceira fase, somando-se às disciplinas de Teoria da História II, História do Brasil II, História Moderna I, Prática Curricular - Imagem e Som I e Didática (SILVA, 2013).

Na ementa da disciplina História da África I, a temática volta-se aos estudos das civilizações africanas, tendo como recorte os séculos XVI e XIX (ou seja, a partir da chegada dos europeus no continente), assim como a colonização europeia, a escravidão moderna e a partilha do continente africano. Como objetivo geral, aparece o estudo das diversas sociedades africanas, dentro daquele recorte, e principalmente da África Sul-saariana, atentando ao entendimento das formas de organização e dinâmicas internas e externas dessas sociedades em relação aos povos africanos, além das conexões com outros continentes (SILVA, 2013).

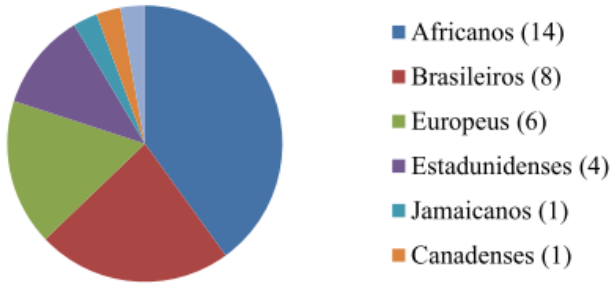
Em relação aos objetivos específicos, Silva (2013) ressalta três pontos: compreensão da construção do conhecimento acerca da História da África, buscando a constituição de um olhar afastados dos estereótipos; compreensão da dinâmica de configuração das identidades dentro do continente e também no processo diaspórico; percepção da importância do estudo da história africana, estabelecendo conexão com a história brasileira e o compromisso pedagógico e social de valorização da história africana e dos africanos.

A ementa da disciplina de História da África II abrange a formação dos Estados nacionais no século XX e os movimentos sociais de reafirmação da negritude como o Pan-Africanismo, bem como o renascimento do Islã e as culturas africanas na diáspora, compreendendo estes acontecimentos dentro de dinâmicas internas das sociedades africanas e também na sua relação com os contextos históricos da contemporaneidade ocidental. Os objetivos específicos giram em torno da construção de uma visão crítica dos processos do percurso colonial na África sul-saariana, compreensão das lutas anticoloniais e nacionalistas no âmbito das sociedades africanas, estudo da configuração das culturas africanas na diáspora

africana, apreensão da diversidade dos processos históricos do continente no período pós-independências (SILVA, 2013).

No que diz respeito à análise das bibliografias mobilizadas nas disciplinas História da África I e II, Silva (2013) infere que estas possuem 34 obras como bibliografia básica, dentre as quais 14 são de autores africanos. A autora descreveu a organização da bibliografia em relação à nacionalidade de cada autor, conforme gráfico a seguir:

Imagem 1 - Bibliografias da disciplina História da África da UDESC, de acordo com a nacionalidade dos autores



Fonte: SILVA (2013, p. 82).

O gráfico e as afirmações anteriores sugerem o lugar ocupado pela disciplina de História da África na matriz curricular do Curso de História, propondo o reconhecimento da diversidade e uma postura crítica em relação à construção de conhecimento acerca da África, priorizando o uso de autores africanos em sua bibliográfica básica. De igual modo, a disciplina Estágio Supervisionado Curricular, faz-se fundamental para a reflexão das práticas docentes e a vinculação desta à pesquisa na área de ensino.

A partir da trajetória traçada neste capítulo, verifica-se, ao longo do tempo um grande jogo de poder que, em diversos momentos significou a invisibilização das ações políticas e sociais conquistadas pelos movimentos sociais. Organizações vinculadas ao movimento negro existem desde os períodos pré e pós-abolição e, aos poucos, se modificaram e ampliaram demandas em relação à população afrodescendente. Da busca por emprego à garantia da educação e à valorização do negro, como já dizia a primeira edição do Jornal *O Quilombo*.

Em 1978, com a criação do MNU, novas reinvindicações entraram em cena acompanhadas da luta pelas conquistas das antigas demandas. Quando da elaboração da primeira LDB em 1961, este documento, na sua primeira versão, ainda assim, escondia a realidade da população afrodescendente brasileira corroborando para a crença do mito da democracia racial. O mesmo ocorreu com a LDB de 1996, conhecida como *Lei Darcy*

Ribeiro. A Lei Federal nº 10.639/03 foi sancionada apenas em 2003, mas, como vimos, os debates sobre a importância do ensino de história africana e afro-brasileira eram discussão antiga, além de constarem em algumas legislações municipais desde 1990, assim como nas pautas do MNU, em 1982.

Em suma, o que quero demonstrar com estes apontamentos é que, como disse a professora Jeruse Romão em palestra proferida no *VI Seminário da Educação, Relações Raciais e Multiculturalismo (2016)*, todas as legislações ou direitos alcançados pela população negra vem acompanhados pela palavra *conquista*. Na trajetória apresentada, confirmo idas e vindas destas conquistas, perdas e ganhos, mesmo que mínimos ou irreais, mas de suma importância, como, por exemplo, diversas legislações que abarcam a questão racial apenas na sua face discursiva. Nesse aspecto, as análises apresentadas no próximo capítulo remetem à prática de ensino de História em sala de aula, no decorrer dos anos de 2000 a 2006, refletindo ambiguidades e particularidades das disputas de poder imbricadas em nossa sociedade, estruturantes para o racismo presente.

2 ENTRE A AUSÊNCIA E A INVISIBILIZAÇÃO: A HISTÓRIA DAS ÁFRICAS NOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO (2000 – 2006)

2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste capítulo utilizo como documentos históricos os Relatórios Finais de 2000 a 2006, contabilizando um total de 10 relatórios da disciplina de Estágio Supervisionado do curso de graduação em História da UDESC. Além destes, valho-me das atividades feitas pelos estudantes das escolas, materiais anexos aos relatórios, procurando compreender como estagiários e estudantes se apropriaram e entenderam o ensino de história das Áfricas.

Os relatórios de 2000 até 2001 foram encontrados na Biblioteca Central da UDESC digitalizados em formato *Portable Document Format* (PDF), em suporte *CD-Rom*. No entanto, não estavam organizados de acordo com seus números de catálogo, sendo necessário uma busca trabalhosa para encontrá-los no acervo da Biblioteca. Os demais relatórios, até 2006, foram encontrados com facilidade no sistema de busca *Pergamum* da mesma biblioteca, também em formato PDF. No entanto, os relatórios de 2002 até 2004, catalogados no sistema *Pergamum*, não estavam em nenhum local da biblioteca, e fui informada, depois de entrar em contato com diferentes setores, que estes já tinham sido descartados, portanto, não compõem parte da análise.

Verifiquei, junto ao colégio Aplicação da UFSC, no setor pedagógico, na direção e também na biblioteca, mas os relatórios destes anos também não estavam naquela unidade de ensino. Em contato com as professoras de Estágio que já ministraram a disciplina - Barbara Giese e Daniella Pistorello -, e as atuais ministrantes - Luciana Rossato e Cristiani Bereta -, também recebi negativa sobre o porte dos materiais solicitados. Verifiquei também nos setores de registro de estágio da FAED, e tais relatórios não foram encontrados nestes locais.

Faz-se indispensável a reflexão acerca do uso destes documentos escolares como fonte de pesquisa. O uso de arquivos escolares tem crescido cada vez mais no campo de estudos da história da educação ou da história das disciplinas escolares. Antes da década de 1990, as pesquisas neste campo pensavam políticas públicas e ideias pedagógicas, privilegiando mudanças ocorridas no ensino a partir das ações do Estado e também do pensamento pedagógico.

A partir de 1990, os pesquisadores da história da educação, questionando temáticas preferidas na época, começaram a se dedicar a estudos de objetos singulares de investigação, emergindo temas como cultura escolar, formação de professores, livro didático, currículo,

disciplinas escolares e práticas educativas. Estas pesquisas deslocaram o olhar dos pesquisadores do lado exterior da instituição escolar para o seu interior, buscando captar saberes contidos em planos de ensino, livros didáticos e que circulam em sala de aulas, desde a figura do aluno ao professor.

Os relatórios analisados, segundo Silva (2015), compõem uma rede de documentos escolares que fornecem possibilidades de descrição das formas de atribuir legitimidade a um espaço e a um saber, a partir das diversas tramas de significações que os circunda. Estes documentos são sínteses escritas de múltiplos indivíduos, de lugares sociais e sensibilidades distintas, e que igualmente retratam um local da prática docente e discente, explicitando ações e posicionamentos em relação às práticas cotidianas e ao saber histórico. Para escolha dos relatórios realizei, num primeiro momento, uma pesquisa quantitativa para verificar em cada relatório, quantas vezes e em quais contextos de conteúdo do relatório apareciam os termos *África*, *africano e negro*. A partir disso, selecionei os relatórios que viabilizariam maior compreensão de como a história das Áfricas fazia-se mobilizada.

Segue abaixo o quadro descritivo, contendo nome dos relatórios analisados neste capítulo, autores, escola campo de estágio, bairro de localização, turma em que as aulas foram realizadas e ano de publicação do relatório. As análises não foram construídas cronologicamente, mas articuladas por pontos que fazem determinados trechos dos relatórios se unirem e emergirem representações semelhantes. Para a realização de tal abordagem, foi fundamental a análise crítica destes documentos, atentando ao seu conteúdo, contexto, intenções e significado de ausências e também das presenças. Assim, busquei apreender indícios, dados e evidências que possibilitem construir uma interpretação do passado e também das escolhas realizadas no âmbito da prática docente e discente (PROST, 2008).

Em vista disso, nos subtítulos deste capítulo, destaco trechos dos relatórios em que a África ou as populações de origem africana são invisibilizadas de diferentes modos, seja a partir da visão eurocêntrica mobilizada pelos estagiários, através de categorias e conceitos ou a partir do modo como estas são tratadas, por exemplo, enquanto objetos. Todavia, acentuo que as explanações de cada subtítulo não devem ser pensadas separadamente, pois se interligam e entrelaçam dentro de uma lógica maior, o racismo estruturante na sociedade, já evidenciado através da categoria colonialidade do poder.

Os subtítulos do presente capítulo intitulam-se a partir de provérbios e ditos africanos, na intenção de evidenciar os processos pelos quais as Áfricas se transformam, tornando-se um simulacro e uma sombra. Deixei a cada leitor a interpretação das razões que motivaram a escolha de tais provérbios para os respectivos subitens, pois entendo que a leitura e a

percepção do significado de cada provérbio é particular e pessoal, de acordo com cada vivência de ser e estar no mundo.

Quadro 1 - Relação de Relatórios de Estágio[57] (2000 a 2006)

Título	Autores	Escola/ Bairro	Ano/ Nível	Ano do Relatório
A música: cantigas e histórias da ilha	Alexandre Martins; Haroldo Silis Mender da Silva	Centro Cultural Escrava Anastácia/ Mont Serrat	Não especificado	2000
Imigração e Colonização	Cesar Cancian Dalla Rosa; Mário Ernesto Kuhne; Leda Maria Fernandes	Colégio de Aplicação/ Trindade	1º ano do Ensino Médio	2001
Relatório de Estágio	Evilasia Poluceno; Marlen Batista De Martino; Milana Cristina Lazzaris	Colégio de Aplicação/ Trindade	1º ano do Ensino Médio	2001
Violência hoje e suas raízes sociais no período colonial	Marcia Claudio Cardoso da Silva; Marcos Anderson Tedesco; Thiago Juliano Sayão	E.E.B. Simão Hess/Trindade	2º ano do Ensino Médio	2001
À ditadura, aquele abraço	Ana Carolina Wessler Prudêncio da Silva; Ana Laura Tridapalli; Roberto Oliveira do Prado	Escola Anisio Teixeira/ Costeira	3º ano do Ensino Médio	2005
A revolução industrial e a inserção de Florianópolis na modernidade	Elisângela da Silva Landra; Joel Spcart; José Rada Neto	Escola Anisio Teixeira/Costeira	2º ano do Ensino Médio	2005
As experiências da docência: novas perspectivas sobre o ensino de história	Israel da Silveira; Kelwyn Pfleger; Sávio Lopes Pavanello	IEE / Centro	2º ano do Ensino Médio	2006
A guerra fria e a ditadura militar no Brasil: em busca de uma história em movimento	Mateus Perez Jorge; Maro Schweder; Fábio Macedo	IEE/Centro	2º ano do Ensino Médio	2006
Escravos, alemães, subversivos na Ditadura e moradores de favela durante os séculos XIX e XX da história do Brasil e de Santa Catarina	Ademir Soares Luciano Junior; Cíntia Ertel Silva	IEE/ Centro	1º ano do Ensino Médio	2006
República em Santa Catarina: modernidade e exclusão – ações e reações que transformaram as estruturas sociais, políticas e econômicas entre o fim do século XIX e início do século XX	Alecsandro Diehl; Claudete Maria Guedes; Janete Maria Pasini	IEE/Centro	1º ano do Ensino Médio	2006

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

[57] Nesta relação foram indicados apenas os relatórios analisados para esta dissertação.

Sobre as escolas, campo de atuação dos estagiários, listam-se as seguintes: Colégio de Aplicação da UFSC, Escola de Educação Básica Simão Hess, Escola Anísio Teixeira e Instituto Estadual de Educação. O Colégio de Aplicação atende ao Ensino Fundamental e Médio, localizado no Campus Universitário, Bairro da Trindade, município de Florianópolis. A partir de 1992 começou a aceitar o ingresso não somente de filhos de professores e servidores da UFSC, mas de toda a comunidade que, por meio de sorteio público, pode usufruir da instituição, conformando uma diversidade socioeconômica entre os alunos (POLUCENO; MARTINO; LAZZARIS, 2001).

A Escola de Educação Básica Professor Anísio Teixeira situa-se ao sul de Florianópolis, no Bairro Costeira do Pirajubaé, atendendo principalmente estudantes de baixa renda. O prédio da escola foi construído pela Prefeitura Municipal e funciona em regime de convênio com a rede estadual, sendo o período diurno de responsabilidade municipal e o noturno do estado de Santa Catarina (LANDRA; SPCART; RADA NETO, 2005).

O Instituto Estadual de Educação, maior escola pública da América Latina, possui aproximadamente 7.500 alunos matriculados. Localizado no centro de Florianópolis, aos arredores do Maciço do Morro da Cruz, atende estudantes de toda a Grande Florianópolis, incluindo bairros distantes do centro, além dos mais próximos. Desse modo, a escola recebe alunos das mais variadas classes sociais, mas, sobretudo de baixa renda, em sua maioria afrodescendentes (DIHEL; GUEDES; PAISNI, 2006).

A Escola Estadual Simão José Hess, localizada no bairro Trindade, atende alunos que residem no bairro Trindade e na Serrinha, ou em bairros mais afastados como Agronômica, Centro, Pantanal, Lagoa da Conceição, Ingleses e outros. O número atual é de 1034 alunos, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. No Ensino Médio, grande percentual de estudantes trabalha no contra turno, indicativo de que a escola recebe muitos alunos de baixa renda (SILVA; TEDESCO; SAYAO, 2001).

2.2 O MUNDO NÃO É O QUE EXISTE, MAS O QUE ACONTECE[58]

Faz-se necessário compreender as instituições escolares (universidades, escolas públicas e privadas, unidades escolares em espaços de privação de liberdade) e todas as culturas escolares (JÚLIA, 2001) como espaço de reprodução de determinadas estruturas sociais permeadas por valores brancos, europeus, cristões, ocidentais e colonialistas,

[58] Dito de Tizangara, retirado da obra do escritor Moçambicano Mia Couto, intitulada "O último voo do flamingo" (2005).

incidentes sobre toda cultura escolar, seja no currículo, no livro didático ou na seleção de conteúdos a serem trabalhos, inclusive nos momentos de estágio.

Em consonância a isto, numa primeira análise, mapeei os conteúdos abordados em sala de aula a partir dos registros presentes em relatório. No momento da escolha dos conteúdos a serem trabalhados nos estágios, os professores regentes de cada turma, ou a própria escola, em alguns relatórios, interferem na seleção deste conteúdo. No entanto, essa interferência, é no sentido de indicar um amplo recorte histórico, de tempo e de espaço, dentro dos conteúdos curriculares programados para cada ano. Contudo, quem escolhe objetivos e eixos temáticos a partir deste recorte, são os estagiários, embasados em intenções e significados.

Os dez relatórios analisados neste recorte foram agrupados de acordo com a temática colocada como central nas aulas. Saliento, que a temática central por mim observada, distingue-se dos objetivos concretos expostos pelos estagiários, mas, são aqueles conteúdos que, no meu entendimento, se tornaram o viés explicativo do relatório, conformando, de maneira geral, três grandes grupos: imigração e modernização, guerra fria e ditadura militar e, por fim, escravidão. Entretanto, cada relatório traz a temática central em consonância com os objetivos específicos. Segue um quadro descritivo:

Quadro 2 - Relação de Relatórios de Estágio analisados e a temática central abordada

Título	Ano/ Nível	Temática central	Conjunto
A música: cantigas e histórias da ilha	Não especificado	Imigração e modernização	1
A revolução industrial e a inserção de Florianópolis na modernidade	2º ano do Ensino Médio[59]	Imigração e modernização	1
Imigração e Colonização	1º ano do Ensino Médio[60]	Imigração e modernização	1
República em Santa Catarina: modernidade e exclusão – ações e reações que transformaram as	1º ano do Ensino Médio	Imigração e modernização	1

[59] Para o segundo ano do ensino médio foram planejados os seguintes conteúdos, variáveis de acordo com as particularidades de cada região: Revolução Industrial; Era Napoleônica; Independências na América Latina; Período Joanino; Emancipação política do Brasil: a Regência de D. Pedro, o Primeiro Reinado, a Regência; Revoluções europeias do século XIX; Comuna de Paris; Unificação da Itália e da Alemanha; Estados Unidos no século XIX; Guerra Civil Norte-Americana (secessão); Segundo Reinado; Imperialismo; Instauração da República no Brasil; Primeira Guerra Mundial; Revolução Russa; Entre-guerras: a quebra da Bolsa de Nova York e o surgimento do nazi-fascismo; República Oligárquica; Era Vargas; Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria; Governos democráticos no Brasil; Ditadura militar no Brasil; e, a Nova República (PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, 2008).

[60] Para o primeiro ano do ensino médio foram previstos os seguintes conteúdos, adaptados a partir do programa de cada escola: Pré-História; Egito Antigo; Mesopotâmia; Hebreus; Fenícios; Persas; Civilização grega; Civilização romana; Império Bizantino; O mundo árabe; Povos bárbaros; Idade Média; Baixa Idade Média; Formação das monarquias nacionais; Renascimento; e, a Reforma Religiosa (PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, 2008).

estruturas sociais, políticas e econômicas entre o fim do século XIX e início do século XX			
À ditadura, aquele abraço	3º ano do Ensino Médio[61]	Guerra fria e ditadura militar	2
A guerra fria e a ditadura militar no Brasil: Em busca de uma história em movimento	2º ano do Ensino Médio	Guerra fria e ditadura militar	2
As experiências da docência: novas perspectivas sobre o ensino de história	2º ano do Ensino Médio	Guerra fria e ditadura militar	2
Escravos, alemães, subversivos na Ditadura e moradores de favela durante os séculos XIX e XX da história do Brasil e de Santa Catarina	1º ano do Ensino Médio	Escravidão	3
Relatório de Estágio	1º ano do Ensino Médio	Escravidão	3
Violência hoje e suas raízes sociais no período colonial	2º ano do Ensino Médio	Escravidão	3

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Num primeiro olhar, a imigração, no caso europeia, surge como temática que mais se repete entre os conteúdos escolhidos, acompanhada dos atributos da modernização. Nesta listagem de conteúdos não transparece conteúdo destinado a aprender algum elemento relacionado especificamente à história das Áfricas, apenas da perspectiva da escravidão. Nesse sentido, percebo como a escolha de conteúdos pode influenciar no olhar e nas representações de quem ensina e também de quem aprende. Em outras palavras, as instituições escolares constituem lugares onde a cultura e o saber hegemônico colonizado, são ensinados como únicos, dominantes, uma norma.

De acordo com Lourenço Cardoso (2008), compreender a escola como este espaço requer entender o que é a branquitude, posição de privilégio, onde o branco, ao não se perceber enquanto uma raça, racializa todos os seus não semelhantes, colocando-os na condição de "outros[62]". Desse modo, o branco assume papel de normatividade e neutralidade, camuflando-se diante da sua postura opressora na constituição da sociedade brasileira. Nesse

[61] O conteúdo programático destinado ao terceiro ano do ensino médio, adaptados a partir do programa de cada escola são: O mundo globalizado; Revolução industrial: Imperialismos e neocolonialismo; O pensamento social: o socialismo e capitalismo; O Brasil na passagem do século: República e abolicionismo; A jovem República brasileira; República do café-com-Leite; Movimentos sociais na Primeira República; O fim da República velha no Brasil e formação de governos populistas; Crise de 1929 e o *New Deal*; I Guerra Mundial; Revolução Russa; Regimes autoritários e totalitários; II Guerra Mundial; A Guerra fria e as disputas de hegemonia no mundo bipolar; As revoluções socialistas e de independência; América Latina entre a esquerda e a direita; Ditadura militar no Brasil e na América Latina; Os movimentos de resistência aos regimes ditatoriais; Descolonização da África e da Ásia (PRFEFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, 2008).

[62] O termo "outro" é uma construção discursiva eurocêntrica criada com a chegada dos europeus nas Américas e nas Áfricas, tendo como origem o "eu" europeu e branco, designando, assim, todos aqueles que não se encaixavam neste "eu" com o termo "outro", como é o caso das populações de origem africana (AZEVEDO, 2016).

aspecto, ao colocar a escola como um espaço de branquitude, destaco a falta de questionamento e a perpetuação desses valores como normas.

Concordo com os estudos de Walter Günther Rodrigues Lippold (2008), sobre as relações existentes entre racismo e educação, pois este não é apenas atitude, mas teorias difundidas na cultura escolar (JULIA, 2001), sempre apoiado em embasamentos "científicos". Para o autor, a escola constitui um não lugar para os afrodescendentes, devido a sua invisibilidade e esquecimento nesse espaço. Enquanto historiadora, questiono este ensino e percebo os problemas deste viés de abordagem, a fim de pensar alternativas e soluções.

O primeiro Relatório Final de estágio a ser descrito e analisado intitula-se "A música: cantigas e histórias da ilha", publicado em 2000, produzido pelo grupo de estagiários que atuou no Centro Cultural Escrava Anastácia, na Comunidade do Mont Serrat, conhecido como Morro do Caixa. As aulas do estágio ocorreram dentro do *Projeto Travessia,* executado pelo Centro Cultural naquela época. A comunidade onde está localizado o Centro, conhecida também por ser a sede da Escola de Samba Embaixada Copa Lord, possui uma população predominantemente de afrodescendentes oriundos de famílias migrantes dos municípios rurais próximos a Florianópolis, segundo afirmações do próprio relatório (MARTINS; SILVA, 2000).

As aulas pautaram a história de Florianópolis por meio das músicas e cantigas de roda, apresentando o que seria a cultura local da cidade, procurando desvencilhar-se dos modelos tradicionais que colocam a tradição açoriana como único símbolo cultural da capital. No entendimento desses estagiários, a cultura local compõe-se de elementos próprios e influências múltiplas, mas ainda assim, colocam que a população açoriana foi o principal elemento formador, adaptado à geografia e aos elementos específicos da cidade, inclusive assimilando outras culturas. Nessa lógica, o projeto não é uma expressão da cultura açoriana, mas da cultura local constituída por diversas culturas, principalmente indígena e africana, estas, porém, consideradas assimiladas.

> É verdade que os colonizadores açorianos foram o principal elemento de formação do povo que habita a zona litorânea de Santa Catarina. Mas, também é verdade que este contingente foi obrigado a um árduo processo de adaptação a uma geografia muito diversa da de origem, e só o fez, com a assimilação de complexos inteiros de outras culturas. Portanto, nosso trabalho não se trata de nenhuma "manifestação típica açoriana", **mas sim da cultura local que absorveu elementos de outras culturas, sobretudo das populações indígenas e de origem africana** (MARTINS; SILVA, 2000, p. 12, grifo meu). [63]

[63] Nos trechos retirados dos relatórios optei por manter a grafia original conforme a escrita de estagiários e estudantes.

Mesmo contemplando a parcela da contribuição africana e indígena na constituição da cultura local de Florianópolis, estas ainda aparecem como elementos de união, aglutinação e incorporação à cultura açoriana. A política de assimilação, termo utilizado pelos estagiários, segundo Mbembe (2001), nada mais é do que de-substancializar e estetizar a diferença, sendo os "nativos" incorporados no âmbito da modernidade, "convertidos" e "cultivados", "capazes" de se encaixar num ideal de cidadania. Amílcar Cabral, intelectual e ativista do Pan-africanismo, natural de Guiné-Bissau, evidencia que a política de assimilação é mais uma forma de expressão do racismo:

> [...] a dominação colonial tem procurado criar teorias, as quais, de fato, são apenas grosseiras formulações de racismo. [...] Este, por exemplo, é o caso da chamada teoria da assimilação progressiva das populações nativas, o que acaba sendo unicamente uma mais ou menos violenta tentativa de negar a cultura dos povos em questão (CABRAL,1973, p. 40).

Os estagiários se apropriaram do entendimento de que diferentes culturas entrecruzadas, formulam a cultura local da cidade, uma compreensão positiva e alternativa criativa à imposição da colonialidade e do racismo, mas que resulta na desconsideração das culturas não europeias. Mantém, em seus usos, a cultura açoriana como elemento hegemônico, enquanto as populações indígenas e africanas, surgem como secundárias, assimiladas e cooptadas. De acordo com Fanon (2008), o racismo pode ser compreendido como elemento de vasta opressão sistematizada em diversas escalas e dimensões, inclusive, selecionando o que pode visto como elemento cultural preponderante, como é o caso do elemento açoriano, elevado na narrativa dos estagiários.

Portanto, mesmo com as apropriações e "maneiras de fazer", os estagiários no presente, ainda reproduzem a lógica colonialista do passado. Nesse aspecto, sublinho aqui a especificidade desse tempo presente, não uma ruptura com o passado, nem um simples continuísmo e este passado (DOSSE, 2012), constituído por teorias e práticas coloniais e imperialistas, baseadas em estruturas racistas, sexistas, classistas e hierárquicas.

O desafio do ensino de história das Áfricas envolve a construção de um conhecimento que reafirme a atuação destas populações, para a formação do país, assim como os não africanos e não indígenas. De igual forma, a utilização de alguns conceitos, quando não aprofundados e problematizados, podem ser apropriados de maneira errônea pelos estudantes. Ou, apropriados de modo a esquecer o real sentido do conceito, como o caso do termo *assimilação.* Por isso, se torna fundamental o apontamento do significado desta palavra, a fim de evidenciar aos estudantes todo o processo de colonização, inclusive a sua face violenta.

Tamelusa Ceccato do Amaral e Karla Leandro Rascke (2014) ratificam que o apagamento da atuação das populações africanas em Santa Catarina é ideológico e pertencente a projetos hegemônicos institucionais, como as narrativas da historiografia catarinense que buscam retratar a modernização do estado. Fugindo de produções historiográficas clássicas que silenciam estas populações, Ilka Boaventura Leite (1996)[64] aponta a atuação dos meios de comunicação, em divulgações diárias das festas locais do estado, veiculam a imagem de uma Santa Catarina branca, europeia e permeada por elementos dessa cultura, ocasionando a negação ou a invisibilização das populações de origem africana. Este mecanismo de negação do "outro", uma prática nada recente, embasa-se nas teorias do racismo científico e do colonialismo. Tal ação pode ser individualizada ou institucional, a exemplo do que ocorreu na historiografia catarinense, exaltando a colonização advinda da Europa e, mesmo que implicitamente, os estagiários se apropriaram destas concepções ao relegaram aos afrodescendentes um papel coadjuvante na história do estado.

No relatório intitulado "República em Santa Catarina: modernidade e exclusão – ações e reações que transformaram as estruturas sociais, políticas e econômicas entre o fim do século XIX e início do século XX", publicado em 2006, e executado na escola IEE numa turma de 1º ano do Ensino Médio, consta o mesmo silenciamento. Nesse estágio, a finalidade das aulas era a percepção das transformações ocorridas em Santa Catarina entre o final do século XIX e o início do XX, como parte das mudanças ocorridas com a ascensão da República no Brasil. Neste entremeio, as aulas abordaram, em geral, as tensões da sociedade burguesa na modernização, a primeira república em Santa Catarina, os conflitos pertencentes a este período, a imigração e, por fim, as modificações no cenário de Florianópolis com a modernização (DIHEL; GUEDES; PAISNI, 2006) [65].

Em uma das aulas os estagiários abordaram a temática da imigração para o estado de Santa Catarina, objetivando perceber a importância desta para o desenvolvimento econômico e para a diversidade cultural desta região. Segundo o relatório, a intenção era "relacionar o processo migratório no Estado de Santa Catarina e em Florianópolis com o surgimento das

[64] A invisibilização do afrodescendente, inserida no contexto ideológico de branqueamento no Brasil, pode ser compreendida como uma das manifestações do racismo em nossa sociedade. Para Leite (1996), esta invisibilização produz um olhar de negação da existência como uma forma de excluir determinado sujeito ou grupo da sociedade. Nas palavras da autora, "não é que o negro não seja visto, mas ele é visto como não existente" (LEITE, 1996, p. 15).

[65] No programa de ensino da escola consta como conteúdo no primeiro ano do Ensino Médio a história de Santa Catarina no século XIX e XX, recorte a partir do qual os estagiários planejaram suas aulas (DIHEL; GUEDES; PAISNI, 2006).

novas atividades econômicas urbanas, industriais e agrícolas, ligadas à modernidade ambicionada pela República" (DIHEL; GUEDES; PAISNI, 2006, p. 111). Os estagiários realizaram, inclusive, uma problematização sobre o ideal de progresso advindo da imigração europeia, e a necessária relativização desse imaginário construído a partir de uma história eurocêntrica.

Como lembra Certeau (2003), a apropriação consiste na mobilização própria de referências num dado momento, logo, mesmo se apropriando desta problematização, os estagiários continuaram utilizando repertórios particulares, reforçando o ideal de progresso trazido pelos europeus. Em contrapartida, aos afrodescendentes e indígenas, populações majoritárias e que atuaram tanto econômica como culturalmente na construção do Brasil e de Santa Catarina, resta apenas uma citação no corpo do texto.

> Com o intuito de estabelecer uma ligação entre o litoral e os campos de Lages, se deu em 1829 (ainda no Império), a instalação do primeiro grupo de imigrantes alemães na localidade conhecida hoje como São Pedro de Alcântara. Nessas regiões, transformaram também a paisagem cultural, valorizando a ética do trabalho, introduzindo novos padrões alimentares e modificações na língua portuguesa, que ganhou palavras novas e um sotaque particular. Os imigrantes europeus, do Oriente Médio e asiáticos, influenciaram a formação étnica do povo brasileiro, sobretudo na região Centro-sul e Sul do País. Tendo em conta as contribuições de índios e negros, disso resultou uma população etnicamente diversificada, cujos valores e percepções variam de um segmento a outro, no âmbito de uma nacionalidade comum (DIHEL; GUEDES; PAISNI, 2006, p. 113, grifo meu).

Destaco que mesmo quando o foco é abordar a imigração europeia, o racismo, intrínseco às relações sociais, faz a participação das populações de origem africana ser silenciada no processo. Os estagiários, mesmo conhecendo o processo de modernização de Florianópolis, pautados nos ideais de progressos *europeizantes*, ao tratar o elemento cultural europeu e as modificações nos costumes do estado com a chegada destas povoações, acabam por se apropriar e reforçar os ideais de modernidade aliado ao europeu e, mesmo que inconscientemente, silenciam a ação das populações de origem africana. Destaco a branquitude exposta nos trechos analisados, em que o afrodescendente e o indígena aparecem como elementos que apenas *contribuíram* para a formação do país, não mencionados como elementos estruturantes, como ocorre com o branco europeu. O pilar da construção do Brasil é branco, enquanto afrodescendentes e indígenas produziram algumas pequenas influências.

Stuart Hall (1997), ao abordar o conceito de representação, pontua que cada indivíduo, por meio do uso das coisas, do que pensa ou diz, da forma como representa tais situações, cria um significado estabelecido a partir das estruturas de interpretações pessoais. Este significado é constituído a partir do modo como utilizamos tais elementos em nossas práticas. Com base

nesta perspectiva, os estagiários se apropriaram das concepções acima elencadas, mobilizando aspetos das populações de origem africana de tal forma que transmitiram a representação e o significado, mesmo que não intencional, de que estes compunham a história do Brasil no período da escravidão, desaparecendo após a Abolição.

Hall (1997) evidencia que a representação, por meio da linguagem, produz incessantemente significados, necessitando atenção a quais significados, uma pequena frase dentro de um parágrafo complexo, pode estar carregando. Nessa perspectiva, a colonialidade do poder e do saber e o racismo intrínseco reforçam a percepção de que estas populações só se tornam importantes para historiografia, na condição de objetos e propriedade dos brancos, apagados da narrativa histórica com o término do sistema escravista.

O relatório de título "A revolução industrial e a inserção de Florianópolis na modernidade" trata da experiência de estágio no Colégio Estadual Anísio Teixeira, no 2º ano do Ensino Médio, publicado em 2005. O objetivo das aulas era compreender o processo da Revolução Industrial no século XVIII, atrelado aos ideais de modernidade e ciência, e a percepção das modificações nas relações sociais, comerciais e culturais em Florianópolis, assim como no próprio espaço urbano (LANDRA; SPCART; RADA NETO, 2005[66]).

Este projeto não propôs abordar nenhum elemento específico vinculado à história das Áfricas ou das populações de origem africana. No entanto, é meu papel como historiadora perceber as ausências e, também, as entrelinhas do documento. Nessa lógica, observei que a partir do objetivo principal das aulas, os estagiários abordaram os antagonismos presentes nos conceitos de modernidade, moderno e atrasado, no âmbito das inovações trazidas com a Revolução Industrial.

> Pensar o nosso tema, implica trabalhar conceitos como Modernidade e Revolução, bem como moderno e atrasado a partir da própria realidade dos alunos, trazendo como exemplos práticos situações corriqueiras da vida como um aparelho de toca-discos, de toca-fitas, de CD, etc. A problematização não deve ser utilizada apenas para introduzir o assunto, mas deve ser utilizado como prática (LANDRA; SPCART; RADA NETO, 2005, p. 60).

As representações e a produção de significados estão sempre envoltas numa relação de poder e, por meio da linguagem e de nossos próprios sistemas de significação, criamos o sentido e o signo das coisas. Deste modo, diversos significados são constituídos a partir de relações opostas e, assim, inscritos em conceitos binários, deslocando corpos, sentimentos,

[66] A escolha da temática do estágio não sofreu intervenção do professor regente da turma (LANDRA; SPCART; RADA NETO, 2005).

medos ou repulsas, dependendo do modo como o significado é lido e interpretado nos diferentes contextos, como por exemplo, o conceito de atrasado, citado no excerto anterior.

Ao tratar do conceito de representação, afirmando ser uma prática que produz efeitos sobre os sujeitos, Hall destaca que a cultura se formula como processo de disputas de significados, concretizada por meio da linguagem. Com isso, exponho o caráter político das representações em diferentes âmbitos da sociedade, como os conceitos de moderno e atrasado, oriundos de um período em que se desejava construir uma determinada imagem da Europa, o "modelo de civilização" (HALL, 1997).

Trouxe à tona esta reflexão no sentido de pensar como olhar a história das Áfricas com base em conceitos alicerçados na noção de progresso. A partir disso, quais as representações formadas na mente dos alunos, referentes à história das Áfricas, a partir das explicações de que o moderno é bom e o atrasado é obsoleto/ruim? Destaco que a representação está na base da construção das identidades, então como estes alunos mobilizaram estes conceitos ao pensar as populações africanas e afrodescendentes, sendo que estas possuem outros modos de ser e de estar no mundo? Será mesmo possível enquadrar estes conceitos para estas populações? Quais identidades formuladas a partir destas representações? Cada conceito possui uma história e um contexto de criação, assim como uma intenção, necessitando de abordagem complexa para serem tratados em sala de aula.

Outra questão, "esquecida" quando pensamos em modernidade é sua face colonial e violenta, o que é pertinente ser esquecido e excluído quando se constitui a modernidade.

> A Modernidade é um projeto muito rico, capaz, inclusive, de movimentos contraditórios e complexos. A Modernidade é, portanto, a afirmação total e irrestrita da técnica e da ciência transformando a vida e as relações da humanidade. Mostremos imagens de esculturas, quadros... a Modernidade mudou toda a concepção e o jeito de pensar e agir humano [...]. A exclusão social no Brasil e especialmente em Florianópolis será discutida por meio da divisão da cidade, sobretudo, após a construção da Avenida do Saneamento em 1940 (Hercílio Luz), e a nova a configuração da cidade. Vamos falar dos antigos bairros, sua localização e as populações que foram "empurradas" para os morros. Teremos imagens e fotos para mostrar. Acentuaremos as manifestações do transporte coletivo na cidade, traremos fotos de revistas e artigos de jornais para problematizar e contextualizar como se construiu a exclusão e a desigualdade social, desencadeando estas formas de contestação (LANDRA; SPCART; RADA NETO, 2005, p. 68).

Nessa perspectiva, o relatório em questão atenta para a ciência constituída na inserção da modernidade e suas consequências no que diz respeito à exclusão social. Os estagiários explicitaram a existência dessa exclusão, mas não evidenciaram os grupos ou as pessoas excluídas. Torna-se urgente apresentar as faces que acompanham o ideal de progresso, modernidade e as ideias inovadoras do século XIX, caso contrário, continuaremos escrevendo

uma história eurocêntrica. A representação da modernidade, pelo viés do desenvolvimento, é uma construção política e intencional, expressando o poder simbólico e cultural da representação, na medida em que aloca a Europa como detentora do moderno e classifica e categoriza todo o mundo como atrasado (HALL, 1997).

O relatório que tem como título "Imigração e Colonização" publicado em 2001, narra a experiência de estágio no Colégio de Aplicação, numa turma de 1º ano do Ensino Médio. O objetivo do estágio era abordar a questão da imigração europeia no Brasil a partir do século XIX e suas contribuições para a economia do Sul e do Sudeste, como também, para a vida dos próprios alunos[67]. Numa das primeiras aulas foi questionada a problemática dos conceitos de "cultura" e "identidade", como elementos de diferenciação social no Brasil, um país que busca uma aparência culturalmente homogênea quando, na verdade, detém elementos culturais heterogêneos, chamando a atenção dos estudantes para as práticas de pertencimento de determinados grupos. Nessa perspectiva, o direcionamento seria a construção de conceitos de identidade e cultura, compreendendo-os em espaço multicultural, utilizando como viés a imigração italiana e alemã do Sul do Brasil.

> Respaldado na **imigração de italianos e alemães** no sul do Brasil a partir do sec. XIX, tinha nestas aulas o objetivo de possibilitar aos alunos construirem os conceitos de "**cultura" e "identidade"**, a fim de que pudessem agir construtivamente em uma **realidade multicultural** (ROSA; KUHNE; FERNANDES, 2001, p. 15, grifo meu).

Observo a colonialidade do poder e do saber também nesse caso, pois existe um silenciamento e um apagamento da existência das populações africanas, descartadas e uma concepção de multiculturalismo, cultura e identidade pautadas apenas nas diferenças entre etnias europeias. Evidencio, nesta abordagem, como os estagiários formularam táticas de apropriação, apontando a importância da noção da realidade multicultural em nosso cotidiano, subvertendo a sistemática do racismo na sociedade. Apesar disso, ao criarem e inventarem os seus enunciados, confirmaram em suas maneiras de fazer os traços que ainda permanecem dessa colonialidade (CERTEAU, 2003). É preciso frisar que, a representação destas populações, sempre em segundo plano ou sem importância, transmite diversos significados, e por meio da linguagem e do modo que as representamos, vários significados podem ser naturalizados. Faz-se imprescindível a problematização desta representação, evitando naturalização e a compreensão de normalidades nessas ideias (HALL, 1997).

[67] A escolha da temática do estágio não contou com intervenção do professor regente da turma (ROSA; KUHNE; FERNANDES, 2001).

Dos dez relatórios analisados, até aqui apresentamos quatro, constituindo um primeiro conjunto formado pelos relatórios que tiveram como tema central, em suas aulas, assuntos relacionados à imigração para o Brasil e, também, a modernização do país: "A música: cantigas e histórias da ilha" (MARTINS; SILVA, 2000); "Imigração e Colonização" (ROSA; KUHNE; FERNANDES, 2001); República em Santa Catarina: modernidade e exclusão – ações e reações que transformaram as estruturas sociais, políticas e econômicas entre o fim do século XIX e início do século XX (DIHEL; GUEDES; PASINI, 2006); "A revolução industrial e a inserção de Florianópolis na modernidade" (LANDRA; SPCART; RADA NETO, 2005).

Estes relatórios assemelham-se em alguns aspectos, pois, além de tratarem da imigração, o foco é a imigração europeia, seja ela alemã, italiana ou açoriana. Nos seus enunciados, quando se referiam às contribuições culturais e sócio-históricas trazidas com os imigrantes europeus, as três primeiras narrativas colocavam lado a lado as contribuições também dos africanos. Estas, por sua vez, expressas em apenas uma frase, não sendo retomadas em nenhum outro momento do relatório. Ainda, compete sublinhar que estes relatórios, ao mencionarem as contribuições de ambas as populações, omitiam a brutal violência e também a razão existente entre a vinda dos europeus para o Brasil e a vinda forçada dos africanos escravizados.

Procuro demonstrar que, ao tratar da atuação dos imigrantes europeus e dos afrodescendentes na construção do Brasil, não apareciam expostos os fatores e as condições sob as quais estes chegaram em nosso país, "esquecendo" principalmente, em relação aos afrodescendentes, a violência oriunda da escravidão e a persistência em forma de agressão racial no pós-abolição. É primordial apresentar as contribuições de ambas as populações para o Brasil, atentando para os distintos contextos históricos e explicitando os fatores que trouxeram os africanos para o Brasil. Neste sentido, constatei outro problema, o afrodescendente apenas como elemento *contribuinte* da cultura brasileira, mas não como principal estrutura de formação desta, o que remete às ideias de Lourenço Cardozo (2008) e a crítica ao lugar de poder estrutural ocupado pelo branco, equivocadamente pensado e tratado como o elemento essencial da cultura brasileira.

O quarto relatório deste conjunto, de autoria de Landra (2005), Spcart (2005) e Rada Neto (2005), difere dos anteriores, tendo como tema as influências da Revolução Industrial e a modernização na cidade de Florianópolis, entretanto, mais uma vez, não menciona a vivência das populações africanas na ilha, atores sociais excluídos e deslocados para os morros, apagados da dita modernidade.

A partir dessas questões é preciso pensar qual a memória constituída e reforçada a partir dos escritos desses estagiários e de suas práticas em sala de aula. As discussões teóricas sobre memória, de modo geral, partem de bases epistemológicas europeias que, como afirma Karla Andrezza Vieira Vargas (2016), impõem uma concepção de conhecimento e, também, de valorização de determinada concepção de memória, embasada nos ideais modernos, europeus, brancos, ocidentais e cristões. Spivak (2010), sobre este argumento, aborda a existência de um "sujeito teórico" para o entendimento dos elementos constituintes da memória. Neste sentido, trata-se de tarefa difícil pensar as relações da memória a partir de autores de outros locais de enunciação.

Hampaté-Bâ (2010) traz o papel fundamental da memória na tradição africana pertencente aos povos de cultura oral, mas este é elemento importante para toda a humanidade, estabelecendo uma relação complexa entre esquecimento, lembrança e imaginação. Ampliando o debate sobre a memória, Antonacci (2013) expande o leque de possibilidades de enunciação. Compreendendo o corpo enquanto memória, a autora apresenta como as populações de origem africana ancoram e expressam suas memórias para além de um documento escrito, na corporeidade, oralidade, comunicação, ritmo, música, voz, recursos linguísticos e artísticos, elementos que nos obrigam a pluralizar acervos históricos, monumentos e patrimônios. Nesse aspecto, pontuo que a memória constituída a partir do saber histórico, dos conteúdos históricos e da prática docente configurada nestes relatórios, incidem também nas diversas ancoragens destas memórias.

Para Paul Ricouer (2007), a memória possibilita aos indivíduos o entendimento da sua história, da sua temporalidade e do seu passado, entretanto, ao estabelecer a rememoração de alguns fatos, também, permite o esquecimento. Nesse sentido, há um desafio, pois, a mesma memória que lembra, também causa o esquecimento e, ao reconstituir algo do passado, alguns elementos, pessoas, fatos ou eventos são apagados ou reconfigurados. O lembrar e o esquecer também estão no campo das disputas de poder e de memória, construindo o que deve ser lembrado, quais tipos de memória necessitam ser rememorados e qual a concepção de memória contada. Como exemplo, ao longo da construção da história brasileira, o privilégio de uma memória dita "oficial", constantemente descartou a memória transmitida por outros suportes de enunciação, como a oralidade.

Lembrar do passado das populações imigrantes europeias que adentraram no Brasil e, em detrimento, esquecer ou minimizar a grande parcela de africanos e afrodescendentes que

também deixaram a sua marca, a sua memória e a sua corporeidade[68] na história brasileira, constituiu prática intencional em diversos momentos da história do Brasil. Quando se propunha o embranquecimento da população brasileira, por exemplo, havia embates e conflitos em direção à constituição de uma dada memória hegemônica. Nos excertos trazidos anteriormente, de modo intencional ou não, o esquecimento ou a perpetuação de uma dada memória, de tanto ser reproduzida no âmbito coletivo, tornou-se projeção real no cotidiano das pessoas. Amparar-se nessa memória da colonização de Florianópolis e da região de Santa Catarina, entendida como plenamente açoriana, alemã ou italiana, constrói também um equívoco sobre a presença de descendentes de africanos.

Nessa perspectiva, a opção da descolonização do pensamento fornece indícios fundamentais para questionamento destas narrativas hegemônicas no ensino de História. A descolonização, nas palavras de Mignolo (2003), não produz uma versão "mais verdadeira" da história em oposição a uma "suposta mentira", mas caminha na construção de uma narrativa que atente para a percepção de uma outra lógica, com a mudança de termos, conceitos, questionamentos e paradigmas, inclusive repensando o que se compreende como memória.

Este esquecimento não ocorre apenas quando surge a temática da imigração, mas também quando saímos da ótica do conteúdo e ampliamos as lentes para analisar os programas elaborados pelos estagiários. Aparecem algumas indagações: por que às escolas são oferecidos determinados conteúdos específicos? Como os currículos de História operam no sentido de selecionar para que, o que e como ensinar História? Quais os temas, os objetos e as metodologias que os professores escolhem para fazer as mediações entre o passado e o presente vivido por nós?

Tais questões permitem perceber como a História ensinada é resultado de um recorte, temporal, histórico ou cultural, fruto de seleções, a partir de sujeitos históricos inseridos num espaço social (FONSECA, 2007). Nessa acepção, o conteúdo escolar, assim como a História, não é neutro, e o currículo "é sempre parte de uma tradição seletiva, um perfeito exemplo de invenção da tradição". (GOODSON, 1995, p. 27). O ensino tendencioso, motivado pela circulação de saberes, normas e valores da sociedade e, por consequência, do espaço escolar, incide na prática do professor, do aluno e nas representações formuladas a partir disto. Nesta conjuntura, pergunto o que está sendo ensinado no espaço escolar e por que comumente "esquecemos" de falar sobre a África?

[68] A concepção da memória ancorada nos corpos constitui discussão aprofundada na obra de Antonacci (2013).

No relatório embasado no projeto chamado "À ditadura, aquele abraço", realizado no 3º ano do Colégio Estadual Anísio Teixeira e publicado no ano de 2005, o objetivo das aulas era abordar o período da Guerra Fria, destacando transformações, para além da questão política e, especificamente, a Ditadura Militar no Brasil. Nesta linha, os objetivos específicos do projeto direcionaram-se à contextualização dos movimentos contestatórios do período, relacionando-os, principalmente, às lutas feministas e pela liberdade sexual (SILVA; TRIDAPALLI; PRADO, 2005)[69].

Para chegar a estes objetivos, os estagiários aplicaram um questionário, em que indagavam os temas, dentro do período da guerra fria, que mais despertavam o interesse dos alunos. Dentre desses temas estavam listados: *Chegada do Homem à Lua, Queda do Muro de Berlim, Corrida Armamentista, Movimento Hippie, Golpe de 64, Construção de Brasília, Repressão na Ditadura no Brasil, Guerra do Vietnã, Cuba Socialista* e *A descolonização da África.* Na análise descrita pelos estagiários os temas de maior interesse pelos alunos, com 21% do total de 17 alunos, foram: *Chegada do Homem à Lua, Queda do Muro de Berlim, Corrida Armamentista* e *Movimento Hippie.*

Em segundo plano constavam os temas*: Golpe de 64, Construção de Brasília* e *Repressão na Ditadura no Brasil.* (SILVA; TRIDA PALLI; PRADO, 2005). Os estagiários colocaram em anexo somente dois destes questionários. Em relação a estes especificamente, a preferência dos temas aparece como descrita pelos estagiários, sendo o tema *descolonização da África* indicado como de menor interesse. Na própria análise dos estagiários da lista de preferências dos alunos, a *descolonização de África* não foi sequer citada, nem para reafirmar a falta de interesse dos alunos por esta temática.

O mesmo "esquecimento" pode ser observado no relatório intitulado "As experiências da docência: novas perspectivas sobre o ensino de história", publicado em 2006 e executado no IEE, na turma de 2º ano do Ensino Médio, tendo como tema central das aulas o período da Guerra Fria, enfocando o surgimento das Ditaduras Militares e os movimentos de contracultura[70]. Neste relatório, é possível perceber os resquícios da colonialidade do saber, pois os estagiários dão preferência a diversos assuntos e a questão da África surge em segundo plano, como algo complementar. De 18 planos de aula executados pelos estagiários, apenas o último teve como objeto de análise a descolonização da África, sendo que dentro do

[69] A temática orientada pela escola para o período de estágio foi a Guerra Fria (SILVA; TRIDA PALLI; PRADO, 2005).
[70] O professor regente da turma não interferiu na escolha do conteúdo (SILVEIRA; PLEGER; PAVANELLO, 2006).

plano de aula, essa temática, na verdade, era só um apêndice, pois o encontro era o fechamento do estágio. Relaciono os objetivos daquela aula:

> Objetivos Gerais: Analisar com os alunos o processo de descolonização e fragmentação do continente africano e suas consequências na nova formação geopolítica da África, bem como, os resultados alcançados com a aplicação do Projeto de Estágio na turma incentivando a inserção destes conhecimentos ao cotidiano dos estudantes.
> Objetivos específicos:
> **-Analisar a descolonização da África e da Ásia.**
> - Estimular o senso crítico dos alunos acerca dos temas contemplados através deste Projeto de Estágio.
> - Estabelecer relações entre os conteúdos abordados no referido Projeto com o cotidiano dos alunos.
> - Avaliar através das análises dos estagiários e dos alunos os resultados alcançados com a execução do tema proposto pelo Projeto de Estágio (SILVEIRA; PLEGER; PAVANELLO, 2006, p. 126, grifo meu).

Diante disso, fica a questão: qual motivo deste desinteresse e esquecimento notado nos relatórios acima? Seria o racismo, constantemente reproduzido por meio do silenciamento e do desconhecimento em relação às Áfricas? Conforme Mignolo (2003), o colonialismo e o eurocentrismo caminham juntos, sendo este último a raiz reprodutiva da colonialidade do saber, que controla o conhecimento e a subjetividade e, por consequência, histórias e saberes locais oriundos da Europa são concebidos como projetos globais, colocando o continente como ponto de referência.

Fanon (2005) alerta que o "colono" ou o europeu escreve a história, não a partir da violência do local saqueado pela ação europeia, mas a história de sua nação, europeia, neste território, como prolongamento da história da sua metrópole. Nesse aspecto, as experiências de outros continentes, como a África, são negadas, esquecidas e vistas como "não sendo tão importantes", repercutindo num desconhecimento e, também, falta de interesse, resultado da permanência do racismo epistemológico ou, de modo mais amplo, da colonialidade do saber na atualidade.

Neste horizonte, saliento que mesmo que o objetivo do recorte dado às aulas não fosse abordar a história das Áfricas ou a história dos afrodescendentes, diante do atual contexto que vivemos, apresentar, citar e referenciar traços significativos destas histórias, mesmo em períodos que não tenham como foco essa temática, torna-se essencial para a valorização da história das Áfricas e para o combate a preconceitos e estereótipos. Assim como fizeram, por exemplo, os estagiários produtores do relatório "À ditadura aquele abraço", sensíveis ao período da Guerra Fria e da Ditadura Militar, abordaram tais temas no âmbito do político, mas observando a situação da mulher e as lutas do movimento feminista. Considero substancial a

possibilidade de perceber o que acontecia na África naquele momento e a condição da mulher de origem africana nesse recorte. Ou então, explicitar o fato de que embora estivessem abordando imagens de mulheres brancas e a história delas, nesse período também havia outras mulheres potentes em luta.

Azevedo (2016) enfatiza a urgência da história das Áfricas que, para além de uma questão de sensibilidade e desconstrução de estereótipos, deslocaliza um saber e uma construção colonial, configurando assim uma história atenta ao diálogo entre diferentes continentes, sujeitos e culturas. Desse modo, o autor apresenta um movimento de "deslocar o olhar para novas formas de produção do conhecimento histórico: anti-eurocêntrico, policêntrico, dialógico e antirracista" (AZEVEDO, 2016, p. 236). Mais uma vez dimensiono a importância da aplicação da Lei Federal nº 10.639/03, que busca este descentramento das narrativas ocidentais.

No relatório já comentado, de autoria de Dihel (2006), Guedes (2006) e Pasini (2006), também é notável este fenômeno. Num questionário aplicado com os alunos no início do estágio, uma das questões indagava sobre o período da história que os alunos mais gostavam de estudar ou gostariam de estudar. Entre as respostas, dentre os 15 alunos, apenas 1 fazia alusão a um elemento das Áfricas, com a presença do Egito na resposta: "Sim. O Egito. Sempre me interessei por mistérios e artefatos antigos" (DIHEL; GUEDES; PASINI, 2006, p. 66). As outras respostas giravam em torno de História Moderna, descobrimento do Brasil e História Contemporânea.

O Egito que desperta o interesse no estudante, é antigo, com faraós e pirâmides, imagem de uma representação pautada no passado e no imobilismo, conectada às dimensões do significado, da linguagem e da cultura. Nesse sentido, é preciso perceber significados produzidos a partir destas representações, não como mera imaginação da nossa mente, mas produtores de efeitos reais em práticas e condutas, sendo necessário questionar estes signos (HALL, 1997).

A partir das concepções de Antonacci (2013), a ideia do Egito imóvel embasa-se em classificações excludentes feitas na obra de *Filosofia da História* de Hegel, em 1831, separando o histórico do pré-histórico, atribuindo à África a porção sem história do mundo. Para Hegel, o continente africano não possui história, nem movimentos ou progressos, conformando espaço congelado no tempo. Logo, para ele, a África na atualidade é a mesma do passado, uma África presa ao imobilismo histórico.

Trazendo à tona a obra de Fanon (2005), a imobilidade das populações subalternas findará quando estas puserem um fim na história da colonização e da pilhagem, escrita pelo

branco europeu e, assim, produzirem a história da sua própria nação, a história da descolonização, não apenas política e econômica, mas também a descolonização de valores, práticas, atitudes, pensamentos e conhecimentos. Diante disso, interrogo por que o Egito é, dentre os conteúdos estudados sobre o continente africano nas escolas, o que aparece com mais frequência? Oliva (2007) alerta que o Egito mobiliza o tema e o aspecto grandioso das suas construções, tendo como parâmetro de referência as arquiteturas grandiosas da Europa e a concepção das "grandes civilizações e reinos". Em outras palavras, o Egito positivado é o que se aproxima dos valores europeus, mas que não deixa de ser visto como "o outro".

Quando aprendemos sobre a Europa, a relação desta com a história do Brasil e de outros locais, é sempre enfatizada, seja cultural, política ou economicamente. Igualmente, a história das Áfricas, não deve estar centrada apenas no continente africano, mas interconectada com a história de outros continentes e países, inclusive da Europa. Anderson Oliva (2007) chama atenção para a necessidade de considerar, quando falamos em história das Áfricas, tanto o contexto do universo africano como também suas relações exógenas e endógenas, relações formadas no âmbito do mundo atlântico que influenciou diretamente vivências, experiências e leituras sobre o mundo, tanto em África como fora dela. Desse modo, como falar da supremacia europeia sem citar a inferiorização do continente africano? Dois imaginários criados simultaneamente. Os africanos trazidos a força para o Brasil também construíram a história do nosso país, portanto, quando falo da história de africanos e afrodescendentes, este contexto também está integrado.

Neste subitem, elucidei os "lados" da história propositalmente "esquecidos", silenciados ou colocados em segundo plano, "lado" a que pertence o continente africano. Nesse aspecto, enfatizo o risco de ensinar uma história das Áfricas desvinculada de questões que permeiam esta história, como por exemplo, se o professor não discutir, no âmbito da Guerra Fria, a descolonização da África, ou no período da colonização, a participação africana na constituição do país, o que este professor referencia quando indagado sobre a história das Áfricas? Fica a questão.

Na mesma linha da invisibilização das experiências africanas, é substancial apontar o quanto estas são contadas a partir de um olhar exterior, dos europeus, ainda uma expressão do silenciamento dirigido a estas populações. No próximo subitem, evidencio momentos em que a história das Áfricas e todas as experiências pertencentes a esta região são contadas por um observador externo.

2.3 ATÉ QUE OS LEÕES INVENTEM AS SUAS PRÓPRIAS HISTÓRIAS, OS CAÇADORES SERÃO SEMPRE OS HERÓIS DAS NARRATIVAS DE CAÇA[71]

A narrativa colonial atribuiu a África a insignificância histórica, expropriando e deturpando memórias, retirando o direito ao passado e deslegitimando sua produção de conhecimento. Como aponta Mudimbe (2013), a Europa foi responsável pela invenção de uma África selvagem, dando início, desde os séculos XV e XVI, à reunião de diversas narrativas e escritos, integrantes de um "fiel acervo colonial", ao final do século XIX. Com o propósito de colocar o africano e seus descendentes na condição de objeto, a África era um lugar ausente (AZEVEDO, 2016), à espera dos seres civilizados – europeus -, para escreverem a sua história. Nessa direção, nesse subitem, analiso trechos em que os estagiários retratam explicitamente a versão dos Europeus sobre a história, sem, no entanto, construírem a devida problematização.

Um dos materiais utilizados no relatório de autoria de Rosa (2001), Kuhne (2001) e Fernandes (2001), na execução de suas aulas, foi o relato sobre a viagem de um imigrante alemão em sua vinda ao Brasil. Um dos estagiários descreveu no relatório as partes do relato do imigrante que mais chamaram a atenção dos alunos e, entre elas, a surpresa deste ao se deparar com os afrodescendentes no nosso país.

> De suas notas, as que mais impressionaram os alunos dizem respeito a demora da viagem, as condições de higiene e alimentação, as mortes a bordo e, no desembarque, a surpresa e admiração dos recém chegados ao se depararem com seres de cor negra (ROSA; KUHNE; FERNANDES, 2001, p. 21).

O uso do relato de um imigrante alemão para ilustrar as nuances do processo imigratório constitui metodologia imprescindível dentro do trabalho do historiador, todavia, lembro que a historiografia produzida sobre os descobrimentos e a colonização é pautada, desde o início, em relatos de viajantes e acervo colonial (AZEVEDO, 2016), carregados de uma visão eurocêntrica do mundo, ensinada como norma, e o uso deste relato, quando não devidamente criticado, corrobora com esse olhar colonial.

Fanon (2005) retoma que o colono, no caso o europeu, faz a história como uma epopeia de sua vida, uma odisseia de grandes feitos. Nesse prisma, a colonialidade implica, também, a hegemonia do eurocentrismo como única perspectiva epistemológica, conformando o racismo no campo do saber e do conhecimento (QUIJANO, 2009). Fanon (2008) argumenta que as relações estabelecidas entre os europeus e os colonizados, como os

[71] Provérbio africano retirado da obra do escritor moçambicano Mia Couto, intitulada "As confissões da leoa" (2002).

africanos, pautavam-se na desvalorização e na crença da ausência de cultura, história, civilização e de um passado histórico. Posto isto, é indispensável o questionamento no ensino de História desse saber visto como único e, nessa linha, surge como essencial a criação de um espaço de conhecimento plural de enunciação, constituído a partir de uma outra lógica distinta de classificações e hierarquizações postas pela colonialidade. Assim, se torna necessário evidenciar outras formas de documentos, memórias e relatos capazes de descentrar essa narrativa e não mais ter como norma o olhar oriundo de um só local, a Europa. Questão-chave para contraposição a esta narrativa é: o que afrodescendentes e indígenas que aqui estavam têm a dizer sobre isso?

A colonialidade incide, também, na inserção da Europa como centro até mesmo nos processos em que os africanos foram os principais agentes. No relatório intitulado "A Guerra Fria e a Ditadura Militar no Brasil: em busca de uma história em movimento", publicado em 2006 e executado no 2º ano do ensino médio no IEE[72], o plano de aula sobre a descolonização afro-asiática tinha como objetivo mostrar que a conjuntura europeia não conseguia mais ter recursos para manter as colônias, ocorrendo assim, a descolonização. Em suma, toda a ação dos africanos que lutaram e constituíram movimentos de descolonização, como o movimento Pan-africanista, foi omitido.

Nesse contexto, observo como os estagiários se apropriaram dessa racionalidade ocidental e, ao fabricar suas ideias, formularam outras "maneiras de fazer" dessa racionalidade, construindo e disseminando "outros modos" de usar o saber eurocêntrico. Desse modo, concordamos com as contribuições de Quijano (2009), para quem o eurocentrismo não é uma perspectiva presente apenas nos europeus, mas também em quem foi educado por eles. Nas narrativas apreendidas na escola como apresentado no excerto do relatório a seguir, esta lógica também se manifesta.

> Quanto ao tema de descolonização Afro-Asiatica, serão levados em conta a mudança de conjuntura pós 1945, onde a Europa destruída e preocupada com o seu processo de reconstrução, não teve mais como manter as suas posseções tanto no continente africano como asiático (JORGE; SCHWEDER; MACEDO, 2006, p. 89).

A conjuntura explicitada assemelha-se, sobremaneira, à questão da Abolição da escravidão no Brasil, mencionada pela historiografia como resultado da ação de uma heroína branca, a princesa Isabel, apagando movimentos de resistência e ação executados por africanos e afrodescendentes escravizados que, também, pressionaram as elites para a

[72] O professor regente da turma não interferiu na escolha da temática selecionada pelos estagiários (JORGE; SCHWEDER; MACEDO, 2006).

Abolição. A atuação histórica e social destes atores é desfirgurada e moldada à representação de que eram passivos. Mbembe (2014) pontua que o hemisfério ocidental, sobretudo a Europa, ao ambicionar tornar-se potência hegemônica, construiu um mito de superioridade para fundamentar seu poder, colocando-se enquanto detentora e berço da razão, da vida universal, da real humanidade.

Em oposição a isso, o *resto*, como denominado por este mesmo autor, era a diferença pura, o poder negativo, a África símbolo da vida vegetal, do vazio, ou como afirmava Hegel, os africanos eram estátuas sem consciência de si, completamente a-históricos. Tal imaginário, repetido e reproduzido ao longo do tempo, contribuiu para uma historiografia que atribui aos africanos escravizados a passividade e a coisificação, desconsiderando toda a ação destes personagens no decorrer da história.

A representação do trecho acima expressa a junção da colonialidade do saber e do ser, sendo o conhecimento europeu a referência e o espaço de ação deste também, ao passo que dos africanos retira-se a participação na história da descolonização do seu próprio continente. Atentar aos significados produzidos com esta representação, implica repensar práticas, condutas, normas e a própria construção das identidades (HALL, 1997). Nesse âmbito, é importante compreender práticas moduladas quando africanos são encaixados como inativos ou passivos.

O segundo conjunto de relatórios formado até aqui possui como tema central a Guerra fria e Ditadura militar: “À ditadura, aquele abraço”; “As experiências da docência: novas perspectivas sobre o ensino de história”; e, “A Guerra Fria e a Ditadura Militar no Brasil: em busca de uma história em movimento”. Juntos, somados ao relatório do conjunto 1, denominado “República em Santa Catarina: modernidade e exclusão – ações e reações que transformaram as estruturas sociais, políticas e econômicas entre o fim do século XIX e início do século XX”, retratam como a história das Áfricas pode ser omitida ou silenciada nos currículos escolares. Em todos os planos de aula, a África foi “esquecida” ou mencionada em segundo plano, demonstrando falta de sensibilidade dos grupos, mesmo quando o foco da aula não era a África.

Assim como no primeiro relatório, os estudantes, quando questionados, não demonstraram interesse em conhecer a história das Áfricas. No segundo, a África apareceu nos objetivos, mas, quando o plano de aula foi preparado, esta não mais conformava o centro da aula, aparecendo outras questões consideradas essenciais para o momento. No terceiro relatório, os estudantes puderam expor os conteúdos que gostariam de estudar, e mais uma vez a história das Áfricas apareceu de modo reduzido, lembrada por apenas um aluno, dos 15

existentes na turma. No entanto, a África que o aluno desejava estudar era apenas aquela retratada nos filmes de faraós. No quarto relatório, o plano de aula indica uma possibilidade de que o conteúdo a ser trabalhado seria a descolonização africana, mas observando com maior proximidade, o plano de aula recorre aos acontecimentos da Europa para falar de algo na África, ou seja, a história das Áfricas ainda não foi contemplada.

O lugar de poder ocupado pelo branco europeu, reforça o lugar de protagonista deste na descolonização afro-asiática, reafirmando assim, a concepção de uma história escrita por e sobre europeus, como demonstrou Fanon (2005). Nesse aspecto, é possível perceber nos diferentes relatórios a emergência, mesmo que sutil, do racismo existente na sociedade que junto ás relações de poder, são responsáveis por definir currículos, conteúdos e abordagens utilizadas no espaço escolar.

Torna-se imprescindível, portanto, o entendimento da instituição escolar e da própria disciplina de História[73], como um elemento da modernidade, com todos os seus mecanismos disciplinadores, que corroboram também para o controle das subjetividades e do conhecimento, sendo partícipe do projeto colonizador e da modernidade, que tem como pilar a matriz eurocêntrica. Esta herança persiste nos dias atuais, seja no currículo escolar como um todo ou no ensino de História em particular, mesmo que em menor grau, mas ainda rege implicitamente a separação dos conteúdos a serem ensinados; por exemplo, na divisão quadripartite da História (antiga, medieval, moderna e contemporânea), na forma como são ensinados os conteúdos e os olhares e as categorias lançadas a determinadas populações que desde o passado colonial são subalternizadas.

Considero indispensável uma reflexão sobre estas divisões de conteúdo, pois o que compreendemos como História Moderna ou Medieval, na Europa, não é equivalente ao o que ocorreu nas Áfricas no período respectivo. Hountondji (2009) traz contribuições fundamentais, ao indagar, se estamos estudando discursos históricos *sobre* a África ou um discurso histórico proveniente de África e produzido por africanos. Concordando com o filósofo anglo-ganes Kwame Anthony Apiahh (1997) e com o Martinicano Fanon (2008), o questionamento do eurocentrismo não significa uma substituição deste pelo modelo afrocêntrico, pois o ponto chave não é substituir o olhar europeu por um olhar puramente africano da História.

[73] A disciplina de História, seguindo esta mesma lógica, surgiu como narrativa necessária à constituição das nações europeias, os chamados Estados Nacionais, conformando roteiro que condiciona corpos, saberes, valores e conteúdos indispensáveis para a nação nos moldes civilizatórios desejados (CERRI, 2001).

Este movimento pretende evidenciar, numa perspectiva que pense além da raça e da cor, as interpretações das experiências de diferentes indivíduos e *lócus* de enunciação. Deste modo, uma das estratégias constitui vislumbrar um ensino de história das Áfricas que não seja isolado, estático e repleto de referências negativas, possibilitando problematizar a necessidade de apresentarmos novos modos de aprender a história, caso contrário, não faz sentido ensinar a história da África a partir de um olhar puramente europeu, até porque esta tem sido a lógica presente há séculos.

Pensando na importância de nos interrogarmos sobre a percepção das populações africanas acerca das narrativas históricas, considero substancial o exemplo trazido pelos estagiários elencados a seguir. Uma das atividades desenvolvidas no relatório de autoria de Poluceno (2000), Martino (2000) e Lazzaris (2000), realizado no 1º ano do Ensino Médio no Colégio de Aplicação, publicado em 2000[74], é a análise de um poema de autoria de Mario Prata, chamado "Pequena História". O documento traz uma perspectiva notável de crítica à visão de uma Europa e dos brancos como centro do mundo, demonstrando uma apropriação por parte dos estagiários em relação as estas temáticas e abordagens.

> PEQUENA HISTORIA
> Negros acham
> que brancos cantam pouco
> índios acham
> que brancos falam muito
> Ciganos acham
> que brancos dançam pouco
> Brancos acham tudo
> e massacram muito (POLUCENO; MARTINO; LAZZARIS, 2001, p. 56).

O poema traz à tona o olhar de populações oprimidas e subalternizadas pelos brancos, permitindo aos estudantes a reflexão sobre a existência dessas perspectivas antagônicas e de como a história escrita ampara-se numa visão branca e europeia. Em outras palavras, os estagiários, ao buscar a criação de estratégias para desviar do fator dominante, produzem, inventam ou fabricam diferentes modos de fazer emergir este espaço de reflexão.

A perspectiva eurocêntrica de ver o mundo e, por consequência, o racismo epistemológico, enraíza-se em diversos níveis de interpretação da realidade, principalmente, no que concebemos como ciência e conhecimento, deste modo, selecionando, o que de acordo com esta visão, é conhecimento, arte, civilização, cultura e o que não é. Tal processo desumaniza as populações de origem africana, enquadrando-as sempre ao lado negativo e

[74] O conteúdo orientado pelo professor regente para trabalho e abordagem dos estagiários enquadrava-se no século XIX, no Brasil, a partir do qual o recorte do conteúdo foi a escravidão (POLUCENO; MARTINO; LAZZARIS, 2001).

bárbaro do binarismo e, assim, construindo a superioridade e a civilidade da Europa (ANTONACCI, 2013). É necessário problematizar estas distinções e desconstruí-las ao se tratar de história das Áfricas, caso contrário, não iremos encontrar história no continente africano, mas apenas "cultura" e "folclore".

O relatório de Martins (2000) e Silva (2000), já comentado anteriormente, cuja a escolha da temática foi influenciada pelo conhecimento dos educadores do *Projeto Travessia*, revelador da importância da música para as crianças da comunidade do Mont Serrat, teve como objetivo mobilizar, por meio do ensino de História e das cantigas de roda, o passado da história da Ilha de Santa Catarina. Para introduzir seus objetivos no relatório, os estagiários fizeram uma diferenciação entre cultura popular e cultura escolar, apontando, em suas palavras, que as crianças do *Centro Cultural Escrava Anastácia* trazem consigo, em termos culturais, o que se denomina *cultura popular*.

Tendo por base esta concepção, os objetivos do projeto estariam afastados do que ensinado tradicionalmente consta no livro didático e as aulas estariam mais próximas de assuntos de ordem popular, da realidade dos alunos (MARTINS; SILVA, 2000). Mobilizando as ideias de Certeau (2003) e averiguando diferentes expressões e termos que emergem na fala dos estagiários, assim como dos estudantes, percebo suas "maneiras de fazer" e, também, indícios sobre as narrativas em que se inserem. Nessa acepção, é primordial a análise do conceito de *cultura popular* utilizado pelos estagiários.

A colonialidade arraiga-se também no campo do saber, reforçando paradigmas, como a hierarquização epistemológica que situa o conhecimento ocidental como hegemônico, privilegiando a produção de saber das teorias europeias e, em contrapartida, relegando cosmovisões não europeias a um título que se afasta da noção de conhecimento, mas se aproxima da concepção de cultura e folclore (MIGNOLO, 2003). Seguindo este pensamento, o conceito de cultura popular, como ressalta Stuart Hall (2003), constitui termo problemático, geralmente associado a um modo de vida "tradicional" e ao tradicionalismo. Tradição, neste sentido, remeteria à persistência de velhas formas, mas, para Hall, vincula-se a formas de articulação e associação dos elementos, vital para a cultura de um povo.

Essas articulações não são fixas, estáveis e inalteráveis ao longo do tempo, modificando significados no decorrer do fluxo histórico e, também, com as lutas culturais, que se entrecruzam. Nesse aspecto, Hall (2003) alerta quanto aos estudos da cultura popular, que exaltam a tradição pela tradição, pensando-a de forma isolada e afastada dos processos históricos, engano comumente verificado em relação às Áfricas. Este mesmo autor acentua

que a cultura popular não é uma forma pura, autêntica e isolada, logo, não pode ser estudada isolada de relações sócio-históricas e de poder.

Cultura popular, para Hall (2003), implica em ações e práticas, de qualquer época, que se originam a partir de condições sociais de determinados grupos, incorporadas a práticas sociais. Essa definição enfatiza a importância da tensão contínua e conflituosa com a cultura dominante, espaço de luta e resistência à cultura dominante e não somente uma oposição a esta, significando um reequilíbrio de poder nas relações culturais. Nessa acepção, o princípio regulador do que é ou não popular tem origem nas tensões e nos antagonismos entre aquilo que pertence à cultura dominante e o se considera cultura da periferia, reafirmando o racismo cotidiano.

Segundo Hall (2003), a escola separa e hierarquiza a herança cultural da História a ser ensinada, como exposto pelos estagiários no relatório: "por isso, a temática escolhida tem o mínimo de contato com a história tradicional dos livros didáticos e, portanto, os objetivos propostos no trabalho diferem dos objetivos escolares por tratar-se de um assunto de ordem popular" (MARTINS; SILVA, 2000). A academia, outra instituição, também, separa um tipo valorizado de conhecimento dos chamados conhecimentos secundários.

Mas qual seria a relação entre compreender e problematizar o conceito de cultura popular com o ensino de história das Áfricas? Quando abordamos a história das populações africanas e afrodescendentes, tal estudo é comumente visto como a abordagem sobre diferentes culturas, diferentes tradições e costumes. O risco de pensá-las como uma cultura diferente está justamente na linha tênue entre conhecer as diversas culturas e hierarquizá-las. Para deixar mais nítido, exemplifico: o samba, uma forma cultural da diáspora africana, em muitos casos é pensado como elemento da cultura popular, da cultura do povo; em detrimento disso, a música clássica compõe elemento da cultura erudita.

Quando falamos em mito africano ou afro-brasileiro, estes são deslocados para o campo do folclore e, assim, afastados do que compreendemos como História. Neste sentido, essa distinção, advinda de padrões e normas europeias e elitistas, diferencia o que é conhecimento e o que é "apenas" cultura ou folclore, o que deve ser ensinado nas escolas como conteúdo programático e o que pode ser visto como um apêndice ou anexo ao ensino, como frequentemente é tratado o tema da história das Áfricas.

A partir destas categorias binárias formuladas no sistema de representação, criam-se relações partilhadas na cultura e na linguagem. Sabemos que as representações estabelecidas a partir dos conceitos aqui trabalhados, organizam relações de poder, produzindo efeitos e intenções. Neste sentido, a narrativa dos estagiários permite perceber como estes se apropriam

e internalizam essas concepções e, também, reproduzem binarismos (HALL, 1997). Apesar de não referenciarem explicitamente um ponto de contato com a história das Áfricas, a reflexão que eu coloco aqui é: quais as implicações possíveis ao ensino, quando os estagiários se apropriam implicitamente da ideia de hierarquização cultural? Como abordam estes conteúdos? O historiador deve saber ler nas entrelinhas, por isso, sucinto esta reflexão não respondida, visto que as atividades com os alunos não foram anexadas ao relatório final do grupo de estágio.

O documento, de autoria de Poluceno (2001), Martino (2001) e Lazzaris (2003), teve como objetivo abordar o tema da escravidão no século XIX, sobretudo em Desterro, assim como o pós-Abolição, ressaltando o descaso da sociedade com os afrodescendentes. Dentro desse âmbito, os estagiários desenvolveram aspectos mais específicos, relacionados ao período escravista, como a escravidão da mulher afrodescendente, a relação da escravidão com a religião de matriz africana enquanto resistência, as leis abolicionistas e, por fim, o abandonado de crianças afrodescendentes na cidade no século XIX.

A primeira estagiária abordou especificamente a questão da religião de matriz africana, enfatizando a coletividade de africanos e afrodescendentes como um modo de resistência à escravidão e, também, como forma de preservação cultural. Para melhor explicar essa abordagem, a estagiária retomou a África e a importância da religião neste continente, religando comunidades e salientando o papel dos ancestrais nas concepções africanas. O tema da ancestralidade africana, também foi abordado em contrapondo à desvalorização do idoso na sociedade atual e, ainda, com a Lei do Sexagenário no período escravista.

> Desde **a África**, que as práticas coletivas eram o **ponto marcante de seu povo**, fazia parte do modo de vida, sendo intimamente enraizada nos valores das sociedades que viviam em aldeias. As religiões serviam de elo de ligação destas comunidades através do coletivo, tendo **os ancestrais** uma importância singular. As divindades veneradas normalmente eram um ente comum àquele coletivo, que acabava servindo de pilar fundamental para a sustentação daquela sociedade. A consanguinidade era perpetuada indefinidamente, isto facilita entender a **relação de parentesco** com suas divindades milenares, ou seus "**orixás" como conhecemos no Candomblé** (POLUCENO; MARTINO; LAZZARIS, 2001, p. 10, grifo meu).

No entanto, realço que não existe uma história ou uma cultura africana autêntica, essencial e fixa e, quando colocamos a ancestralidade como elemento representativo da história africana, apagamos uma multiplicidade de experiências plurais. Como argumenta Hampaté-Bâ (2003, p. 14) "quando se fala da tradição africana, nunca se deve generalizar. Não há uma África, não há um homem africano, não há uma tradição africana válida para todas as regiões e etnias". No trecho do relatório, os estagiários abordam práticas que

ocorriam apenas em locais específicos do continente. A África sul-saariana possui significados complexos referentes a cosmovisões, mas aparece como sinônimo de todo o continente africano, na abordagem do grupo de estágio.

Conforme Mbembe (2001), faz-se necessário questionar a ideia de que os africanos surgem a partir de uma representação cultural autêntica, dotados de uma individualidade particular e irredutível, referência ao exótico e ao diferente. O continente africano é diverso, plural em cada particularidade, sendo uma ilusão acreditar na existência de uma África que partilhe dos mesmos valores e significados (MONGÁ, 2010). A representação nunca é única e transparente, mas sempre parte de um diálogo, pondo em jogo diversos significados. Nesse aspecto, é preciso contestar e combater a representação de uma África homogênea e única, a fim de criar outros significados sobre este continente (HALL, 1997).

Toda vez que nos referimos à África como um bloco único, reforçamos a ilusão do unanimismo cultural e naturalizamos esta representação e os significados produzidos a partir dela, resultando também em novo ocultamento da África ou na invenção de uma outra África. Dentro dessa África, existem várias Áfricas, povos, populações, aldeias, cidades, cosmovisões, culturas, artes. É imprescindível ter ciência de qual África estamos falando, de modo a fugir das generalizações (HOUNTOUDJI, 2010).

Nesse segmento, mesmo com generalizações, percebemos como este relatório de estágio diferencia-se dos demais, abordando elementos pertinentes à compreensão da história das Áfricas, como ancestralidade, oralidade, religiões, relações de parentesco e resistência. Entretanto, estes elementos são enfatizados apenas para compreender a escravidão no Brasil, o que não deixa de ser importante, mas diversos outros pontos da história das Áfricas são "esquecidos" ou não pronunciados.

O relatório "Violência hoje e suas raízes sociais no período colonial", publicado em 2001 e executado no 2º ano do Ensino Médio do Colégio Simão Hess (SILVA; TEDESCO; SAYÃO, 2001)[75], apresenta que, em uma das aulas, abordou-se o mito africano chamado "Príncipe Vermelho", mobilizado para problematizar identidades marcadas pela cor ou pela aparência. O mito e sua apropriação pelos estagiários demonstra como uma diferença, antes vista como negativa e razão de muitas violências, passa a ser notada, aceita e contemplada. Para os estagiários, essa discussão possibilitou aos alunos compreender diferenças entre cada "cultura, relacionando com nossa realidade. A reflexão sobre as diversidades culturais,

[75] O professor regente da turma não interferiu na escolha da temática (SILVA; TEDESCO; SAYÃO, 2001).

permitiu a alteração na percepção do aluno sobre essa realidade, isto é, do Brasil como um país multicultural" (SILVA; TEDESCO; SAYÃO, 2001, p. 22).

Faz-se oportuno analisar dois elementos articulados pelos estagiários: a *diferença* e a *diversidade cultural*, que se mobilizados de forma equivocada podem provocar interpretações também equivocadas. É preciso ter cautela quando mobilizamos o conceito de *diferença*, pois o diferente é definido a partir de um determinado padrão, e afirmar a diferença não implica mudança das práticas racistas. O que compete fazer é a mudança do padrão, do conhecimento e da estética europeia e branca. Achille Mbembe (2001) afirma que a diferença pode ser inscrita em uma perspectiva desigual e hierárquica, sendo esta última, produto da colonialidade.

A diferença é reconhecida, na medida em que justifica, naturaliza e legitima a desigualdade, a discriminação, a exploração e a segregação. O método de exaltação da diferença nos conteúdos de história das Áfricas, nesse ideal, contribui para a manutenção das hierarquias, na medida em que o indivíduo ou a cultura "diferente" continua sendo vista como o "outro". Não afirmo uma igualdade entre as culturas, mas a necessidade de pensar as diferenças entre elas, sem hierarquização ou referência a um padrão, caso contrário, esta diferença torna-se exótica, a linha tênue presente no entendimento do mito contado em sala de aula.

Outra questão que merece reflexão é o uso do termo *diversidade cultural* pelos estagiários. Para Homi Bhabha (1998) este termo se refere a um objeto epistemológico, a cultura como objeto do conhecimento empírico. A diversidade cultural, conceito muito utilizado na atualidade, pode trazer riscos, como o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais preestabelecidos, originando um ideal de culturas intocadas temporalmente e, desse modo, repercutindo em conceitos como o *exotismo das culturas.* Chamo atenção que, a compreensão da história das Áfricas, demanda perceber o que seria diferença cultural e não diversidade cultural. Com este argumento, Bhabha (1998) aponta para o entendimento da história das Áfricas dentro de um processo de enunciação, a partir das suas próprias maneiras de ser e estar no mundo e não apenas inseri-la numa gama de diferentes culturas vistas isoladamente, corroborando para contar uma história multicêntrica e dialógica.

2.4 OS AMADOS FAZEM-SE LEMBRAR PELA LÁGRIMA, OS ESQUECIDOS FAZEM-SE LEMBRAR PELO SANGUE[76]

[76] Dito de Tizangara retirado da obra de Mia Couto, "O último voo do flamingo" (2005).

Os estagiários Poluceno (2001), Martino (2001) e Lazzaris (2001), em seu relatório, discutem a religião e o processo de mudança cultural forçada sofrida pelos africanos escravizados, ao serem capturados em África e deslocados para o Brasil, sublinhando ressignificações e adaptações estratégicas ao modo de vida a que foram submetidos.

> Ao serem trazidos para o Brasil como escravos, os africanos remodelaram suas práticas comunitárias que tinham como premissa valores coletivos, formando irmandades, participando de festividades e rituais religiosos tendo assim o grupo uma importância fundamental. Desta maneira estenderam para esta terra que agora habitavam, toda a sua tradição antiga que via a coletividade como a célula básica da vida social (POLUCENO; MARTINO; LAZZARIS, 2001, p. 11).

Esta é uma discussão importante, pois considera a diáspora um processo de ressignificação cultural e histórica de pertencimento, resultando em deslocamentos, neste caso forçados, mas também transformações. A mobilização dessa noção pelos estagiários permite entender redefinições históricas e culturais de afrodescendentes, fruto de deslocamentos e transformações vividas no seu contexto, em que costumes e modos de pensar do seu local de origem, não e apagam, mas são ressignificados (MALAVOTA, 2007). Desse modo, esta compreensão impede uma possível essencialização dos africanos por parte dos estagiários, ou também, é obstáculo para aqueles que comumente acreditam ter ocorrido uma pura aculturação nos porões dos navios que traziam os africanos escravizados.

Apesar dessa afirmação, logo após há uma contradição, quando a estagiária afirma que a escravidão aos africanos "levava o indivíduo a uma condição de perda total de sua identidade" (POLUCENO; MARTINO; LAZZARIS, 2001, p. 12). Antagônica esta exposição, pois a identidade não é um bloco fechado e homogêneo, mas conforma processos de mudança constante. Para Stuart Hall (2009), acreditar na identidade una, completa e coerente é uma ilusão, pois esta se constrói no diálogo, nos processos de alteridade, sendo instável, incompleta e móvel. Para Homi Bhabha (2013), as populações subalternas devem ser entendidas a partir do hibridismo cultural, dado que estas se edificam em "margens deslizantes do deslocamento cultural", e em diversos momentos recusam traços étnicos e raciais, quando em outros momentos, os reafirmam.

Os africanos escravizados passaram por mudanças e transformações devido ao colonialismo, tendo negados o estatuto de humanidade. Porém, isso não significa perda de identificações, pois esta não é uma roupa que simplesmente podemos retirar. Ao serem capturados e escravizados, ressignificaram seus pertencimentos com a terra de origem e elaboraram estratégias de adaptação ao novo território e às opressões impostas. A apropriação dos estagiários, a ideia de que os africanos escravizados simplesmente perderam a sua

identidade, é um exemplo da permanência da colonialidade, em que toda uma estrutura identifica africanos e seus descendentes como sujeitos passivos e essenciais, incapazes de escolhas e formação de estratégias. Em outras palavras, conforme Fanon (2005), o colonialismo é a desumanização do ser, prática verificada ainda nos documentos aqui analisados.

O relatório intitulado "Escravos, alemães, subversivos na Ditadura e moradores de favela durante os séculos XIX e XX da história do Brasil e de Santa Catarina" menciona a vivência de estágio no IEE com uma turma de 1º ano de Ensino Médio, publicado em 2006. O propósito das aulas foi: "trabalharmos com esta ideia, de um 'inimigo' como um tema transversal, buscamos mostrar como determinados grupos dentro da sociedade podem ter sua imagem alterada a partir do contexto histórico" (LUCIANO JUNIOR; SILVA, 2006, p. 8)[77]. No relatório, expõe-se uma tabela que organiza o número de alunos e as respectivas descendências, sendo espantosa a quantidade de alunos que não souberam se autoidentificar.

Numa turma de 17 alunos, 2 se identificaram com a descendência europeia, 2 europeia e indígena, 2 europeia e africana, 2 indígena, 1 afrodescendente e 9 não souberam ou não quiseram responder. A partir desse mapeamento, os estagiários apontaram a diversidade em sala de aula, como um ponto positivo para abarcar a temática da imigração. A partir disso, destacaram a importância de relacionar passado e presente na abordagem do conteúdo. Embasados nesta perspectiva, justificaram iniciar o conteúdo com a abolição da escravidão (LUCIANO JUNIOR; SILVA, 2006).

> Sempre atentos à realidade do aluno e à proposta de fazer a ponte entre o presente e o passado para o estudo da história sobre o tema em questão, a situação dos povos descendentes da África assim como a Abolição da Escravatura e os resultados, consequências e permanências depois dela serão o nosso ponto de partida. Questionar se realmente a abolição aconteceu, e que formas ela tomou. Chegar a Santa Catarina e apresentar como eram as relações entre os diferentes povos e como ficou a conjuntura pós-Abolição. Questionar o fato de que esses povos de origem africana são muitas vezes associado à imagem do criminoso. Santa Catarina também se apresenta muitas vezes como um estado com poucos descendentes de africanos, fato que deverá ser discutido (LUCIANO JUNIOR; SILVA, 2006, p. 36).

A história africana, segundo a perspectiva de Mbembe (2014), é dominada por três acontecimentos fundadores: a *escravatura*, *a colonização e o apartheid*. Estes eventos são uma espécie de prisão e, ainda hoje, quando nos referimos à história das Áfricas, automaticamente a sustentamos e a repousamos sobre estes acontecimentos canônicos. Tais

[77] A temática geral proposta pela professora regente da turma pautava o recorte espaço-temporal da História de Santa Catarina entre os séculos XIX e XX (LUCIANO JUNIOR; SILVA, 2006).

eventos relegam ao africano uma identidade inerte, imóvel e do não-ser, consolidando um processo de expropriação, depredação material e degradação física. No entanto, estes eventos unificam o desejo africano de reconquistar seu destino e autonomia. Porém, este é um passado a ser esquecido pelos africanos e afrodescendentes, cuja lembrança dolorosa faz do esquecimento um ato de recusar o reconhecimento de um trauma. O ato de lembrar tais fatos, por parte de historiadores, é necessário, pois numa sociedade racista como a brasileira, compete relembrar constantemente o racismo e suas consequências. Mas, será que estes eventos são os únicos a serem rememorados sobre a história das Áfricas? Qual o sofrimento trazido na memória quando estes eventos são rememorados na narrativa histórica?

Saliento que tais populações podem ter o desejo e o poder da escolha, de lembrar ou esquecer o seu passado, e como seres humanos conservam esta possibilidade. Nesse sentido, retomando o espaço escolar, penso no constrangimento de muitos alunos afrodescendentes, quando o professor, com o intuito de aproximar a história da sua realidade, no meio de toda a complexidade, diversidade e amplitude da história africana e afro-brasileira, inicia a aula logo pelo lado negativo, pela face da história que degradou e retirou a dignidade destas pessoas. Devemos discutir a escravidão e os outros eventos canônicos, visto que também a rememoração desses eventos permite, inclusive, questionar a branquitude.

Não obstante, eles são canônicos porque tiveram a intervenção e a ação do europeu. Mas o ponto que importa é a desnaturalização de uma dada abordagem desta temática, que acaba por colocar o afrodescendente como objeto da escravidão afastado da atuação enquanto ator histórico. Nesses entremeios, eu me pergunto: como um estudante constrói uma identidade positiva se a sua história "começa", justamente, pela parte que ele deseja a todo o momento esquecer? Instigo aqui uma reflexão: será que um branco, por exemplo, o alemão, teria identificação com o conhecimento de sua história abordada a partir do holocausto?

Uma outra análise, ainda sobre esse relatório, diz respeito ao título. Os estagiários pensaram os diferentes sujeitos, vistos ao longo do tempo como inimigos, subversivos ou perigosos. Ao se referir ao inimigo branco, eles o denominam a partir da sua nacionalidade e ao inimigo afrodescendente pela condição jurídica de uma parte de sua história, a categoria de escravizado. O afrodescendente não tem uma nacionalidade ou uma origem? E o alemão não tem uma cor? Por que apenas as populações de origem africana são racializadas ou denominadas a partir da escravidão? Para alguns, o simples uso de uma determinada palavra ou conceito pode ser irrelevante, contudo, como afirma Hampaté-Bâ (2010), a palavra é uma força fundamental originária do próprio indivíduo, portando uma força criadora. Este mesmo autor, ao demonstrar o poder das palavras, ressalta: "uma única palavra imprudente pode

desencadear uma guerra, do mesmo modo, que um graveto em chamas pode provocar um incêndio" (BÂ, 2010, p. 185).

Com essa explanação, demonstro como o uso de um termo, como a expressão *escravo*, pode acionar diversos dispositivos discursivos em nossa imaginação e assim, contribuir para reforçar representações estereotipadas. Conforme Hall (1997), representar é dar sentido às coisas e ao mundo por meio da linguagem, ressignificando eventos e indivíduos. Representar requer articular sistemas de representação - objetos, pessoas e eventos -, numa correlação de conceitos e reproduções em nossos pensamentos. A partir desses conjuntos nomeamos e interpretamos diversas experiências e elementos do mundo.

Desse modo, as estruturas de interpretação utilizadas pelos estagiários deste grupo, para representar as populações africanas e afrodescendentes submetidas à escravização, expressas apenas por um único termo pejorativo, *escravo*, reforça e reproduz cada vez mais significados negativos atribuídos a estes grupos populacionais. O fato de o estagiário se referir aos indivíduos de origem alemã pela nacionalidade e ao afrodescendente pela alcunha da condição escrava, demonstra como ainda persiste a naturalização da imagem dos brancos, que não precisam se identificar como brancos ou como trabalhadores imigrantes, no caso dos alemães. Mas o afrodescendente, a todo o momento precisa se reafirmar, sendo racializado e nomeado por um rótulo que causou a degradação do seu ser, o termo *escravo*.

Essa representação enfatiza a ideia de que eles são *escravos* por natureza, quando na verdade, foram submetidos à *condição escrava*, portanto seus descendentes são *descendentes de africanos escravizados*. Conforme Appiah (1997), precisamos estar atentos a esta visão racializada e essencializada que ainda rodea as populações de origem africana, seja por meio da categoria negro ou *escravo*, que tanto pode ser utilizada negativamente quanto positivamente, uma permanência da perspectiva eurocêntrica e colonial sobre a sociedade. É fundamental ressaltar que os estagiários abordaram a questão das diferentes nomeações - pardo, crioulo, negro -, discutindo em aula estas diferenciações, com o objetivo de mostrar que não existiram negros[78] em África antes da colonização, o que é positivo; entretanto, mesmo assim não internalizaram este conteúdo ao ponto de perceber o uso de termos pejorativos em suas próprias falas, um desafio atual do ensino de história das Áfricas.

É possível estabelecer um terceiro conjunto de relatórios com elementos em comum: "Relatório de Estagio"; "Violência hoje e suas raízes sociais no período colonial"; "Escravos, alemães, subversivos na Ditadura e moradores de favela durante os séculos XIX e XX da

[78] Este termo foi cunhado a partir da chegada dos europeus na África com o objetivo de inferiorizar os africanos, tratando-se de termo que designava algo pejorativo.

história do Brasil e de Santa Catarina". A temática da escravidão une estes 3 relatórios, sendo, de uma forma ou de outra abordada em todos. No primeiro, aborda-se o sistema escravista e suas relações em Desterro; no segundo, a escravidão como uma violência iniciada desde o descobrimento do Brasil; e, no terceiro, o africano escravizado aparece como um inimigo da sociedade. Para além da escravidão, é notável outro aspecto que perpassa todos os três relatórios: a violência.

Dos 10 relatórios aqui expostos, o intitulado "Relatório de Estagio", de autoria de Poluceno (2001), Martino (2001) e Lazzaris (2001), preocupa-se, mesmo que minimamente, com alguns aspectos referentes, especificamente, às populações africanas em África. Porém, para fazê-lo, os estagiários partem da escravidão e não do próprio continente e de suas relações. O relatório "Violência hoje e suas raízes sociais no período colônia", cujos autores são Silva (2001), Tedesco (2001) e Sayão (2001), também se utilizaram de um elemento do continente africano - um mito -, para descontruir violências causadas pelas diferenças de identidade no período colonial. Ambos os relatórios evidenciam o continente africano em suas aulas, mas o apresentam de modo generalizado e como justificativa para falar do tema, *considerado o mais essencial, a escravidão.* Desse modo, conformei neste grupo os relatórios que mais tocaram, diretamente, a temática relacionada à história das Áfricas e das populações africanas, contudo, é notável, o viés explicativo da violência para abordagem destes povos.

No relatório "Violência hoje e suas raízes sociais no período colonial" (SILVA; TEDESCO; SAYÃO, 2001), como anexo ao documento principal, estão algumas atividades respondidas pelos alunos da escola, permitindo analisar a apropriação dos estudantes em relação ao que foi ensinado sobre a história das Áfricas. O objetivo do projeto de estágio era abordar a temática da violência no Brasil Colonial, demonstrando sua presença desde o nascimento do Brasil, na relação entre dominadores e dominados, salientando conflitos étnicos, sociais e culturais. As atividades correspondem a um questionário com as seguintes questões: *1- O africano escravo ao chegar no Brasil é descaracterizado de sua cultura? Quais os pontos que explicam esse processo? 2- Por que os grandes centros urbanos como RS, SP e Salvador, se encontram no litoral e não no centro do Brasil? 3- Por que o afro-brasileiro é vítima da violência?*

Ao observar as respostas dadas pelos estudantes da educação básica, direciono a análise para outro âmbito, não mais centrada no que o estagiário compreende, mas no que foi interpretado, apropriado e expresso pelos estudantes por meio das respostas às questões. A maioria das respostas estão ilegíveis, devido ao uso de scanner e pelo fato de as atividades serem escritas a lápis, portanto, evidencio a que mais se diferenciou dentre as possíveis de

serem lidas. A primeira resposta, referente a questão três, reflete as diversas faces do racismo, devendo ser considerada para uma análise crítica diária. O aluno respondeu:

> Por que existe muitas pessoas racistas, principalmente os próprios negros (afro-brasileiros), pois eles mesmo sentem vergonha da sua história da luta, e da cultura dos seus antepassados. Pois hoje você raramente vê um negro ficando, namorando ou casado como uma negra e sim negros com brancas (não que essa mistura de raça não seja bonita, pois essa mistura simboliza a paz). É muito fácil dizer sou 100% negro, pois os verdadeiros 100% negros são aqueles de alma e de coração. Por esses e outros motivos que existem a violência, pois não são apenas os negros que sofrem com a violência, mas sim todas as raças (SILVA; TEDESCO; SAYÃO, 2001, p. 120).

Quando falamos de história das Áfricas, entramos num grande rol de questionamentos, envolvendo o preconceito e o racismo, indispensáveis ao tratamento destas temáticas em sala de aula. Os estagiários, em suas aulas, estabeleceram a relação de desamparo aos afrodescendentes no pós-Abolição e a repercussão disto nas práticas racistas, como uma conexão fundamental a ser feita pelos alunos. Assuntos delicados, como racismo, em que diversas reações e sentimentos são expressados e, muitas vezes, com objetivo de desqualificar a discussões ou relativizar a problemática, necessitam de atenção e muito cuidado na forma de abordagem (BENTO, 2002). Nesse aspecto, essas reações não devem ser descartadas, mas aprofundadas, pois de modo geral, embasam-se na problemática da ideologia da democracia racial, ainda tão presente.

Carlos Hasenbalg (1979) aponta que essas reações se pautam na negação do preconceito, na ausência do branco nesse processo e na culpabilidade do próprio afrodescendente. Para o autor, essas desqualificações são articuladas constantemente, quando indivíduos não querem enfrentar a realidade, seja por fugirem da condição de praticantes de tal ação, por interesses relacionados ou, ainda, por considerarem a existência do racismo como sinônimo de aceitar mudanças. Quando falo em mudança, me refiro ao fato de brancos terem que aceitar a existência do privilégio e não do mérito. Sobre isso, Fanon (2005) pontua que, quando as populações de origem africana começam a circular nos diferentes espaços, colocando em cheque o equilíbrio do poder, inesperadamente os brancos racistas começam a fazer alusões fantasiosas a um possível racismo inverso/reverso, inconcebível, principalmente se pensarmos na estrutura da sociedade brasileira.

No trecho do relatório relativo às respostas dos alunos, há uma inversão da realidade, culpando os próprios afrodescendentes pelo racismo. Ressalto que, a razão para muitos afrodescendentes não se identificarem como tal, envolve a inferiorização provocada pelos brancos, pois uma das dimensões do racismo é a internalização desta concepção pelas vítimas.

Quando isso ocorre, o indivíduo executa diversas práticas com a finalidade de omitir sua origem. Célestin Mongá (2010) cita, como exemplo disso, as práticas de alisamento e clareamento de cabelos e também da cor da pele das mulheres na África sul-saariana.

Em suma, o trecho do relatório expressa a continuidade da colonialidade do ser presente na sociedade, sendo o afrodescendente desumanizado, desprovido de poder de escolha e, quando "permitido" escolher, opta por não assumir sua identidade, expressão da internalização do racismo. Nesse aspecto, Certeau (2003) salienta que o cotidiano é sempre um espaço de criatividade e inventividade, permeado por ações de indivíduos ativos e dinâmicos. Essa afirmação possibilita examinar que, mesmo os estagiários, na condição de voz autorizada, trazendo para a discussão a violência sobre as populações de origem africana ao longo do tempo, ainda assim são ineficientes em estabelecer narrativas capazes de subverter essa relação de poder. O estudante, autor da resposta, apresenta uma "maneira de fazer" ao seu modo, expondo o racismo existente no espaço escolar e para além dele.

Considerando outro ponto, numa segunda resposta, o aluno mobiliza fatores importantes para pensar a discriminação estrutural do afrodescendente na atualidade, deslocando a culpa da atual situação precária da maioria dos afrodescendentes para a sociedade, que estruturalmente não oferece oportunidades e continua a discriminá-los. Este aluno, ao construir sua argumentação, evidencia a colonialidade do poder estruturante em todos os níveis da sociedade, mas numa perspectiva diferente, explícita e questionadora. Estas duas respostas possibilitam refletir, assim como diz Fanon (2005), sobre o momento em que o racismo se torna inconsciente, sem a necessidade de uma lei da raça ou a afirmação da superioridade branca a todo momento, dado posto e naturalizado. Entretanto, ambas as respostas fazem usos opostos destes fatores, tendo a primeira se apropriado do saber transmitido e vinculado ao seu lugar social, emergindo uma enunciação discriminatória, enquanto a segunda demonstra uma apropriação do estudante sobre o racismo e como ele se estabelece na sociedade.

Neste capítulo destaquei que, de diversos modos, mesmo sutilmente, a história das Áfricas continua "esquecida" ou diminuída no contexto escolar. Num primeiro momento, sublinhei a representação da ausência desta imagem da África, quando não nomeada, citada ou referenciada nos diferentes conteúdos de História ou, ainda, sua aparição em menor escala quando comparada a outros conteúdos. Em segunda instância, discuti como as aulas dos estagiários referenciavam as populações de origem africana na história, mas, ainda assim, em segundo plano, ou após uma longa explanação sobre colonização europeia, expressando-se

apenas por meio de uma palavra ou citação, reforçando uma menor relevância histórica a este continente e seus povos.

Os estagiários, ao tratarem da colonização e da construção sócio-histórica do Brasil ou de Santa Catarina, pontuam a participação ativa dos agentes advindos da Europa. Em contrapartida, elementos oriundos das populações de origem africana são considerados parcela que apenas *contribuiu* para tal construção, mas não como elementos estruturais, diferente do tratamento dado aos imigrantes brancos, evidenciando assim a atuação da branquitude nestes relatórios. Ressalto que tal articulação discursiva não se faz presente apenas nestes relatórios, constituindo herança de uma representação cristalizada ao longo do tempo, desde o desejo de branquear a população brasileira. Nesse sentido, a abordagem sobre a população afrodescendente, citada junto a imigrantes europeus, destacada por sua "contribuição" cultural ao país, pouco contempla os mecanismos de diferenciação social impostos a estes diferentes atores, e os modos como chegaram ao Brasil e foram "recebidos".

A representação de africanos e seus descendentes como indivíduos sem agência histórica delega ao europeu a capacidade de contar a história destes "outros". O trecho do relatório menciona a descolonização da África como resultado apenas da ação dos europeus, ou que os afrodescendentes são culpados pelo racismo na atualidade, como se estes não fossem conscientes e capazes de escolher entre aceitar ou não a sua própria cultura, assim como fazem todos os seres humanos.

Finalmente, de 2000 a 2006, dos 10 relatórios, apenas 1 fez referência direta à história das Áfricas, o documento de autoria de Poluceno (2001), Martino (2001) e Lazzaris (2001), mas, como ponto de partida para abordar a escravidão. Nos demais, a história das Áfricas foi retratada a partir da escravidão, de forma direta ou destacando as contribuições dos africanos para a cultura brasileira sob o regime escravista, algo que, de acordo com os relatórios, *poderia ser descrito em uma frase e com poucas palavras.*

A história das Áfricas, quando presente, seja pelo desinteresse dos estudantes em estudos sobre a temática ou pela falta de preparo dos estagiários, surge a partir do seu significado para a escravidão, indicando que os estagiários a compreendem apenas interligada ao regime escravista no Brasil. Nesta linha, a abordagem direcionada à disciplina de História, o uso de categorias sustentadas pela epistemologia eurocêntrica, sem a devida reflexão, apoia opressivamente uma construção da história sobre as populações afrodescendentes. Ainda, muitas categorias restringem estas populações como seres essencializados e próximos do não ser, como o termo *escravo*. No próximo capítulo analiso os Relatórios de 2007 a 2015 e,

dessa forma, poder-se-á averiguar se o impacto da Lei incidiu de alguma maneira nas aulas dos estagiários e nas representações dos estudantes.

3 ENTRE A ÁFRICA PLURAL E A ESCRAVIDÃO: A HISTÓRIA DAS ÁFRICAS NOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO (2007 - 2015)

3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo problematiza os relatórios da disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Graduação em História da UDESC, entre 2007 e 2015. Esse recorte foi selecionado, pois 2007, em meu entendimento, sugere período de tempo hábil para compreensão e divulgação da Lei Federal nº 10.639/03 e das *Diretrizes* (BRASIL, 2004) nos diferentes setores da educação. Nesse sentido, aos estagiários do curso de História na condição de professores, a partir de 2007, tornou-se indispensável como ponto de referência as orientações e as problematizações trazidas nesta legislação. Além disso, a partir de 2007 começa a oferta da segunda disciplina obrigatória de História da África no currículo do curso de Graduação.

Para seleção dos relatórios realizei o mesmo processo já explicado na introdução. Primeiro busquei em todos os relatórios as palavras *África*, *africano* e *negro* e, depois, selecionei os 29 que tratavam destas temáticas mais significativamente. No recorte de 2007 a 2015, cada ano tinha um número maior de relatórios publicados por turma, sendo necessário realizar uma segunda seleção para reduzir o número de documentos analisados. Após a segunda sondagem, cooptei os mais expressivos, considerando meus objetivos para esta pesquisa. Tal procedimento reduziu para 14 o número de relatórios, conforme descrito no quadro abaixo. Todos foram encontrados com facilidade no *site* da Biblioteca Central da UDESC, catalogados no sistema *Pergamum e* aqueles que apareciam como indisponíveis no *site* da biblioteca, obtive no acervo pessoal das professoras Luciana Rossato e Cristiani Bereta da Silva, ambas regentes da disciplina de Estágio no período.

Em relação ao contexto das escolas campo de estágio, nesse recorte de 2007 a 2015, a maioria se desenvolveu no Colégio de Aplicação da UFSC. Os demais realizaram-se na Escola Estadual Padre Anchieta e Escola Básica Municipal Vitor Miguel de Souza. O Colégio de Aplicação foi apresentado no capítulo anterior. Quanto à Escola Estadual Padre Anchieta, trata-se de um colégio público da região central de Florianópolis, que atende comunidades de baixo poder aquisitivo situadas no seu entorno, principalmente do Maciço do Morro da Cruz[79]

[79] A região denominada Maciço do Morro da Cruz localiza-se na região central de Florianópolis, formada por 16 comunidades: Morro da Mariquinha, Rua Ângelo Laporta, Monte Serrat, Rua José Boiteux, Tico-Tico, Rua Laudelina da Cruz, Morro do 25, Vila Santa Vitória, Morro do Horácio, Vila Santa Clara, Morro da Penitenciária, Serrinha, Morro da Queimada e Jagatá, Alto da Caeira, Morro do Céu e Morro do Mocotó. Disponível em:

(FERNANDES; TEIXEIRA, 2011). A Escola Básica Municipal Vitor Miguel de Souza situa-se em Florianópolis, no bairro do Itacorubi, atendendo, para além de residentes da região onde se encontra, as comunidades Morro do Quilombo e Parque São Jorge. Constituem público desta unidade de ensino, alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, distribuídos nos períodos matutino e vespertino, perfazendo um total, aproximado, de 660 estudantes, em sua maioria de baixa renda (HUMBERT; SILVA; ROSA, 2014).

Quadro 3 - Relação de Relatórios de Estágio analisados - 2007 a 2015

Título	Autores	Escola/ Bairro	Ano/ Nível	Ano do Relatório
Um Imigrante construído: a história do Brasil e suas representações sobre o processo de imigração (fins do século XIX e início do século XX)	Ana Luisa Krieger; Antônio Celso Mafra; Júnior Peter Augusto Dessbesell	Colégio de Aplicação/ Trindade	1ºano do Ensino Médio	2007
Desconstruindo uma ideia: a análise do processo imigratório no imaginário nacional	Ivânia Fabíola De Souza; Laís Bibiana Rodrigues Lagos; Priscila Catarina Hoffmann	Colégio de Aplicação/ Trindade	1ºano do Ensino Médio	2008
Construção do conhecimento histórico: experiências com fontes documentais na sala de aula	Anelise Rodrigues Machado de Araujo; Eduardo Maricato Riciardi; Karoline Kika Uemura	Colégio de Aplicação/ Trindade	1ºano do Ensino Médio	2009
Fazendo história com oficinas: uma experiência no Colégio de Aplicação	Larissa Alves Ripardo; Luisa Rita Cardoso	Colégio de Aplicação/ Trindade	1º ano do Ensino Médio	2009
Construindo representações: a formação do conhecimento histórico dos alunos acerca das identidades no Brasil do século XIX	Carlos José Klann; Mateus Cavalcanti Melo; Rafael Antônio Motta Boeing	Colégio de Aplicação/ Trindade	1º ano do Ensino Médio	2010
Representações do trabalho a partir do uso de fontes históricas em sala de aula: um estudo investigativo a partir das ideias e representações de alunos sobre as relações de trabalho no Brasil da segunda metade do séc. XIX	Andréia Seganfredo; Gabriela de Oliveira Ribeiro; Hélio Tadeu Moreira Jr.	Colégio de Aplicação/ Trindade	1ºano do Ensino Médio	2010
Reflexões sobre o imperialismo colonial e primeira Guerra mundial com alunos de 2º ano do Ensino	Camilo Teixeira; Daisy Bueno Fernandes	Escola de Educação Básica Padre	2º ano do Ensino	2011

http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/habitacao/index.php?cms=projeto+macico+do+morro+da+cruz&menu=9. Acesso em: 25 de abril de 2017.

Médio: uma abordagem participativa		Anchieta/ Agronômica	Médio	
Cultura e diversidade: Investigando as representações sociais das crianças da quinta série do Colégio de Aplicação da UFSC	Igor Queiroz; Taiane Martins; Vanusa Ribeiro	Colégio de Aplicação/ Trindade	5ºsérie ou 6º ano do Ensino Fundamental	2011
Uma Europa nos trópicos? Representações de africanos, afrodescendentes e imigrantes europeus nos discursos históricos, midiático e turístico contemporâneo	Catarina Lisboa do Carmo; Grasiela Francisco	Colégio de Aplicação/ Trindade	1º ano do Ensino Médio	2012
A roda viva do século XX: o nascer das revoluções	Beatriz Pereira da Silva; Mariana Schlickmann	Colégio de Aplicação/ Trindade	2ºano do Ensino Médio	2012
Sou negro com orgulho e com amor: reflexões acerca do racismo e as barreiras encontradas no Ensino de história e cultura afro-brasileira	Iara Maria Török Pomar; Jéssica Renaud Aparecido	Escola de Educação Básica Padre Anchieta/ Agronômica	7ºano do Ensino Fundamental	2013
O império brasileiro em sala de aula: reflexões sobre a prática de estágio curricular III	Ana Carolina Humbert; Luana Da Silva; Vitor Bittencourt da Rosa	Escola Básica Municipal Vitor Miguel de Souza/Itacorubi	8º ano do Ensino Fundamental	2014
África pela África: a importância do ensino de história do continente africano a partir de suas próprias civilizações	Alice Aschermann; Jamylle Goulart; Juliana Ribeiro	Colégio de Aplicação/ Trindade	7ºano do Ensino Fundamental	2015
Ensino de história e África antiga: experiências e resultados no colégio de Aplicação da UFSC	Cristina Prachthäuser Fusinato; Luiza Tonon da Silva; Marina Lis Wassmansdorf	Colégio de Aplicação/ Trindade	7ºano do Ensino Fundamental	2015

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

3.2 UMA ÁRVORE SOZINHA NÃO COMPÕE UMA FLORESTA[80]

O parecer da Lei Federal nº 10.639/03 e as *Diretrizes* (BRASIL, 2004), além da inclusão de conteúdos, estimulam a alteração de posturas e atitudes, modificações executadas e observadas de forma lenta e gradual no espaço escolar e também nos relatórios. A aprovação da Lei significa um avanço social, no que diz respeito ao combate ao racismo e à valorização da história africana e afro-brasileira. Entretanto, esta conquista não é sinônimo de

[80] Provérbio pertencente à língua ioruba**,** idioma do ramo linguístico nígero-congolês, falado por iorubas em diversos países ao sul do Saara, principalmente Nigéria, Benim, Togo e Serra Leoa.

batalha vencida, mas de uma gama de experiências, lutas, conquistas, conflitos e um redirecionamento de práticas, rumo a uma sociedade antirracista.

A Lei não resulta numa ruptura brusca de atitudes, assim como os relatórios também não evidenciam esta mudança. Mas deve-se exaltar as pequenas modificações, além das permanências, em direção a este grande processo de transformação. De mesmo modo, a Lei possui limites e desafios a serem superados, sendo os educadores responsáveis por interpretar este documento, ponto de partida para uma grande janela de possibilidade de ação.

Gomes (2012) argumenta que o ensino de história das Áfricas exige uma mudança de práticas e a descolonização dos currículos, tanto da educação básica como no Ensino Superior, sendo estas as duas faces tratadas nesta dissertação. Isto significa mudança nas representações cotidianas, o questionamento dos lugares de poder e das relações entre direito e privilégio, concepções que ultrapassam o âmbito da legislação. Pontuo que as contribuições de Koselleck (2014) ajudam a entender a história por meio da articulação do presente com outras dimensões - passado, presente e futuro -, definindo o que permanece, o que se altera e o que se torna singular. Nesse sentido, mesmo diante das dificuldades, importa valorizar as transformações nessas dimensões temporais, pois ainda que fragmentadas e em migalhas, consolidam avanços em comparação ao passado, escravista.

Diante deste panorama, é preciso realizar alguns questionamentos: como o campo de formação docente se relaciona com essas mudanças? Como a graduação e os estagiários do ensino de História lidam com estas alterações? Como a Lei Federal nº 10.639/03 se insere nesse contexto? É possível vislumbrar novos paradigmas e padrões se estruturando no campo pedagógico, diante da inserção cada vez maior da questão étnico-racial, da diferença cultural e da história das Áfricas nos currículos? Quais conteúdos e atitudes surgem com a implementação das *Diretrizes*? É possível verificar um novo redirecionamento das aulas de História? Nesta linha de pensamento, nesse subtítulo, trago à cena os relatórios, destacando os principais elementos, mesmo que mínimos, cruciais para uma mudança de postura do ensino de história das Áfricas.

Antes de iniciar a análise de cada relatório, apresento as temáticas centrais presentes neles, expostas de acordo com a linha de explanação e os objetivos distintos por eles apresentados. A escolha dos conteúdos por parte dos estagiários alinhava-se às orientações dos professores regentes de cada escola, que designava um grande recorte espaço temporal a ser trabalho e, a partir disso, cada grupo de estágio selecionava temáticas e objetivos.

Nesse caso, diferente do capítulo anterior, tive dificuldades em agrupar estes documentos de acordo com temáticas, dada a considerável variedade destas. Dos 14

relatórios, 6 tiveram como central a questão da imigração, sendo que 2 focaram na imigração europeia, 1 na imigração de modo geral e 3 ocuparam-se da relação da imigração com a escravidão, por meio de conceitos como "as relações de trabalho". Um relatório atentou-se apenas ao conteúdo da escravidão, enquanto outro trouxe as revoluções como um todo e, outro ainda, os imperialismos, sendo uma exceção às temáticas percebidas como principais. O Segundo Reinado foi tema abordado por 2 relatórios, incluindo o sistema escravista neste período. Com tema específico de África, 3 relatórios se destacaram: 2 de África antiga e 1 de história afro-brasileira. Um último teve como tema a diversidade, abarcando também as práticas africanas, entre outras.

Comparando estas temáticas com os relatórios do segundo capítulo, observo algumas inserções, como a questão da história africana e afro-brasileira, não visualizadas como centrais nos relatórios anteriores a 2007, pois estes apenas continham a temática da escravidão como eixo central. Contudo, não se trata de afirmar que a temática da escravidão desaparece após 2007, mas que a história africana emerge também como um guia dos conteúdos. Como uma permanência, os personagens europeus não foram esquecidos e a temática da imigração ainda surge como o conteúdo mais trabalhado.

Quadro 4 - Relação de Relatórios de Estágio analisados a partir de 2007, destacando a temática central abordada e se articulou com a Lei Federal nº 10.639/03

Título do relatório	Ano/ Nível	Conteúdo	Mobiliza a Lei Federal nº 10.639/03	Ano do Relatório
Um imigrante construído: a história do Brasil e suas representações sobre o processo de imigração (fins do século XIX e início do século XX)	1º ano do Ensino Médio	Imigração europeia	Não	2007
Desconstruindo uma ideia: a análise do processo imigratório no imaginário nacional	1º ano do Ensino Médio	Imigração europeia	Sim	2008
Construindo representações: a formação do conhecimento Histórico dos alunos acerca das identidades no Brasil do século XIX	1º ano do Ensino Médio	Imigração	Não	2009
Construção do conhecimento histórico: experiências com fontes documentais na sala de aula	1º ano do Ensino Médio	Relações de trabalho (imigração/ escravidão)	Não	2009
Fazendo história com oficinas: uma experiência no Colégio de Aplicação	1º ano do Ensino Médio	Imigração e escravidão	Não	2010
Representações do trabalho a partir do	1ºano do	Relações de	Não	2010

uso de fontes históricas em sala de aula: um estudo investigativo a partir das ideias e representações de alunos sobre as relações de trabalho no Brasil da segunda metade do séc. XIX	Ensino Médio	trabalho		
Uma Europa nos trópicos? Representações de africanos, afrodescendentes e imigrantes europeus nos discursos histórico, midiático e turístico contemporâneo	1º ano do Ensino Médio	Escravidão	Não	2011
Reflexões sobre o imperialismo colonial e primeira Guerra mundial com alunos de 2º ano do ensino médio: uma abordagem participativa	2º ano do Ensino Médio	Imperialismo	Não	2011
A roda viva do século XX: o nascer das revoluções	2º ano do Ensino Médio	Revoluções	Sim	2012
Cultura e diversidade: investigando as representações sociais das crianças da 5ª série do Colégio de Aplicação da UFSC	5º série ou 6º ano[81] do Ensino Fundamental	Diversidade	Sim	2013
Sou negro com orgulho e com amor: Reflexões acerca do racismo e as barreiras encontradas no Ensino de história e cultura afro-brasileira	7º ano do Ensino Fundamental[82]	História afro-brasileira	Sim	2013
O império brasileiro em sala de aula: reflexões sobre a prática de estágio curricular III	8º ano do Ensino Fundamental[83]	Segundo Reinado e identidades	Sim	2014
África pela África: a importância do ensino de história do continente africano a partir de suas próprias civilizações	7º ano do Ensino Fundamental	África antiga	Sim	2015
Ensino de história e África antiga: experiências e resultados no Colégio de Aplicação da UFSC	7ºano do Ensino Fundamental	África antiga	Sim	2015

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

[81] Os conteúdos listados para o 6º ano do Ensino Fundamental podem variar de acordo com o programa de cada escola. No entanto, para o local de estágio, foram mencionados: Introdução aos estudos históricos: o que é História, por que estudar História, fontes históricas, os tempos históricos, os calendários, linha do tempo; Conceito de Pré-História: origem e evolução do ser humano, conceito e períodos da Pré-História, a construção social e cultural do homem, dispersão do homem no mundo; Modo de vida dos primeiros homens na América e no Brasil: caçadores-coletores, agricultores, sambaquianos, ceramistas; Idade Antiga: surgimento das primeiras cidades, aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos e geográficos das primeiras civilizações: Mesopotâmia, Egito, China, Índia, Fenícia.

[82] Os conteúdos programados para o 7º ano do Ensino Fundamental, variáveis de acordo com o programa de cada escola, são: Principais civilizações "pré-colombianas": Maias, Astecas, Incas; Antiguidade Clássica: aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos e geográficos das civilizações clássicas Grécia e Roma, noções de cidadania, democracia e republicanismo; Idade Média: as transformações na sociedade europeia a partir das invasões "bárbaras", a religiosidade, o cotidiano da Idade Média na Europa, Feudalismo e relações de poder, expansão comercial, Renascimento cultural (PREFEITURA MUNICPAL DE FLORIANÓPOLIS, 2008).

[83] Os conteúdos programados para o 8º ano do Ensino Fundamental, variáveis de acordo com o programa de cada escola, são: Idade Contemporânea: Revolução Francesa, Revolução Industrial, a Proclamação da República no Brasil, Primeira Guerra Mundial, o Nazi-fascismo, Era Vargas, Regime Militar no Brasil (PREFEITURA MUNICPAL DE FLORIANÓPOLIS, 2008).

Neste mesmo quadro, listei os relatórios que mobilizaram, de um modo ou outro, o texto da Lei Federal nº 10.639/03 ou das suas respectivas *Diretrizes* (2004). Dos 14 relatórios, apenas 7 a abordaram, enquanto os outros 7 nem a citaram. Em relação a isso, somente a partir de 2012, vê-se maior frequência de enfoque da lei, enquanto antes disso, apenas 1 relatório, em 2008, fez a devida menção. Isto demonstra que, mesmo o relatório tendo como temática o orientado na legislação, pouca circulação esta lei teve no recorte temporal desta pesquisa, no curso de graduação em História da UDESC. Diferentemente, a partir de 2012, independente do conteúdo, todos os relatórios analisados citaram a legislação como uma justificativa para o planejamento de suas atividades em sala.

No entanto, saliento que citar ou não o texto da legislação não significa tomá-la como princípio e prática, ou até mesmo utilizá-la de modo crítico. Faz-se necessário compreender limites, obstáculos e também contribuições desta legislação, situando-a como documento histórico, sabendo interpreta-la e critica-la, não a tornar uma verdade única. Walter Lippold (2008) destaca que esta Lei nasceu das contradições da sociedade, portanto, apresenta também contrassensos internos e externos.

Deste modo, sua aplicação prática varia e depende da articulação e do *locus* social de cada sujeito envolvido nesta execução. A lei, quando escrita, é um texto aberto, adquirindo autonomia em relação à sua autoria. Nas palavras de Ricouer (2007), o texto escrito é órfão de pai e mãe, com interpretação aberta a qualquer leitor, podendo existir uma distância entre a intenção do autor, a interpretação do leitor e sua aplicabilidade.

O primeiro relatório analisado neste capítulo intitula-se "Um imigrante construído: a história do Brasil e suas representações sobre o processo de imigração (fins do século XIX e início do século XX)", exercido em 2007 no Colégio de Aplicação, numa turma de 1º ano do Ensino Médio. As aulas destes estagiários tiveram como foco "a imigração para o Brasil nos séculos XIX e XX. Decorrentes daí realizamos discussões em torno da identidade nacional ou a falta dela, a miscigenação e o multiculturalismo presentes em nosso país" (KRIEGER; MAFRA; AUGUSTO, 2007, p. 12).[84]

Nesse entremeio, constatamos uma primeira mudança. Antes de 2007, os relatórios raramente mencionavam a África[85], referindo-se a ela como um continente homogêneo, sem

[84] A escolha do conteúdo compõe o programado pelo Colégio de Aplicação, realizada em parceria com o professor Rodolfo Pantel, professor da turma do 1º ano do Ensino Médio, sendo os objetivos selecionados pelos estagiários (KRIEGER; MAFRA; AUGUSTO, 2007).

[85] Somente o relatório de Poluceno, Martino e Lazzaris (2001) e o relatório de Silva, Tedesco e Sayão (2001) trouxeram elementos específicos do continente africano.

atentar para suas especificidades. No presente capítulo, afirmo a alusão, repetitiva, a uma África plural e múltipla, sendo que, de 14 relatórios, 9 referendam[86] esta concepção, de modo implícito ou explícito, como nos exemplos que desenvolvo na sequência. No documento os estagiários retomam a África como um continente heterogêneo, com muitas diferenças entre cada região e, para iniciar o diálogo, partem da música do Bob Marley, figura ligada à imagem africana, evidenciando a existência de uma lógica própria de escravidão no continente.

> Aos alunos foi solicitado que fizessem, individualmente, um desenho, escrevessem um poema ou ainda um pequeno texto expressando aquilo que sentiam ao ler a letra (original e traduzida) e ao escutar a música que foi tocada no violão.[87]Posteriormente, em um momento de aula expositiva e dialogada, discutiram-se outras questões ressaltadas pelos alunos, como a opressão e a violência. Esses temas serviram de ponto de ligação para iniciar um diálogo **crítico acerca do continente africano como uma realidade não homogênea**, onde o desenvolvimento de antiquíssimas rotas comerciais, a expansão da cultura islâmica e o contato com os europeus cristãos, particularmente portugueses num primeiro momento, demonstrava a existência de uma dinâmica própria em África antes da invenção da escravidão moderna (KRIEGER; MAFRA; AUGUSTO, 2007, p. 30).

Se voltarmos ao texto das *Diretrizes* (2004), perceberemos como a compreensão de uma África plural tem relação com um princípio caro a esta legislação, o reconhecimento, remetendo ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira. Para além disso, o que os estagiários propõem, é a desconstrução e o questionamento de estereótipos e representações negativas acerca deste continente. Considero a perspectiva de abordar uma África plural, dentre seus conflitos, mazelas e maravilhas, um movimento mais amplo que as *Diretrizes* (2004), dado que esta, como criticam Abreu e Mattos (2008), ainda tem como horizonte uma África essencializada positivamente. As *Diretrizes* propõem que o ensino de história da África seja contemplado a partir de duas direções principais: uma leitura positiva da África e uma vinculação com a história afro-brasileira.

> Em História da África, tratada em **perspectiva positiva**, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com **a história dos afrodescendentes no Brasil** e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; –aos núbios e aos

[86] Os 9 relatórios que entendem a África como plural e heterogênea são: (KRIEGER; MAFRA; AUGUSTO, 2007); (SOUZA; RODRIGUES; HOFFMANN, 2008); (FERNANDES; TEIXEIRA, 2011); (QUEIROZ; MARTINS; RIBEIRO, 2011); (SILVA; SCHLICKMANN, 2012); (POMAR; APARECIDO, 2013); (HUMBERT; SILVA; ROSA, 2014); (ASCHERMANN; GOULART; RIBEIRO, 2015); (FUSINATO; SILVA; WASSMANSDORF, 2015).

[87] Música intitulada *Redemption Song*, do álbum *Uprising*, lançado em 1980, de autoria de Bob Marley.

> egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora (BRASIL, 2004, p. 21).

Diante disso, estabeleço uma crítica ao texto da legislação. É fundamental uma história atenta às mazelas do continente, mas que também apresente um olhar positivo e diversificado, rompendo estereótipos, representações unilaterais e olhares colonialistas, para além de uma África como continente de miséria, guerra e irracionalidade. Isto implica dissolver a tradição historiográfica colonial e estudar a África, a escravidão e o colonialismo, bem como as imagens colonizadas que camuflam a memória das múltiplas Áfricas (AZEVEDO, 2013).

No entanto, como diz Lippold (2008), a positivação da história das Áfricas deve ser pautada na historicidade de cada local, indivíduo e cultura. Assim, uma história crítica que não recorre aos pressupostos de uma historicidade centrada unicamente no continente africano e nem deslocada dele, como o caso da perspectiva eurocêntrica, mas que mobilize as interpretações sustentadas pelo circuito do Atlântico Sul,[88] possibilitando uma interpretação descolonizada das Áfricas e o que podemos chamar de "equilíbrio de histórias" (AZEVEDO, 2016, 2013). Nesse sentido, valorizar a história das Áfricas é compreender seu processo histórico, especificidades, diferenças em relação a outros continentes, como também generalidades e semelhanças (LIPPOLD, 2008).

Este relatório, conforme o quadro número 4, não manipula em suas referencias, as *Diretrizes* (BRASIL, 2004) e nem o texto da Lei Federal nº 10.639/03. Creio que a leitura feita pelos estagiários parte de um diálogo profícuo, que pode ter origem intrínseca nos debates efervescidos pelas *Diretrizes* (BRASIL, 2004). Somado a isso, a apropriação das contribuições historiográficas mais recentes sobre a história das Áfricas, permite a visão desta África múltipla[89] e, como vimos no primeiro capítulo, são bibliografias da disciplina de

[88] A perspectiva do Atlântico Sul envolve estudos que ligam as duas margens do Atlântico, objetivando confrontar narrativas racistas e estereotipadas sobre as culturas africanas, deslocando-se dos conceitos criados pelos cânones eurocêntricos (AZEVEDO, 2016).

[89] Há uma variada produção historiográfica sobre Áfricas e diáspora africana preocupada em descontruir os estereótipos acerca deste continente. Dentre estes autores, destaco os seguintes: Kabengele Munanga, Achille Mbembe, Boubakar Barry, Elikia M´Bokolo, Anthony Appiah, Carlos Serrano, Stuart Hall, Joseph Ki-Zerbo, entre outros (AZEVEDO, 2016).

História da África I e II. Desse modo, os estagiários, ao se apropriarem destas discussões e referências, manipularam um sistema de significação que refletiu na escrita e na valorização de uma pluralidade do continente africano como vertente de suas aulas (CERTEAU, 2003).

Nesse sentido, o relatório "Sou negro com orgulho e com amor: reflexões acerca do racismo e as barreiras encontradas no Ensino de história e cultura afro-brasileira", realizado no Colégio Padre Anchieta, no 7º ano do Ensino Fundamental em 2013, enfatiza diversas Áfricas e conceitos que as circundam, como: liberdade, tradições, crença, oralidade, diáspora, escravidão, resistência e racismo. A partir desses termos, as aulas tiveram como "objetivo a utilização de jogos como ferramenta para o ensino de História da África e estudos Afro-Brasileiros" (POMAR; APARECIDO, 2013, p. 12)[90]. O grupo de estágio também explicita a pluralidade existente em África, utilizando o termo *Áfricas*, conceito empregado no intuito de retratar heterogeneidades e multiplicidades presentes no continente.

> TEMA: Áfricas.
> Objetivo geral:
> - Compreender as pluralidades culturais existentes nas Áfricas.
> Objetivos específicos:
> - Entender a importância da oralidade nas sociedades africanas.
> - Compreender as diversas formações sociais nas sociedades africanas (POMAR; APARECIDO, 2013, p. 43).

Os estagiários tiveram como eixo a escravidão, mas discutiram o continente africano por si próprio, sem estabelecer um vínculo único com o tráfico Atlântico. Como ressalta Oliva (2003), em primeiro lugar, importa reconhecer a relevância de se estudar a história da África autônoma, desvinculada de outra motivação, como a escravidão. Nós estudamos a história da Europa, do Brasil, da Grécia ou de Roma por que é fundamental, então por que não incluímos as Áfricas sob esta perspectiva?

> 15 minutos: Introdução à diversidade cultural africana. (oralidade e o que é história)
> *relacionando com os provérbios
> 15 minutos: Organizações das Sociedades Africanas.
> Enfoque nos reinos iorubás e congo (POMAR; APARECIDO, 2013, p. 23).

Este relatório mobilizou as *Diretrizes* (2004) de diferentes maneiras, inclusive, estabelecendo críticas a ela, demonstrando conhecimento sobre a normativa, desde o processo de sua constituição, por meio da luta dos movimentos sociais e, também ressaltando um dos seus principais eixos de orientação, "o desafio de sair de um ensino tradicional

[90] A professora regente da turma de 7º ano informou que no semestre da realização do estágio, o conteúdo programado para ser ensinado era escravidão nas Américas e África pré-colonial, desse modo, os objetivos do estágio deveriam estar atrelados a esta temática (POMAR; APARECIDO, 2013).

eurocêntrico, focado na dita 'história geral', trazendo estudos sobre a História e cultura da África **com um olhar africanista**" (POMAR; APARECIDO, 2013, p. 81, grifo meu). Nesse espectro, saliento a fundamental mobilização de uma interpretação descolonizada sobre as Áfricas, permitindo aos estagiários possibilitar um ensino que se afaste das "zonas cinzentas e viciadas do pensamento pautadas no eurocentrismo" (AZEVEDO, 2016, p. 239). Contra esse pensamento, pautado no progresso e numa imobilidade histórica, o exercício da descolonização epistemológica, atento à procura de outros lugares de enunciação (AZEVEDO, 2016), permitiu aos estagiários mobilizar autores africanos para as aulas, aproximando-se da compreensão do continente africano sob perspectiva de seus próprios intelectuais.

Esta postura condiz com as atribuições presentes na Lei Federal nº 10.639/03, proporcionando ao longo do tempo, como afirma Gomes (2012), uma escola, um currículo e sujeitos da educação conhecedores de uma história alternativa do mundo como um todo e não apenas da África. Sendo assim, é de suma importância o diálogo com os intelectuais africanos, visando a criação de uma outra perspectiva de mundo.

Essa releitura não significa "encaixar a África" e também as relações raciais, num modelo explicativo, baseado no progresso civilizatório ocidental. Pelo contrário, o desafio é evidenciar a lógica colonial na construção histórica do mundo e simultaneamente se apropriar de histórias alternativas que, articuladas em rede, permitem a formulação de uma visão pluriperspectivada das nossas vivências (MIGNOLO, 2003; GOMES, 2012). No trecho a seguir evidencio, através da escrita dos estagiários, a utilização de referências africanas para a construção do conhecimento e a valorização de uma diversidade africana.

> Na temática "Áfricas", vamos debater as questões culturais do continente africano, evidenciando as formas heterogenias entre esses povos. Para tal, não nos prenderemos em uma ideia de África una, mas sim de múltiplas expressões. Nesse sentido pensaremos fora de uma história eurocentrista, procurando compreender as visões de mundo e as diferentes formas que essas populações lidam com o tempo, história e mito. Pelo viés de **Hampate Ba,** levaremos a questão da oralidade, na qual podemos perceber melhor como está presente as relações entre mundo espiritual e material, ancestralidade e família, tempo mítico e tempo real (POMAR; APARECIDO, 2013, p. 46).

O relatório "África pela África: a importância do ensino de história do continente Africano a partir de suas próprias civilizações", de 2015, realizado numa turma de 7º ano do Colégio de Aplicação, tendo como justificativa a Lei Federal nº 10.639/03, focalizou a África antiga, especificamente seis civilizações africanas antigas: Egito, Kush, Axum, Nok, Gana e Cartago, buscando "desvincular o continente africano e seus povos do olhar eurocêntrico e

preconceituoso, como se todos falassem a mesma língua, participassem de uma mesma cultura e possuíssem os mesmos hábitos fundamentados na doença e no baixo desenvolvimento humano[91].” Neste trecho, dois elementos foram ressaltados, remetendo às *Diretrizes* (2004): o combate ao olhar eurocêntrico lançado sobre a África e a valorização de uma África plural.

> Nossa principal intenção com este trabalho é demonstrar como tentamos localizar o continente africano em algumas de suas múltiplas culturas durante nossa experiência em sala de aula, percebendo-o como criador de culturas originais e de existência autônoma séculos antes da dominação europeia**; é compreender a África em sua própria história, com seus próprios autores e fontes de estudo daquele período** (ASCHERMANN; GOULART; RIBEIRO, 2015, p. 17, grifo meu).

Vislumbro também, o esforço dos estagiários em trabalhar os conteúdos com referências da própria África como ponto de partida em suas aulas. Esta postura pode ser notada em 4[92] dos 14 relatórios selecionados. No excerto a seguir, observamos a utilização de outros documentos históricos, para além do documento escrito, como forma de compreensão das experiências do continente africano. Sobre o documento utilizado pelo historiador, Antonacci (2016, p. 245) realiza importante reflexão, indicando que, para “sentir, ouvir, apreender, no campo da história e historiografia, práticas de colonialidade e racialização subjacentes à modernidade eurocentrada”, é essencial questionar o estatuto do documento histórico. Expressões e comunicações entre letra, voz, imagem, ritmo, performances e arte transbordam memórias e experiências e, a exemplo disso, a arte foi mobilizada pelos estagiários.

> Diante disso, foi possível trabalhar a temática contemplando os objetivos da pesquisa histórica sobre África, procurando uma percepção do que poderia ser o percurso dos povos africanos pensando a África pela África e com isso, desvencilhar o continente africano da exploração europeia. Para que isso se concretizasse, procuramos usar na prática docente com o sétimo ano **C mitos, a arte e registros escritos do próprio período e/ou que partisse do próprio continente africano, permitido assim, explorar classes sociais, religião, organização econômica, educação e diversidade cultural, entre outros, pela perspectiva da própria África** (ASCHERMANN; GOULART; RIBEIRO, 2015, p. 26, grifo meu).

Nesse sentido, saliento que as *Diretrizes* (2004) estimulam a compreensão das diferentes formas de expressão e pensamentos africanos. Utilizar referências africanas e afrodescendentes como aportes teóricos, buscar fontes dos mais diversos suportes para além

[91] A temática escolhida estava dentro do recorte orientado pelo plano de ensino do colégio, que previa, para os meses de estágio, o conteúdo relacionado à África antiga (ASCHERMANN; GOULART; RIBEIRO, 2015).

[92] Os 4 relatórios que tem como objetivo utilizar referenciais e fontes de origem africana: (POMAR; APARECIDO, 2013); (FERNANDES; TEIXEIRA, 2011); (FUSINATO; SILVA; WASSMANSDORF, 2015); (ASCHERMANN; GOULART; RIBEIRO, 2015).

da escrita e realizar um diálogo intercultural ampliam possibilidades para o ensino das Áfricas. Nesse aspecto, as *Diretrizes* enfatizam o continente africano como produtor de conhecimento filosófico e científico, aspecto refletido nos currículos pelo viés da descolonização epistemológica. Nos relatórios, apresenta-se pelo uso, também, de autores africanos.

> - O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que:
> – se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, **diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana**;
> – promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais (BRASIL, 2004, p. 20).
> - O ensino de Cultura Africana abrangerá:
> - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais;
> - as universidades africanas Tambkotu, Gao, Djene que floresciam no século XVI;
> - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade (BRASIL, 2004, p. 20).

O relatório efetuado a partir das aulas ministradas no 2º ano do Ensino Médio, no Colégio Padre Anchieta em 2011, teve como título "Reflexões sobre o imperialismo colonial e primeira Guerra mundial com alunos de 2º ano do ensino médio: uma abordagem participativa." A partir deste projeto, as aulas objetivaram debater o imperialismo colonial europeu, com ênfase na dominação do continente africano e a Primeira Guerra Mundial[93]. Estes estagiários discutiram a recepção e a reação africana frente o imperialismo europeu e a divisão da África, um movimento importante, direcionando a compreensão das expectativas dos próprios africanos e também retratando espaços de ação, algo que foge das entranhas da colonialidade (QUIJANO, 2009).

> Entreguei, na metade de uma folha A4, um mapa colorido da África repartida entre diversas nações europeias. A utilização do mapa, por tornar mais visual a temática, fez surgir algumas perguntas como: De que forma os povos nativos reagiram a esta dominação? Quais países haviam feito esta repartição? Os EUA haviam participado desta divisão? Estes questionamentos proporcionaram uma boa discussão que achei interessante para o decorrer desta e das próximas aulas (FERNANDES; TEIXEIRA, 2011, p. 15).

Dessa forma, mesmo este relatório não tendo como referência a Lei Federal nº 10.639/03, estes estagiários discorreram sobre as resistências dos africanos e também

[93] A professora regente da turma já estava trabalhando, no semestre do estágio, com a temática da consolidação do capitalismo, devendo os estagiários partir desse tema como base para as suas aulas (FERNANDES; TEIXEIRA, 2011).

apontaram as alianças, contribuindo para conformar a imagem de um continente múltiplo, com conflitos entre os seus habitantes, mas também com a união entre povos, fenômeno comum em qualquer outro local extenso e diverso.

O fato deste grupo não ter como referência as *Diretrizes* (2004) e nem a Lei Federal nº 10.639/03, faz pressupor que as discussões surgiram intrínsecas aos debates em sala de aula, na grade do curso de História, permitindo aos estagiários, através de diferentes "maneiras de fazer", incluí-las em seus argumentos (CERTEAU, 2003). Tal evidência possibilita observar como estes estudantes, inseridos numa narrativa presente no Curso, valorizam os elementos abordados na legislação. Nesse sentido, a partir da reflexão de Pereira (2014), observo a efetivação de uma releitura histórica, afastada da vitimização dos africanos e pautada na existência de diferentes redes de poder e de alianças.

> Possibilitar um questionamento acerca da forma de dominação européia na África durante o neocolonialismo, destacando a "ocupação indireta" e as formas de resistência por parte da população local a este processo. Nos primeiros 10 minutos pretendo fazer uma aula expositiva dialogada, destacando a principal estratégia utilizada pelos Europeus para a dominação do continente Africano (ocupação indireta), destacando a influência dos poderes locais para a consolidação deste processo (FERNANDES; TEIXEIRA, 2011, p. 18).

Em trabalho realizado com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, no Colégio de Aplicação em 2011, o grupo de estágio desenvolveu o tema "Cultura e diversidade: Investigando as representações sociais das crianças da quinta série do colégio de aplicação da UFSC." Este grupo teve como finalidade desenvolver atividades voltadas à diversidade, seja ela religiosa ou das práticas culturais[94]. A diversidade é uma das principais vertentes manipuladas no texto das *Diretrizes* (2004), contudo, esta não é mencionada como aporte no relatório que a utiliza como eixo centralizador. Nesse sentido, lanço algumas hipóteses, de que o parecer da Lei Federal nº 10.639/03 e as *Diretrizes* (BRASIL, 2004), suscitaram debates sobre a compreensão da diversidade e das práticas africanas como fundamentais em sala de aula.

Nesse aspecto, a necessidade de estudar história da África se enquadra a partir de dois pressupostos: primeiro, se estudamos a história europeia, temos que de modo equivalente compreender a história da África; e, segundo, pelo fato de que é fundamental fornecer aos estudantes um conhecimento embasado nas múltiplas vivências e modos de ser e estar no

[94] A proposta teve como base o plano de ensino da professora regente, que indicava como conteúdo programático, a identificação da cultura de diferentes grupos, tempos e lugares e identificar elementos materiais e imateriais que possibilitam a compreensão do conceito de cultura (QUEIROZ; MARTINS; RIBEIRO, 2011).

mundo, como possibilitam os objetivos do relatório a seguir, diferente do padrão único de modo de vida e de cultura, pautado nos ideais de progresso e de civilização (OLIVA, 2007).

> Perceber as **multiplicidades das práticas sociais e culturais em** diferentes contextos históricos a partir dos **temas tradição escrita e tradição oral, religiões,** diferentes formas de lidar com o tempo, diferentes formas de brincar (brincadeiras africanas), música e dança (capoeira) e diferentes organizações familiares. Buscaremos, a partir das **culturas indígena e africana**, trabalhar com as crianças a **noção de diversidade cultural** presente na sociedade brasileira. (QUEIROZ; MARTINS; RIBEIRO, 2011, p. 26, grifo meu).

O importante desta postura realizada em sala de aula, é justamente o apontamento das multiplicidades de práticas em nossa sociedade, viabilizando ao estudante da educação básica uma visão menos restrita e estereotipada sobre determinadas práticas existentes nos mais diversos povos. Nesses termos, vislumbramos aqui a importância da educação das relações étnico-raciais, compreendendo-a como meio de pensar a diversidade de conhecimentos, práticas pedagógicas, representações sobre raça, classe, gênero, orientação sexual, religião e crença.

O conceito de oralidade africana, aliado a ancestralidade e também a problematização sobre as sociedades escritas ou orais, surge de modo mais frequente nos relatórios a partir de 2011, num total de 4 trabalhos, respeitando as *Diretrizes* (2004, p. 20), que demandam a "valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura." Neste relatório, por exemplo, a oralidade é objetivo de uma das aulas: "Tradição escrita e tradição oral - as sociedades sem escrita e o exemplo das sociedades de tradição oral africanas" (QUEIROZ; MARTINS; RIBEIRO, 2011, p. 27).

Em relação a isto, Paulin Hontoudji (2010) e M´ Bokolo (2004) lançam uma crítica ao uso de termos eurocêntricos, que surgem disfarçados, através de determinados elogios feitos a África, como o termo *tradicional*. A partir do ponto de vista da colonialidade (QUIJANO, 2009), a tradição é sempre uma reprodução fixa do passado, relegando aos grupos sociais encaixados nesta categoria, estereótipos ligados ao primitivo e ao imobilismo histórico e inserindo-os no oposto da História, considerado cultura e folclore. Destaco que, mesmo sendo utilizado para valorizar, este conceito não deixa de pressupor um enraizamento no passado, mobilizado para referenciar populações subalternizadas, sugestivo quando pensamos não ser usual a expressão "tradição europeia".

Os termos empregados pelos estagiários partem de uma concepção própria, de diversas mídias e discussões, articulados a conceitos, como também as próprias *Diretrizes* (2004) que,

mesmo em menor medida, utilizam tradição em 3 momentos do seu texto: para tratar das *tradições culturais*, sobre o estudo da *filosofia tradicional africana* e ao abordar a negação por parte dos africanos e afrodescendentes das *tradições do seu povo* (BRASIL, 2004)[95]. Desse modo, através dos termos escolhidos e do modo como são mobilizados, mesmo enfatizando diversas "maneiras de fazer" em suas aulas, ainda assim, os estagiários continuam imersos numa narrativa eurocêntrica (CERTEAU, 2003).

As religiões de matriz africana e, principalmente, o desconhecimento sobre estas, torna-se uma problemática pontual, percebida e trabalhada em sala de aula, na visão destes estagiários.

> Outro aspeto curioso que percebemos nas respostas dos alunos foi que, entre as diversas religiões citadas, nenhum dos alunos responderam que conheciam ou já ouviram falar das religiões afro-brasileiras. O que poderíamos pensar acerca deste aspecto? Que aqui, em especial Florianópolis ou Santa Catarina, estas religiões, por inúmeros fatores, são pouco conhecidas, ou há uma minoria de praticantes ao ponto de ser pouco conhecida? (QUEIROZ; MARTINS; RIBEIRO, 2011, p. 78).

Ao tratar do tema das religiões, os estagiários perceberam que os estudantes não citaram nenhuma de matriz africana e, logo refletiram sobre isso, emergindo a necessidade de expor informações sobre as concepções que envolvem estas religiões.

> Além dos portugueses, vieram os africanos que também trouxeram consigo as suas diversas religiões e continuaram praticando as suas crenças e doutrinas religiosas. O Candomblé e a Umbanda não são religiões africanas mas sim Afro-Brasileiras porque elas foram inventadas aqui no Brasil, através da mistura das religiões africanas com as religiões dos Indígenas e a religião dos Portugueses. Por exemplo, na Umbanda existem os Orixás que são espíritos divinos, como se fossem deuses. (QUEIROZ; MARTINS; RIBEIRO, 2011, p. 107).

Valorizar oralidades, ancestralidade e religiosidades remete à perspectiva trazida nas *Diretrizes* (2004), que visa a abordagem do "papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana" (BRASIL, 2004, p. 21). Nesse aspecto, pondero como essencial a valorização desses elementos, principalmente, por nossa sociedade ocidental ter fetiche pelo documento escrito. Prática oriunda da historiografia positivista hegeliana, esta perspectiva concebe como a-históricos os povos que não possuem escrita e transmitem conhecimento via memória e oralidade. A partir disso,

[95] É fundamental registrar que, em alguns contextos, estes conceitos são mobilizados politicamente pelos movimentos sociais, como o movimento negro, com vistas à valorização e ao reconhecimento destas práticas ditas *tradicionais*. Nessa argumentação, é substancial o entendimento da historicidade deste termo, as relações de poder que o envolvem e os seus diferentes usos ao longo da história, como o seu condicionamento pelo viés político dos movimentos sociais.

Lippold (2008) retoma a importância de compreender os diversos aspectos da oralidade para entender a diáspora africana e as suas experiências a partir de um olhar não eurocêntrico.

Um elemento recorrente a partir dos relatórios de 2007, é a atenção dada a explicitação da invisibilidade histórica das populações africanas e afrodescendentes, sendo que, dos 14 relatórios, 7[96] pautam este princípio como finalidade das suas aulas. Os relatórios anteriores abordavam essa questão de modo simplista, mas esta temática começou a ser exposta com mais veemência e frequência a partir de 2007.

Neste âmbito, dialogando com Pereira (2014), o ensino de História ao longo do tempo e a todo momento, esteve tentado pelo esquecimento da história das Áfricas. Num primeiro momento, perpassado pelo eurocentrismo, subalternizou e silenciou a história das Áfricas, causando a sua parcial ou total ausência nos currículos, materiais didáticos e aulas de história. Num segundo período, percebido nos relatórios, predomina a reinvindicação pela visibilização de memórias, histórias e experiências de africanos e afrodescendentes, resultado da luta dos movimentos sociais e das *Diretrizes* (BRASIL, 2004).

O relatório de 2009, do Colégio de Aplicação, executado no 1º ano do Ensino Médio, intitulado "Fazendo história com oficinas: uma experiência no Colégio de Aplicação", mesmo não tendo como referência as *Diretrizes* (BRASIL, 2004) pauta novamente a questão da imigração, mas dessa vez, tomando como eixo, a escravidão e a invisibilização das populações afrodescendentes.

> Os conteúdos por nós escolhidos como centrais foram Escravidão e Migração, e em torno desses giraram questões como Liberalismo, Questão Agrária, Negociação e Resistência escravas e Identidade e conflitos migratórios. Desde as primeiras idéias para o projeto, era vontade nossa que os temas "históricos" trabalhados em aula pudessem ser debatidos e levassem a pensar também questões do tempo presente. Assim, trabalhamos questões como os movimentos de luta pela terra, as terras quilombolas, a xenofobia e **a invisibilização das populações afro-descendentes** (RIPARDO; CARDOSO, 2009, p.12, grifo meu)[97].

"Desconstruindo uma idéia: a análise do processo imigratório no imaginário nacional", constituiu relatório efetivado numa turma de 1º ano do Ensino Médio, no Colégio Aplicação

[96] Os sete relatórios que detalham como objetivo tratar da invisibilização das populações africanas e afrodescendentes são: (KRIEGER; MAFRA; AUGUSTO, 2007); (RIPARDO; CARDOSO, 2009); (SOUZA; RODRIGUES; HOFFMANN, 2008); (CARMO; FRANCISCO, 2012); (KLANN; MELO; MOTTA, 2010); (ASCHERMANN; GOULART; RIBEIRO, 2015); (FUSINATO; SILVA; WASSMANSDORF, 2015).

[97] O professor regente da turma orientou que o estágio deveria abarcar o seguinte recorte espaço-temporal: Brasil – 2ª metade do século XIX (RIPARDO; CARDOSO, 2009).

em 2008. O desígnio das aulas tratava das representações dos imigrantes do sul do país[98], mais especificamente de Santa Catarina, no imaginário nacional.

> Forma-se a imagem de um europeu empreendedor, ao mesmo tempo em que se dá uma **invisibilização** das figuras de outros imigrantes, como os asiáticos – tidos por Joaquim Nabuco como o perigo amarelo -, assim como dos indígenas e dos **afrodescendentes** (SOUZA; RODRIGUES; HOFFMANN, 2008, p. 12, grifo meu).

Neste trecho, os estagiários estabelecem uma relação entre a formação de uma imagem de superioridade dada ao imigrante europeu e a invisibilidade dos afrodescendentes. Essa relação é importante, pois questiona um dos pressupostos da branquitude, e por consequência, o discurso predominante na sociedade, da invisibilidade e do distanciamento sobre a existência do *outro* (BENTO, 2002). Os relatórios contestam esta perspectiva, discutindo as estratégias de invisibilização utilizadas para silenciar os afrodescendentes.

Vislumbro que, mesmo os estagiários percebendo a construção histórica da imagem da superioridade branca, através do estereótipo do europeu empreendedor, como no excerto transcrito anteriormente. Ao mobilizar tais ideias, o grupo de estágio expõe essa fase da história do Brasil a partir do viés discursivo, do suposto perigo causado pelas populações não brancas - indígenas, afrodescendentes e asiáticos -, ao entrar em contato com o imigrante europeu. A ideia de perigo referente a estas populações foi uma estratégia discursiva, mas a elite branca não aparece como objeto de discurso. Não há questionamento e discussão das razões de tal discurso, que nada mais é, segundo Bento (2002), o medo da perda do privilégio branco.

Ambos os relatórios chamam atenção para a invisibilização histórica sofrida por afrodescendentes e indígenas, pontuando como central: "compreender o processo de invisibilidade das populações afro descendentes na temática da imigração" (SOUZA; RODRIGUES; HOFFMANN, 2008, p. 14). Um dos pontos que merece reflexão é o lugar da questão racial nos currículos aplicados em sala de aula. Gomes (2012) afirma que a percepção e o mapeamento dos diferentes modos pelos quais as populações africanas e afrodescendentes foram e são oprimidas e silenciadas ao longo da história envolvem a explicitação da invisibilização, um avanço rumo à ruptura epistemológica.

O relatório nomeado "Uma Europa nos trópicos? Representações de africanos, afrodescendentes e Imigrantes europeus nos discursos histórico, midiático e turístico

[98] A temática da imigração foi uma orientação do professor regente da turma, devendo, os objetivos do estágio, seguirem esse tema (SOUZA; RODRIGUES; HOFFMANN, 2008).

contemporâneo", foi desenvolvido junto ao 1º ano do Ensino Médio, no Colégio de Aplicação, em 2012. As aulas tinham como justificativa o texto da Lei Federal nº 10.639/03, objetivando "aprofundar os conhecimentos da turma sobre a escravidão e as populações africanas e/ou afrodescendentes em Santa Catarina na segunda metade do século XIX, ampliando para um contexto nacional do mesmo período" (CARMO; FRANCISCO, 2012, p. 13)[99]. Este desígnio partiu da percepção dos estagiários, ao perceberem que, para os estudantes a migração de afrodescendentes em Santa Catarina e a própria escravidão, constituíam temas amplos e pouco abordados nas representações existentes sobre o estado.

> O que foi analisado das respostas é que a maioria dos estudantes apresentaram dificuldades em responder se houve ou não escravidão em Santa Catarina, e nesse sentido se houve ou não migração de africanos e/ou afrodescendentes para a Ilha de Santa Catarina em conjunto com a movimentação do tráfico negreiro nacional (CARMO; FRANCISCO, 2012, p. 13).

Neste âmbito, observo mais uma vez as representações e o problema da invisibilização destinada a estas populações como tema de aula.

> Objetivos Específicos:
> - Analisar quais **populações são (ou não) visibilizadas nas imagens do Estado criadas por estes discursos contemporâneos;**
> - Analisar **como essas populações são (ou não) enfatizadas em detrimento de outras;**
> - **Localizar e comparar onde viviam, sociabilizavam e trabalhavam as populações africanas e/ou afrodescendentes** na Ilha de Santa Catarina e no Brasil da segunda metade do século XIX, e na cidade de Florianópolis (atual);
> - **Entender como a população africana e/ou afrodescendente foi (ou não) incorporada e assimilada à sociedade**, aos modos de viver moderno-urbano, e à nação que se criava e projetava nesse momento;
> - Analisar em novelas de época como e com que freqüência as populações estudadas neste projeto são televisionadas reforçando preconceitos e representações estereotipadas (CARMO; FRANCISCO, 2012, p. 23, grifo meu).

Além disso, é possível constatar um realce dado a experiências e vivência das populações afrodescendentes, sem cita-las dentro do sistema escravista, fato que auxilia ainda mais na constituição de uma imagem plural sobre africanos e afrodescendentes. Evidencio que a invisibilidade histórica destas vivências possui resultados incontáveis no modo como cada indivíduo se percebe e apreende o seu redor. Em outras palavras, a diversidade cultural nos currículos escolares, a compreensão das experiências dessas populações de forma não estereotipada, é fundamental, não apenas àqueles que sempre foram alvo do racismo, que não

[99] O objetivo do estágio foi escolhido a partir da temática geral orientada pela professora regente da turma: o estudo do pós-Independência e a segunda metade do século XIX no Brasil (CARMO; FRANCISCO, 2012).

se enquadram no padrão eurodescendente, como também aos brancos desse padrão, para assim, refletirem sobre suas origens e espaços de fala e de poder.

O relatório intitulado "Construindo representações: a formação do conhecimento Histórico dos alunos acerca das identidades no Brasil do século XIX" foi realizado numa turma de 1º ano do Ensino Médio, no Colégio de Aplicação, cujas aulas enfatizavam "a segunda metade do século XIX sob o foco da imigração europeia para o Brasil, especialmente o caso de Santa Catarina" (KLANN; MELO; MOTTA, 2010, p. 13)[100]. Dentro desse recorte, outras temáticas foram valorizadas, como o próprio papel do afrodescendente, mesmo este relatório não tendo como base a Lei Federal nº 10.639/03.

Populações afrodescendentes apareceram representadas, numa primeira etapa, a partir da sua invisibilizaçao na história e, depois, da sua importância na construção do Brasil, reflexo de um processo que tem início nos movimentos sociais e se expresso nas *Diretrizes* (2004) através do conceito de reconhecimento.

> Dentro deste recorte temporal abordamos a formação da identidade brasileira, em geral, e em específico, alguns processos desse período histórico, como exemplo, a abolição da escravatura e **o papel do afro-descendente na sociedade brasileira**, os imigrantes e suas etnias (KLANN; MELO; MOTTA, 2010, p. 16).

Neste trecho, os estagiários tratam do papel do afrodescendente na sociedade brasileira, o que me faz refletir sobre qual seria o papel do branco nessa sociedade? Uma das características da branquitude, é a não percepção do próprio branco no processo histórico, isto é, a não nomeação do branco. Apesar de diversos relatórios discutirem a imigração europeia, não há uma preocupação com qual seria o papel do branco ou a sua função, questão muito enfatizada quando ligada aos afrodescendentes, dando a entender, no âmbito dos *Estudos Críticos da Branquitude*, que o branco não é questionado no processo histórico, tido como o normal, o universal.

Bento (2002), apropriando-se das contribuições de Edward Said, explicita o funcionamento da branquitude: "temos um Homo sinicus, um homo arábícus (e por que não?, um homo aegypticus, etc), um Homo africanus, **e o homem, o homem normal"** (BENTO, 2002, p. 6, grifo meu). Este homem normal é sinônimo de homem branco, desapercebido, não nomeado, tampouco citado ou enquadrado.

[100] A orientação designada pelo professor regente da turma era que os estagiários trabalhassem a partir do recorte temporal da segunda metade do século XIX (KLANN; MELO; MOTTA, 2010).

Ao analisar a lista de conteúdos propostos por estes estagiários, percebo um contraste entre a importância dada aos imigrantes europeus e aos africanos no Brasil. Aos primeiros, é questionado o lugar de origem e genealogia no seu país. Aos africanos, os conteúdos se restringem à escravidão, sem o questionamento sobre a origem, antes da chegada ao Brasil, naturalizando homens e mulheres escravizados. Os africanos não possuem uma origem? Seu país de origem não possui uma história? Apesar disto, novamente a questão da invisibilização faz-se presente nas discussões.

> Conteúdos
> I - Formação do "povo brasileiro"
> - Introdução ao Brasil do século XIX: o que era ser brasileiro?
> - Teorias de branqueamento: o discurso racista e racialista
> - Representação das "três matrizes": dos indígenas, dos africanos e dos portugueses
> II – Escravidão no Brasil do século XIX
> - Movimento abolicionista e a substituição da mão-de-obra nas fazendas no sistema escravista no Brasil
> **III – Quem eram os europeus**
> - Unificação Italiana e a formação dos italianos
> - Unificação Alemã: imigração antes e depois
> IV - Processo migratório europeu e adaptação à "nova terra"
> - Primeiras tentativas de colonização no Brasil
> - Políticas governamentais de fomento à imigração
> - Lei de Terras;
> - As companhias privadas de colonização;
> - A vinda dos imigrantes europeus e seu imaginário acerca das Américas;
> - Adaptação dos colonos à "nova terra"
> - Os confrontos com as populações indígenas
> - As mulheres na imigração
> - A escravidão dentro das colônias
> - A religiosidade entre imigrantes
> V – Uma outra migração
> - Era Meiji e os primeiros imigrantes japoneses
> VI – Construções de identidade
> - Os discursos e representações do imigrante como o "pioneiro"
> - **A invisibilidade dos afro-descendentes e dos indígenas**
> - Santa Catarina e seus mais diversos imigrantes;
> - A idéia de mosaico cultural (KLANN; MELO; MOTTA, 2010, p. 70).

O relatório de Krieger (2007), Mafra (2007) e Augusto (2007), analisado neste capítulo, propõe como objetivo abordar o multiculturalismo do Brasil e também "a sistemática exclusão de indígenas e afrodescendentes do processo histórico e sua invisibilização étnica" (KRIEGER; MAFRA; AUGUSTO, 2007, p. 46). A partir deste objetivo elaboraram um plano de aula específico na temática, apresentando como linha norteadora a imigração europeia e os estereótipos que acompanharam estes sujeitos na história. Estes estagiários afirmam a existência de um projeto de branqueamento como justificativa para a vinda destes imigrantes para o Brasil, porém, em determinados momentos do relatório, como no trecho a seguir, esquecem de explicitar quais populações foram *branqueadas* e/ou silenciadas. De igual

maneira, sobre os estereótipos relacionados a imigrantes de origem italiana e alemã, nada expõem sobre terem se construído em contraposição aos estereótipos formulados sobre as populações africanas e afrodescendentes.

> Além disso, centramos a discussão em torno do imigrante no interior de um projeto de Estado levado a cabo na época: branquear a população mediante o incentivo à vinda de europeus que substituiriam a carência de braços cativos para as lavouras, numa tentativa do Império brasileiro de civilizar o país, segundo o pensamento do período. Nesse processo, temas como os estereótipos acerca do que é ser "italiano" e "alemão", bem como as teorias raciais do século XIX foram discutidas com os alunos, objetivando não a "decoreba" de nomes e datas, mas sim a compreensão de um determinado contexto da história do Brasil (KRIEGER; MAFRA; AUGUSTO, 2007, p. 10).

Bento (2002) sublinha que a branquitude influencia no modo como a história do projeto de branqueamento é tratada no Brasil. Para a autora, diversos estudos e intelectuais, ao tratar do branqueamento do Brasil, apontam apenas uma visão unilateral, como um problema apenas do afrodescendente. Nesse aspecto, pergunto: qual o lugar do branco nas relações raciais do Brasil? A prática de omitir o branco destas relações reforça que o problema é do afrodescendente e não de ambos. Geralmente, a questão racial é abordada a partir de dois âmbitos: colocando a culpa na inferioridade das populações de origem africana ou afirmando ser a herança africana da escravidão. No entanto, a herança branca do sistema escravista nunca é pautada.

No excerto anterior, apesar de não ser mencionada uma causa para o projeto de branqueamento, visto apenas pela égide política do Estado, existe uma problematização inicial sobre a imagem forjada a imigrantes europeus e a consequente imagem de invisibilização destinada aos afrodescendentes, o que possibilita aos estudantes diversas reflexões necessárias. Contudo, ainda assim, o projeto de branqueamento não aparece como uma proposta de discriminação e racismo estrutural, mas apenas como política de Estado, mais uma dentre tantas outras.

O relatório "Ensino de história e África antiga: experiências e resultados no Colégio Aplicação da UFSC" foi executado no Colégio de Aplicação, numa turma de 7º ano do Ensino Fundamental, tendo como proposta "as Áfricas na antiguidade" (FUSINATO; SILVA; WASSMANSDORF, 2015, p. 16). Dentro desse objetivo, destaca-se a intenção de colocar em evidência na antiguidade, a África, assim como os povos gregos e romanos que viveram na mesma época: "Contextualizar África Antiga no todo dos povos antigos, para além de Grécia e Roma" (FUSINATO; SILVA; WASSMANSDORF, 2015, p. 32). Nesse sentido, corrobora com umas das determinações das *Diretrizes* (2004): o estudo das "civilizações e organizações

políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe" (BRASIL, 2004, p. 20), abordados a partir dos objetivos deste relatório.

No entanto, faço aqui uma consideração em relação ao uso do termo *pré-colonial* mobilizado pelas *Diretrizes* (BRASIL, 2004). Conforme Lippold, (2008) o termo *pré* é típico de uma concepção histórica eurocêntrica e progressista, que divide *pré-história* e *história.* O termo *pré-colonial* indica uma História antes da chegada dos colonizadores europeus, como se antes disso, os africanos não tivessem nenhuma história a ser contada. Ou então, que esta história seria apenas um "ensaio" para a chegada da civilização, "dignos" escritores da história da África. O relatório analisado, abordando o mesmo período histórico, não utilizou este termo, demonstrando conhecimento em relação à desmistificação dessa construção narrativa, como também da própria legislação.

Semelhante ao relatório anterior, estes estagiários também trouxeram em suas aulas, fontes criadas pelas populações de origem africana. Sobre isso, Fanon (2008), em umas das suas obras, argumentou que, um dos motivos da existência do racismo e da formação de estereótipos, se origina na negação do branco em reconhecer o "outro" a partir do "ponto de vista do outro". A prática de trazer para sala de aula fontes, pensamentos ou referências de outros *lócus* de enunciação se torna uma ação fundamental.

> Partindo do conhecimento acerca destes desafios, nossa intenção é trazer para a sala de aula fontes históricas produzidas em África, ou por africanos, as quais serão problematizadas em conjunto, com a intenção de apresentar aos alunos o continente africano a partir da ótica dos sujeitos que lá vivem. Um exemplo disto é a exibição do filme Kirikou e, a partir dele, a discussão acerca da oralidade e da ancestralidade, e como esses conceitos funcionam e funcionavam para as populações em África. (FUSINATO; SILVA; WASSMANSDORF, 2015, p. 18).

Seguindo esta mesma linha, o relatório apresenta, para além do uso de fontes, a articulação com bibliografia de autores africanos. A partir desta perspectiva, é substancial a compreensão dessa postura encontrada nos relatórios, assim como as orientações das *Diretrizes*, enquanto práticas para a descolonização do pensamento, movimento, na visão de Mignolo (2003), que coloca em xeque um processo histórico pautado em determinado poder, questionando a própria ideia de ciência no mundo moderno/colonial e o modo como conhecimento é produzido.

> Para a abordagem de tais palavras-chave, e a elaboração de suas atividades, teremos como referência estudiosos africanos como o malinês Amadou Hampâté Bâ, quem aborda as tradições de mito e ancestralidade em sociedades africanas, assim como do historiador congolês Elikia M'Bokolo e do natural de Burkina Faso, Ki-Zerbo, ao se mencionar a tradição da oralidade de povos africanos (FUSINATO; SILVA; WASSMANSDORF, 2015, p. 20).

Estes dois relatórios abordam exclusivamente a história africana, sem relação estabelecida com o Brasil. Esta é uma brecha importante, pois conforme constatei nas temáticas analisadas, existe uma propensão de abordagem apenas sobre a história afro-brasileira, ainda atrelada aos nuances da escravidão. Com isso, enfatizo que estudar a história africana vinculada à história afro-brasileira, conforme sugere as *Diretrizes* (BRASIL, 2004) e como vimos emergir na maioria dos relatórios, proporciona rearticulação positiva de uma dada memória.

Como aponta Silva (2003), não se pode descartar a história das Áfricas antes e durante o período do tráfico de africanos escravizados, sugerindo um olhar para a longa duração e compreendendo as diversas faces dessa história. Ainda assim, a história africana que prevalece nos relatórios vincula-se somente à história afro-brasileira, esquecendo-se de um retorno ao continente africano, propriamente dito.

Outro elemento abordado com mais frequência nos relatórios é a exposição do racismo nas suas mais variadas formas. O relatório "A roda viva do século XX: o nascer das revoluções", realizado no 2º ano do Ensino Médio, no Colégio de Aplicação, apresenta estas características. Apesar de a temática central ser revoluções e totalitarismos do século XX[101], o grupo, que incluiu a Lei Federal nº 10.639/03 como referência em seu texto, tratou de explicitar de diferentes formas o racismo existente na sociedade.

Nesse âmbito, compete sublinhar o protagonismo e o pioneirismo das *Diretrizes* (BRASIL, 2004), no que diz respeito ao seu compromisso político, indicando que o espaço escolar precisa estudar as relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, inúmeras vezes desqualificado e dado como inexistente pelas linhas da teoria da democracia racial que assolam até hoje o nosso país (ABREU; MATTOS, 2008).

> Perguntamos a respeito do conhecimento deles sobre racismo, raça e diferenças culturais. As respostas foram superficiais e trouxeram muito do senso comum. O que nos levou a tentar mostrar para os alunos como as teorias raciais deram uma base para o Imperialismo acontecer, focando no continente africano e como essas ideias ainda circula hoje em dia (SILVA; SCHLICKMANN, 2012, p. 12).

Falar sobre o racismo não constitui assunto fácil e comum e, por vezes, este tema é deixado de lado em sala de aula. Nesse contexto, é preciso destacar que o racismo se faz presente também como fator de seleção na instituição escolar, sendo o silêncio, ou melhor, o silenciamento, um ritual por meio do qual ele se expressa. Gomes (2012) alerta que esse

[101] O tema solicitado pelo professor regente da turma era Revolução Russa, Revolução Mexicana e Conjuntura Latino-americana (SILVA; SCHLICKMANN, 2012).

silêncio não é sinônimo de desconhecimento sobre a temática do racismo, sendo fundamental enquadra-lo no contexto do próprio racismo brasileiro, expresso estruturalmente através do mito de democracia racial. Quando um professor escolhe ficar em silêncio, implica uma tomada de decisão, relaciona-se ao que ele sabe existir, mas não quer falar, ou é impedido de se pronunciar sobre o assunto. Por que esse impedimento? Sobre quais concepções a escola e o currículo são criados a ponto de não permitir falar da existência do racismo?

O ato de discutir um assunto, conforme vimos nos relatórios desse grupo, é uma via de mão dupla, pois implica em reflexão, reação, interpretação dos "outros" e também num confronto de ideias. Nesse caso, a inserção da Lei Federal nº 10.639/03, "abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o 'falar' sobre a questão afro-brasileira e africana" (GOMES, 2012, p. 105), assim como os demais assuntos vinculados às relações raciais no Brasil. Os estagiários discorreram sobre o racismo em suas aulas, através de distintas vertentes explicitavas, o que sensibiliza os estudantes, possibilitando uma reflexão sobre as práticas vigentes na sociedade.

> Nós exibimos três vídeos com um roteiro de perguntas para guiá-los. O primeiro intitulado "Os perigos da história única", com a intenção de mostrar uma história do continente africano diferente da que eles estão acostumados. E também para discutir a idéia de que a história que eles conhecem sobre a África é sempre contada pelo viés imperialista. O segundo vídeo foi uma edição do documentário intitulado "Impactos fatais: imperialismo, racismo e extermínio", que conta como as teorias raciais serviram de base para que grandes extermínios da humanidade, como o holocausto e ocorressem. Após a exibição dos vídeos nós lemos com a turma um pequeno texto contendo alguns conceitos como raça, darwinismo social, determinismo e exibimos um vídeo intitulado "Crianças negras e bonecas", com a finalidade de mostrar o racismo implícito na sociedade atualmente. Finalizamos a oficina pedido aos alunos para responderem duas perguntas, uma relacionando as teorias raciais com o neocolonialismo e a outra sobre como eles entendem que o racismo se manifesta hoje em dia.
>
> A primeira questão todos os alunos atenderam nossas expectativas argumentando de forma coerente, ou seja, entendiam o racismo como algo historicamente equivocado. Entretanto, a segunda grande parte demonstrou possuir opiniões de senso comum sobre o racismo, como a visão das cotas nas universidades como algo negativo por incitar o racismo (SILVA; SCHLICKMANN, 2012, p. 12).

Mudando a lente de análise, dos estagiários aos estudantes da educação básica, no relatório de 2013, "Sou negro com orgulho e com amor: reflexões acerca do racismo e as barreiras encontradas no Ensino de história e cultura afro-brasileira", os estudantes do 7º ano responderam a um questionário composto por três perguntas, que indagavam se eles já tinham assistido a algum ato racista, solicitando explicação sobre o acontecido, além de discutir os

efeitos do racismo e qual sua relação com a escravidão. No relatório, constam anexadas apenas três atividades e, na sequência, apresento as respostas de uma delas.

> 1- Sim. Um homem dono de um estacionamento não deixou o negro estacionar e ainda falou que o carro era roubado.
> 2- Brigas, discussões e dano psicológicos.
> 3- Sim, por que na escravidão eles escravizavam por causa cor e das diferenças, e é igual no racismo, você julga pela cor e pelas diferenças (POMAR; APARECIDO, 2013, p. 127).

As outras duas respostas giraram em torno dos mesmos elementos evidenciados no trecho acima. Ou seja, o estudante consegue dar significado ao que ele entende por racismo no seu dia a dia e estabelecer conexões com o período da escravidão. Nesse excerto especificamente, nota-se que a explicação do estudante não exaltou o caso de racismo envolvendo o xingamento ao homem afrodescendente, mas, no olhar do estudante, intrínseca era a reação do dono do estacionamento, pré-julgando a partir do visível: tratava-se de homem afrodescendente.

Neste âmbito, o estudante expressa um dos modos como o racismo se entrelaça em nosso dia a dia. Gomes (2012) afirma que vivemos em um país estruturalmente racista, onde a cor da pele determina o seu destino, dando sentido ao caráter, à história e à trajetória de cada pessoa ou grupo racial. A cor carrega uma representação e um lugar de poder, construído historicamente que, no caso dos afrodescendentes, é a representação forjada da inferioridade e da marginalidade, em contrapartida ao branco, posto em local de superioridade, a quem não cabe dúvida. Jamais é questionado se o carro é seu ou se foi roubado, como o exemplo trazido pelo estudante.

Essas dimensões demonstram a especificidade do racismo no Brasil (GOMES, 2012), sustentado de modo ambíguo e contraditório, através da própria negação de sua existência. Ao mesmo tempo, diversas pesquisas constatam[102] o racismo incorporado ao cotidiano, nas relações pessoais, de trabalho, na escola e na própria universidade, onde os afrodescendentes são discriminados e experienciam uma desigualdade de classe, mas, sobretudo, racial.

Discutir o racismo cotidiano faz-se uma prática essencial para a desconstrução da sua negação. Nesta perspectiva, Bento (2002) aponta que uma das principais características da branquitude é o silêncio envolvendo a raça, sendo o próprio racismo e as discriminações dados como inexistentes, uma dimensão da branquitude no Brasil. Entretanto, quando estas questões são tratadas causam incômodo, demandando reflexão e deslocamento de cada um,

[102] Como exemplo, menciono as pesquisas de Oliva (2009), Cardoso (2011) e Schucman (2013).

como o exemplo da atividade retratada acima. Apesar das dificuldades e dos limites de implementação da Lei Federal nº 10.639/03, as suas contribuições são fundamentais para o empenho social no combate ao racismo e para a construção de uma nova epistemologia que, além de outras ponderações, evidencia a existência do racismo nas diferentes regiões e períodos.

Nesse subtítulo algumas inserções realizadas pelos estagiários em suas aulas caminharam a passos pequenos para um questionamento da branquitude, da colonialidade e do racismo. Entretanto, estes mesmos relatórios ainda apresentam resquícios destas estruturas, como tratei ainda nesse subtítulo. No próximo exponho um dos impasses que saltaram aos olhos ao analisar estes relatórios: a dificuldade de se afastar de uma história da escravidão.

3.3 NÃO SE CONHECE TUDO, TUDO O QUE SE CONHECE É UMA PARTE DE TUDO[103]

A história da escravidão não é sinônimo de tudo o que conhecemos sobre a história de africanos e afrodescendentes e isto permite pensa-los em sua humanidade e alteridade. Em outras palavras, é fundamental olharmos para estes sujeitos, estudarmos e reconhecermos as suas histórias, para além do objeto, percebendo sujeitos históricos e valorizando experiências em toda a sua complexidade. Neste subtítulo apresento aqueles relatórios que partiram da escravidão como temática central dos seus estudos, reforçando um olhar colonial às populações afrodescendentes.

Como afirma Mbembe (2014), a escravidão é um dos pilares da história africana, um evento canônico, e a todo momento, quando falamos em África ou em afrodescendentes, veiculamos a representação da escravidão e aprisionamos o continente à eterna condição de "produtor" de seres escravizados. O olhar colonial ao qual me refiro amarra o africano e o afrodescendente às entranhas do sistema escravista.

O relatório de 2008, chamado "Desconstruindo uma idéia: a análise do processo imigratório no imaginário nacional", já analisado no subtítulo anterior, na listagem de conteúdos selecionados para as aulas, destacou como ponto de partida a questão da escravidão.

> CONTEÚDOS
> Imigração e **escravidão** no século XIX; Fim do tráfico de **escravos** e Abolição; Imigração e **escravidão** no século XIX; Embranquecimento no Brasil do século XIX; Imaginário do imigrante e a formação dos estados nacionais no

[103] Provérbio pertencente à língua *Fula*, também chamada em Francês de *Peul*, do ramo senegambiano das línguas nígero-congolesas, falada principalmente na África Ocidental pela etnia fulani.

> século XIX; Imigração **Japonesa**; Movimentos de intolerância na sociedade atual. Teorias raciais e o racismo. Novas Migrações. Tradições em Santa Catarina. Turismo em Santa Catarina (SOUZA; RODRIGUES; HOFFMANN, 2008, p. 15, grifo meu).

Percebo como os conteúdos aqui listados, não englobam nenhum termo como história afro-brasileira, africana ou afrodescendente, entretanto, possuem como pilar a escravidão, mas não explicitam quais populações são referenciadas naquele contexto. No entanto, ao falar da imigração de outros povos, retoma-se a identificação destes pela nacionalidade, como, por exemplo, a *imigração Japonesa*. Hall (2016) afirma que as representações produzem significados e práticas e que, ao envolverem a diferença racial, como neste caso, lidam com indivíduos, por sua vez, com sentimentos, atitudes, emoções e medos. O significado de cada representação é múltiplo e deslizante, sendo uma de suas perspectivas justamente a tentativa de fixar um significado. Nesse aspecto, quais significados e práticas são criados a partir da representação do afrodescendente e da história afro-brasileira, como reflexo da escravidão?

Os relatórios não são uma peça única com apenas uma vertente explicativa, portanto, este mesmo relatório, que reforça o conteúdo da escravidão, avança ao tratar das teorias raciais do XIX, discutindo as diferentes expressões do racismo. Também, os estagiários realizam uma crítica contundente à concepção da democracia racial, já mencionada nas *Diretrizes* (BRASIL, 2004), que orienta para a desconstrução deste mito.

> Tema: Teorias raciais e o racismo
> Objetivo Geral:
> - Analisar a influência das teorias raciais nas diferentes formas de manifestações de racismo.
> Objetivos Específicos:
> - Observar a **presença do conceito "democracia racial" no Brasil**.
> - Comparar o **racismo extremista com o conceito de "democracia racial**" (SOUZA; RODRIGUES; HOFFMANN, 2008, p. 46).

Nessa linha, os estagiários apontam a preocupação de "verificar de que maneira acontece a abordagem do tema 'escravidão' nos livros didáticos" (SOUZA; RODRIGUES; HOFFMANN, 2008, p. 22), dedicando uma aula para "desconstruir o estereótipo de escravo submisso" (SOUZA; RODRIGUES; HOFFMANN, 2008, p. 27). Entretanto, o que precisa ser desmistificado é a ideia de que africanos e afrodescendentes são submissos e passivos, principalmente na condição de escravizados. Na acepção dos estagiários o foco pauta o elemento *escravo* e não a sua humanidade e alteridade.

A partir dessa compreensão, indico a necessidade da descolonização do pensamento, pois a ciência e o poder europeu instituíram espaços de produção de verdade e também

objetos a serem desvendados, sendo fundamental a recusa desses espaços e destes objetos como única razão possível. Por exemplo, o africano, na condição de escravizado, em muitos estudos, é visto apenas como objeto de pesquisa, mas não como sujeito de ação e agência histórica (MIGNOLO, 2003).

Conforme Junia Sales Pereira (2014), o estudo da história afro-brasileira justifica-se por sua relevância e valorização histórica e cultural, e pelo direito à história e a memória. Sendo assim, o que vemos em curso é uma releitura da história do Brasil e das Áfricas possibilitado pelas *Diretrizes* (BRASIL, 2004), pelos movimentos sociais e pelo desejo de memória, que pode tomar duas direções: a positivação, repercutindo na superação das histórias vitimizantes, permeadas pela violência e sofrimento causado as populações africanas e afrodescendentes; e, por outro lado, versões distorcidas, mitificas e idealizadas da história africana e afro-brasileira.

Este ambíguo contexto do tempo presente convoca uma história que reoriente a leitura da história afro-brasileira, de modo positivo e crítico, reinterpretando narrativas fundadoras e míticas do Brasil e voltando os olhares para uma origem no continente africano. Por meio deste movimento, o passado de luta e resistência de africanos e afrodescendentes e ancorar-se-ia na positivação cultural da ancestralidade e descendência africana, não mais marcada pela escravidão e pelo estereotipo do *escravo,* como alguns relatórios priorizam, mas pela emergência cultural e histórica que acompanha este continente.

Tal movimento é registrado no trecho abaixo, presente ainda no mesmo relatório, mas em outro plano de aula, quando os estagiários demonstram sensibilidade e deslocamento ao abordar as diferentes experiências de africanos e afrodescendentes, através de associações e clubes, evidenciando outros espaços de circulação e sociabilidade, para além dos relacionados diretamente com a escravidão.

> Tema: Imigração e escravidão no século XIX
> Objetivo Geral:
> - Analisar os espaços de sociabilidade das populações de origem africana no Estado de Santa Catarina
> Objetivos Específicos:
> - Observar a atuação da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos (INRS) em Desterro (SOUZA; RODRIGUES; HOFFMANN, 2008, p. 30).

O relatório de 2014, “O império brasileiro em sala de aula: reflexões sobre a prática de estágio curricular III”, realizado na Escola Básica Municipal Vitor Miguel de Souza, numa turma de 8º ano do Ensino Fundamental, teve como foco a temática do Segundo Reinado no

Brasil e as questões envolvendo o contexto desse período[104]. Os estagiários relacionaram os conteúdos de história afro-brasileira, com a temática da construção da identidade nacional, tendo como base o texto da Lei Federal nº 10.639/03, entretanto, tendo como ponto de origem e também como finalidade os conteúdos referentes à escravidão.

> No planejamento das aulas que seriam dadas, durante a formulação do projeto, foi-se pensado em trabalhar com o tema da escravidão como assunto principal durante apenas uma semana, em que, segundo consta no projeto, o objetivo seria "Entender a configuração étnica do país", por meio de conceitos como sociedade plural e construção de identidade nacional (HUMBERT; SILVA; ROSA, 2014, p. 11).

No entanto, mesmo a abordagem tendo como plano de fundo a escravidão, o grupo de estágio explorou questões sobre as religiões de matriz africanas e a diversidade das organizações familiares de afrodescendentes escravizados, auxiliando na formação de uma imagem plural sobre estas populações. Neste intento, realizaram atividades em que os estudantes tinham que construir cartazes: "três eixos temáticos foram abordados em três grupos de alunos diferentes: a temática das religiões de matriz africana, as constituições de família de escravos e o conceito de negociação e conflito, termo cunhado por João José Reis e Eduardo Silva" (HUMBERT; SILVA; ROSA, 2014, p. 13).

Ainda sobre este mesmo relatório, é possível constatar o não silenciamento em relação à existência do racismo, quando os estagiários realizam com os estudantes a análise da música "Racismo é Burrice", de *Gabriel o Pensador*. O objetivo desta atividade, a partir do exposto no relatório, era fazer com que os alunos relacionassem, por meio da escrita de uma narrativa, o presente e passado, isto é, escravidão, abolição e formação étnica nacional, além de estimular uma posição crítica dos estudantes sobre o racismo. Esta música, apesar de crítica ao racismo, exalta o ideal da mestiçagem e o mito das três raças, o que contribui para uma perigosa visão de harmonia entre as raças. Diante disso, nas respostas dos estudantes foi possível perceber narrativas que envolviam as mesmas questões sustentadas pela música (HUMBERT; SILVA; ROSA, 2014).

As narrativas elaboradas pelos estudantes, no total de 12, indicaram representações do espaço de criatividade e de inventividade, que possibilita a cada estudante, como um ser ativo, criar e reproduzir visões ainda não combatidas no imaginário social, e que mesmo os estagiários tomando posição contrária, estas emergem como uma realidade dada (CERTEAU, 2003; HALL, 1997). Dentre elas, destaquei algumas.

---

[104] A temática geral indicada pelo professor regente da turma era II Reinado no Brasil, até o momento de crise do Império (HUMBERT; SILVA; ROSA, 2014).

Em determinados trechos de suas narrativas, 5 estudantes abordaram e defenderam a ideia de que “O Brasil é mistura de todos, negros, brancos, amarelos e índios e nos somos a mistura de todas as raças.” (M.A.C, Atividade “Racismo é Burrice”, 2014). Na perspectiva de Sovik (2010), a “mistura” é valorizada publicamente no Brasil, sendo a ideia de mestiçagem um pensamento herdado das concepções freyrianas, atendendo expectativas ocidentais e eurocêntricas de que o mestiço incorpore o papel social ideal do ser branco; contudo, as hierarquias, apesar de não visadas, ainda existem.

Nesse sentido, Sovik (2010) defende que a positivação da mestiçagem não significa que setores dominantes se identifiquem e se imaginem como não brancos, mas o que ocorre é apenas uma concessão aos não brancos, de modo que o branco mantenha sua posição social. Em outras palavras, valorizar a “mistura” não é a valorização do afrodescendente, e sim daquele tipo nem branco nem negro, “o moreno”. O apagamento do afrodescendente permanece. Em detrimento disso, em contextos de discriminação racial e de uma sociedade preconceituosa, este “moreno” se identifica como negro ou branco? Por isso, a mestiçagem não significa uma saída para a eliminação do racismo na sociedade e sim é a continuação deste.

Cinco narrativas expuseram a representação que afirma: “nós somos todos iguais branco, amarelo, pardo e negro” (HUMBERT; SILVA; ROSA, 2014, p. 63). Dentre esse grupo, 3 afirmaram que, “apesar de sermos todos iguais, a única diferença é a cor” (HUMBERT; SILVA; ROSA, 2014, p. 68). Outra representação encontrada em 5 narrativas retoma uma ideia bastante comum na sociedade quando discute a luta antirracista: “Nós somos todos iguais” (HUMBERT; SILVA; ROSA, 2014, p. 69).

É interessante perceber a contradição presente nessas representações e a permanência dos discursos de igualdade, que não atentam à diferença, ou quando a sublinham, acabam por minimiza-la, pouco enfatizando as consequências da diferença da cor da pele. É preciso debater, antes de tudo, as origens desse discurso de igualdade e, ainda, que igualdade é essa? A igualdade esconde a difícil realidade vivenciada pelos afrodescendentes no Brasil e a espantosa desigualdade entre brancos e negros, reescrevendo uma história de harmonia e boa convivência como figurativa do Brasil.

Discurso herdeiro da historiografia oriunda da defesa de um mito da democracia racial que ainda persiste nas representações dos estudantes, mesmo em 2014, passados dez anos de aprovação da Lei Federal nº 10.639/03. É preciso estar alerta aos apontamentos de Kabengele Munanga (2004): “perante a lei somos todos iguais, está correto, mas em formulação de

políticas públicas não devemos ficar presos a esse princípio de isonomia, pois seria uma negação de nossas diferenças sociais, de gênero, de religião, de idade, de etnia, de classe."

Esse discurso, herdeiro da falácia da democracia racial existente no Brasil, busca uma história de cordialidade e harmonia entre brancos e negros no país, mascarando a realidade de discriminação. A crença nesta igualdade esconde e invisibiliza atos discriminatórios ocorridos contra africanos e seus descendentes, inclusive, descartando a necessidade de políticas públicas que busquem a promoção de igualdade para estas populações. Portanto, a falácia da democracia racial, segundo Munanga (2004), é uma corrente ideológica que tem como intuito esconder as desigualdades raciais e afirmar a existência de uma situação de igualdade e de oportunidade para ambos.

Dessa maneira, a discriminação racial no Brasil é vista como inexistente, ao mesmo tempo em que diversos estereótipos negativos são perpetuados a respeito de africanos e seus descendentes. Inúmeras pesquisas realizadas, principalmente, por militantes do movimento negro demonstram que a realidade brasileira destoa do discurso do "somos todos iguais", denunciando a marginalidade destas populações e as diferenças de tratamento a que são submetidas (MOURA, 1988).

A última representação percebida no texto de 6 estudantes é a concepção de que "Negro é igual á escravo ou todos os negros foram escravizados" (HUMBERT; SILVA; ROSA, 2014, p. 88). Nesse sentido, historiadores de meados do século XX, como Fernando Henrique Cardoso (1962) e Florestan Fernandes (1978), defendiam que o *escravo* não era um sujeito histórico, mas coisa passível de compra e venda, retratando assim o lado cruel da escravidão. Enfatiza-se uma "coisificação do escravo", incapaz de pensar o mundo pela sua própria visão e apenas pelo que era imposto por seus senhores.

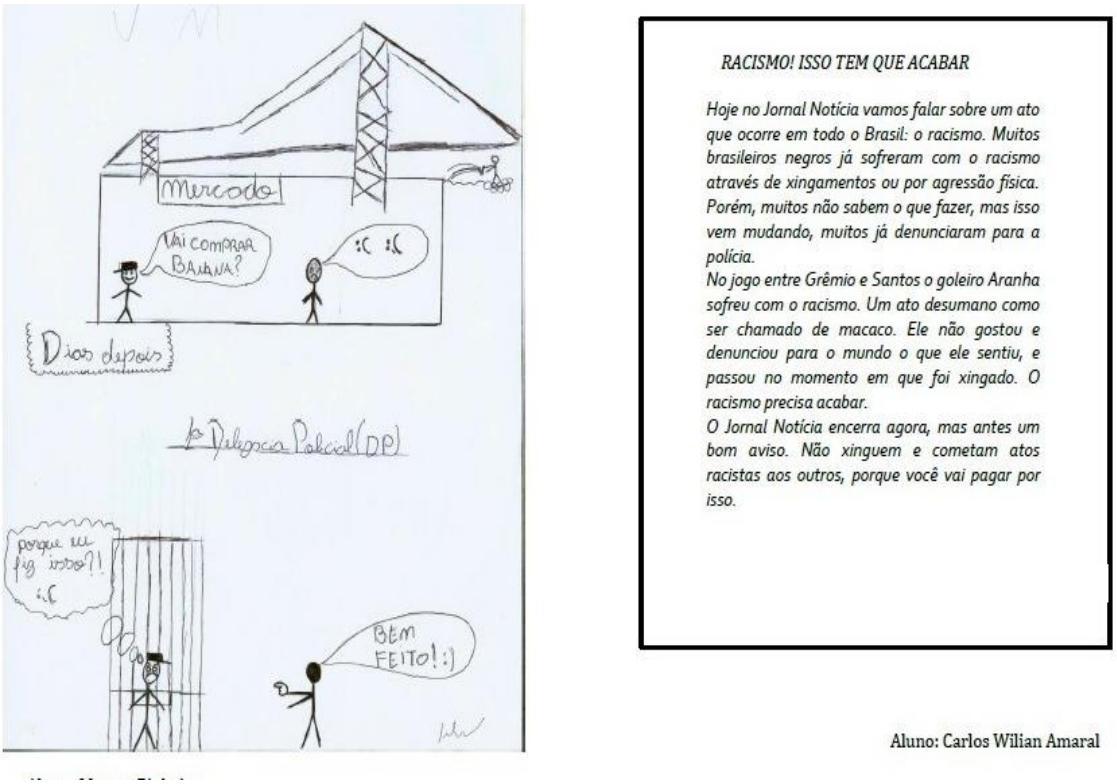
Fazemos comparações entre passado e presente, entretanto, o presente nunca é igual ao passado, mas compreender semelhanças e dessemelhanças é essencial para explicar transformações e permanências de representações e discursos (HOBSBAWM, 1998). Desta maneira, a história fornece algumas respostas, não uma solução, auxiliando a definir as dimensões dos problemas estabelecidos nesse presente, como o racismo. Fazer referência a um africano ou afrodescendente, no presente, como sinônimo de *escravo* demonstra a persistência de um discurso racista enraizado na sociedade brasileira, que insiste em objetificá-lo.

Saliento, que sob a visão colonial, as populações de origem africana sempre foram vistas como um objeto de estudo, desvendado e investigado sob a insígnia de uma raça inferior (AZEVEDO, 2016). É a permanência dessa visão colonialista que observamos

quando, nos relatórios, mobiliza-se constantemente a concepção de *escravo* ao tratar dessas populações no processo histórico. Nesse sentido, sob este prisma colonial, a história não se expande para além das relações escravistas, ocultando memórias e vivências das populações de origem africana que passaram pela experiência extrema da escravidão e do colonialismo.

Estes mesmos estudantes, durante as suas últimas aulas do estágio, criaram histórias em forma de narrativas fictícias e histórias em quadrinhos, visando construir uma revista que explorasse e evidenciasse a existência do racismo na sociedade. Na imagem a seguir, à esquerda, a história de um afrodescendente vítima de racismo ao entrar num mercado e ouvir a expressão *vai comprar banana*; logo depois, o racista aparece preso. À direita, trata-se de um trecho de jornal, abordando como tema a necessidade do fim do racismo e o caso de racismo com o goleiro Aranha do Santos, salientando que este denunciou o ato à polícia.

Imagem 2 - Revista Vitor Miguel



RACISMO! ISSO TEM QUE ACABAR

Hoje no Jornal Notícia vamos falar sobre um ato que ocorre em todo o Brasil: o racismo. Muitos brasileiros negros já sofreram com o racismo através de xingamentos ou por agressão física. Porém, muitos não sabem o que fazer, mas isso vem mudando, muitos já denunciaram para a polícia.

No jogo entre Grêmio e Santos o goleiro Aranha sofreu com o racismo. Um ato desumano como ser chamado de macaco. Ele não gostou e denunciou para o mundo o que ele sentiu, e passou no momento em que foi xingado. O racismo precisa acabar.

O Jornal Notícia encerra agora, mas antes um bom aviso. Não xinguem e cometam atos racistas aos outros, porque você vai pagar por isso.

Aluno: Carlos Wilian Amaral

Fonte: HUMBERT, Ana Carolina; SILVA, Luana da; ROSA, Vitor Bittencourt da. O império brasileiro em sala de aula: reflexões sobre a prática de estágio curricular III. **Relatório da disciplina de Estágio Supervisionado**. Florianópolis: UDESC, 2014, p. 125.

Neste âmbito, percebo como o cotidiano e a ação de cada ator social permite que cada um faça leituras e apropriações variadas, em diferentes momentos e com distintas "maneiras de fazer" (CERTEAU, 2003). Aqueles mesmos estudantes que, nos trechos anteriores,

exaltaram representações embasadas num discurso de igualdade - na prática inexistente -, e de objetificação do afrodescendente, expõem as estruturas de interpretação mobilizadas para representar o que entendem por racismo. Ao representar, estes estudantes produzem sentido e significado ao ato racista, compreendendo-o como crime que deve ser combatido, denunciado e punido. Nesse sentido, lembro que as representações não são estáveis e únicas, mas resultam de um diálogo estabelecido entre o indivíduo e o seu meio social (escola, família, amigos), a partir do qual as modificações acontecem, mesmo com os resquícios do passado, alterando-se e proporcionando uma expectativa positiva de futuro (HALL, 1997).

O relatório "Construção do conhecimento histórico: experiências com fontes documentais na sala de aula", aplicado numa turma de 1º ano do Ensino Médio, no Colégio Aplicação, discutiu "as relações de trabalho do Brasil na segunda metade do século XIX e os contextos a que estas relações estavam inseridas" (ARAUJO; RICIARDI; UEMURA, 2009, p. 5)[105]. Em um dos planos de aula, novamente identifico a preocupação dos estagiários em colocar os afrodescendentes como sujeitos históricos, contudo, no cronograma das aulas estes surgem como agentes históricos somente no espaço de atuação do sistema escravista.

> OBJETIVOS ESPECÍFICOS
> Explicitar a presença do café como principal produto de exportação do Brasil na segunda metade do século XIX;
> Problematizar a teoria dos ciclos econômicos;
> **Estabelecer os/as africanos/as e afro-descendentes como sujeitos históricos da História do Brasil;**
> Problematizar as relações entre os fazendeiros e **os escravos** (ARAUJO; RICIARDI; UEMURA, 2009, p. 26, grifo meu).

O afrodescendente escravizado surge, nas palavras de Mbembe (2014), como sinônimo da engrenagem fundamental de um processo de acumulação de riqueza. Pondero que é um avanço, na abordagem da história da escravidão, o tratamento desessencializado do africano escravizado, conquista já observada em estudos mais recentes sobre a escravidão[106]. Entretanto, o movimento feito por estes estagiários inseriu como agente histórico o ser *escravo* nas suas condições ligadas à mão de obra e não o afrodescendente na sua humanidade. Nesse sentido, ocorre o que Mbembe (2014) apresenta como a fantasia do africano, que para ser notado e historicizado, deve estar de acordo com uma fantasia vinculada à submissão e à exploração do seu corpo, como um ser escravizado.

[105] A indicação do professor regente da turma sugeria trabalhar conteúdos dentro do recorte espaço temporal do Brasil no século XIX (ARAUJO; RICIARDI; UEMURA, 2009).
[106] Como exemplo, cito a obra de João José Reis e Eduardo Silva, chamada *Negociações e Conflito: a resistência negra no Brasil escravista*, publicada pela editora Companhia das Letras em 1989.

> Cronograma
> SEMANA 1 (3 h/a): O Brasil no início do Segundo Reinado.
> SEMANA 2 (3 h/a): O Barão de Mauá e a economia brasileira: café e industrialização.
> SEMANA 3 (3 h/a): **Negros** do Brasil: **escravidão** como uma relação de trabalho.
> SEMANA 4 (3 h/a): Movimento abolicionista no Brasil em meados do século XIX.
> SEMANA 5 (3 h/a): A **escravidão africana e afrodescendente** através da escrita dos/as alunos/as.
> SEMANA 6 (2 h/a): Fluxos migratórios europeus para o Brasil a partir da segunda metade do século XIX.
> SEMANA 7 (3 h/a): Formação da classe operária brasileira.
> SEMANA 8 (3 h/a): Mulheres e crianças no mundo do trabalho (ARAUJO; RICIARDI; UEMURA, 2009, p. 14, grifo meu).

Na análise do cronograma de aulas estabelecido pelos estagiários, é possível inferir como as populações afrodescendentes aparecem, vinculadas à temática da escravidão. Uma das práticas da representação é o privilégio a um determinado significado fixo, geralmente aquele associado a uma relação de poder. Neste caso, a representação do afrodescendente através da figura do *escravo*, imagem que permite a manutenção de um determinado *status* de poder dominante, a branquitude. Em outras palavras, a representação do afrodescendente como *escravo*, é fixada constantemente, por mais que os significados flutuem, ou que tentem colocar o afrodescendente na história para além da escravidão, ele continua limitado por este significado e descrito dentro de uma rede, chamada por Hall (2016) de regime de representação.

De acordo com Appiah (2012), a escravidão gerou, às populações de origem africana, um processo de desonra, causando o que Azevedo (2013) denomina uma violência discursiva, o ocultamento de memórias e a conformação de uma história única como expressiva de uma multiplicidade de histórias. Nesse seguimento, nos trechos evidenciados, apenas um lado da história das Áfricas no Brasil vem à tona, no caso, a escravidão. Hall (2016) alerta que a representação da diferença e o modo é interpretada e apropriada, constitui preocupação constante, visto que a diferença é marcada e possui um significado, ou seja, marcar esta diferença, que aqui é expressa pela escravidão, significa dizer algo: seria uma vontade de manter o privilégio da branquitude, ao mesmo tempo em que subalterniza as populações afrodescendentes?

Através do relatório já abordado no primeiro subtítulo, de autoria de Ripardo (2009) e Cardoso (2009), o tema da escravidão é ensinado sobre uma outra ótica, pautada no agente histórico, não o africano, mas o africano escravizado, amarrado às entranhas da colonialidade. Compete relembrar que a Lei e as *Diretrizes* propõem o estudo da história e cultura africana e

afro-brasileira sob perspectivas múltiplas, dimensionando africanos e afrodescendentes como atores sociais, não apenas como *escravos.*

> O tema escravidão será levado às aulas a partir das discussões propostas por João José Reis e Eduardo Silva, que têm por objetivo desconstruir a idéia, amplamente difundida na sociedade brasileira, da passividade dos/as escravos/as. Tal discussão se constitui como central em nossa proposta de trabalho com a turma uma vez que entendemos se fazer necessária a compreensão de **escravos/as como sujeitos históricos** (RIPARDO; CARDOSO, 2009, p. 17).

Neste trecho, destaco a naturalização da diferença, quando africanos e afrodescendente são vistos apenas na sua condição de escravizados, estratégia comum no regime de representação preocupado em fixar a diferença e eterniza-la. Sobre isso, Fanon (2008) chama a atenção, ao descrever como ele próprio, através do olhar, de palavras e atitudes do branco, era fixado e transformado num objeto, contornado pelo fetiche e pela fantasia. Segundo Hall (2016), em diversos momentos o afrodescendente é representado numa situação aceitável e positiva, como por exemplo, na construção do Brasil; no entanto, este aparece sob a roupagem do ser *escravo*. Assim, para ser aceito, o afrodescendente é fantasiado sob o signo da violência.

Os estagiários Humbert, Silva e Rosa (2014), no relatório já tratado neste subtítulo, propuseram aos estudantes do 9º ano, uma atividade escrita, com algumas questões e, entre elas estava a análise de uma charge retirada do livro didático *História Crítica no Brasil* de Mário Schimidt (1999), retratando afrodescendentes no pós-independência do Brasil. A imagem retrata pessoas exercendo um trabalho pesado, quando uma das personagens comentava, ironicamente, como a vida tinha mudado após a independência (HUMBERT; SILVA; ROSA, 2014).

Imagem 3 - Charge usada na atividade sobre independência do Brasil

Fonte: SCHIMIDT, Mario. **História crítica no Brasil**. São Paulo: Nova Geração, 1999, p. 90.

Segue algumas respostas dos estudantes: “a vida dos escravos não mudou nada após a independência”; “Uma ironia de independência, porque todos os escravos continuavam pobres e viviam trabalhando, não tinham liberdade”; “Não melhorou, os escravos continuam trabalhando duro e estavam sendo muito maltratados”; “A vida dos escravos não melhorou por que após a independência os escravos continuaram a ser eles mesmos”; “Não, porque os negros ainda são discriminados” (HUMBERT; SILVA; ROSA, 2014, p.115).

Observando as respostas dos estudantes, questionados pelo enunciado da atividade sobre qual seria a relação da charge com o contexto da independência do Brasil em 1822, percebo como estes articularam, a partir de diferentes maneiras, as continuidades da escravidão e a permanência da precariedade de vida dos afrodescendentes após este fato histórico. Contudo, com exceção de um estudante que usou o termo negro, todos os outros 18 estudantes usaram apenas o termo *escravo*.

Nessa conjuntura, a concepção constantemente mobilizada na atualidade é a ideia do *outro* e este o *outro* passa a ser valorizado e positivado. No entanto, essa positivação ocorre ainda sob formas coloniais, muitas vezes através do uso do termo “outro”, ou como o caso das respostas dos estudantes, através do uso do termo *escravo*. Segundo Azevedo (2016), compreender a África e as populações de origem africana como *outro* é uma concepção muito perigosa. A invenção do *outro* tem relação com a chegada dos europeus nas Américas e nas Áfricas e, nessa invenção, o “outro” histórico criado no âmbito da modernidade europeia era “o ingênuo, o primitivo, o gentio, a periferia, a margem, o lugar ausente, o colonizado, o atrasado, o sul, o negro, o índio, o escravo, a colônia” (AZEVEDO, 2016, p. 244).

A permanência do uso desses termos derivados do “outro”, mesmo sob a égide do elogio, ou como na atividade realizada com os estudantes, reforçam estereótipos e revigoram um colonialismo modificado sob novas aparências, mantendo estas populações como objetos de estudos, oriundos de culturas intocadas no tempo, quando estas, na verdade, são sujeitos históricos dos seus próprios destinos e historicidades.

O modo como os afrodescendentes são representados na história passaram por diversas mudanças ao longo do tempo, entretanto, o repertório de figuras estereotipadas oriundas do tempo da escravidão e do colonialismo ainda permeia os diversos significados constituídos pela representação do afrodescendente (MBEMBE, 2014). Nesse seguimento, a partir de 2012, os relatórios preocupam-se mais nitidamente com as representações sobre as populações africanas, afrodescendentes ou elementos vinculados a elas que circulavam entre os estudantes de educação básica.

Desse modo, diversas atividades são realizadas com os estudantes no sentido de mapear e identificar essas representações, para assim, estruturar melhor as aulas. O relatório de 2015, "Ensino de história e África antiga: experiências e resultados no Colégio Aplicação da UFSC", ao questionar estudantes sobre quais imagens vinham a mente sob o som da palavra África, observaram respostas como:

> "Ebola", "Negros escravos", "Pobreza", "Escravidão", "Aids", "Hepatite". Outras respostas indicavam que os estudantes provavelmente possuem um acesso bastante frequente às imagens construídas pela mídia a respeito das Áfricas, o que ficou evidente em respostas como "Copa do Mundo", "Shakira", "Nelson Mandela", "Leões, rinocerontes, elefantes", "A novela Dez Mandamentos" e "o filme de Madagascar" (FUSINATO; SILVA; WASSMANSDORF, 2015, p. 65).

Essas representações estereotipadas são atualizações e variações daquelas generalizações e imprecisões constituídas pela narrativa colonial acerca das Áfricas, aprisionando o continente a uma insignificância histórica e ocultando suas memórias. Nesse aspecto, diversas variações que circulam sob o signo do estereótipo da África, vinculadas a selvagerias e miséria, precisam ser questionadas e colocam em jogo a identidade brasileira (SOVIK, 2009). A estereotipagem, segundo Hall (2016), constitui parte da manutenção da ordem social e simbólica, contribuindo para o estabelecimento dos pares antagônicos entre o normal e o pervertido, o aceitável e o inaceitável, o pertencente e o não pertencente.

Outro ponto é que a estratégia do estereótipo geralmente existe onde há desequilíbrio de poder, sendo nomeada contra o grupo subordinado, um dos traços do etnocentrismo. A representação possui o poder intrínseco de marcar, atribuir e classificar, um poder simbólico, psicológico ou também físico. Diante disso, o relatório de 2015 apresentou alguns pontos positivos em suas aulas, enfatizando a África a partir de sua própria perspectiva, mas, ainda assim, os estudantes apresentaram representações estereotipadas sobre essas populações.

Isto indica que o esforço para desconstrução desses estereótipos e o reconhecimento da história das Áfricas compõem processo constante. Nesse panorama, foi possível observar ao longo deste capítulo como os relatórios, a partir de 2007, ainda apresentam em suas estruturas algumas heranças da colonialidade e a permanência do racismo como sustentáculo. No entanto, estes também demonstram algumas particularidades, que se repetiram por meio de alguns padrões de temas, conteúdos e posturas trabalhadas em sala de aula, como por exemplo, a reafirmação de uma África diversa entre as suas maravilhas, mazelas, culturas conflitos, relações familiares e políticas, a exposição da invisibilização da população afrodescendente e, por consequência, o seu reconhecimento, além da valorização da oralidade

e da ancestralidade como conteúdo e a explicitação das questões voltadas à raça e ao racismo brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo investigar as representações sobre a história das Áfricas e das populações de origem africana, apropriadas e expressas pelos estudantes do curso de graduação em História da UDESC, na condição de estagiários, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Nessa direção, meu propósito foi perceber como estes se apropriaram das normativas da Lei Federal nº 10.639/03 e quais as mudanças e as permanências depois da regulamentação desta, assim como, perceber os impactos nas representações dos estudantes da educação básica.

Quem somos? De onde viemos e para onde vamos? Munanga (1996), afirma a importância de entender essas questões que, embora surjam como simples, transcendem uma grande complexidade, pois fazem referência à composição étnico-cultural de cada povo, às suas origens e aos problemas enfrentados pela sociedade. Nesses termos, trazem para o debate a questão de diversidade e do reconhecimento das diferenças, elementos que envolvem uma reeducação das relações étnico-raciais e nos direcionam ao conhecimento das múltiplas histórias, entre elas a história das Áfricas.

Nessa perspectiva, a instituição escolar emerge como um local fundamental para exercício deste debate, onde os professores, cumprindo com o seu papel de educadores, devem construir estratégias para a igualdade racial e principalmente, o não silenciamento das discriminações raciais que aparecem no dia a dia. O conhecimento e o reconhecimento sobre a história das Áfricas e das populações de origem africana, a denúncia do racismo e das estratégias de invisibilização históricas, a desconstrução de estereótipos, a mobilização de outros lugares de produção de conhecimento, o combate ao eurocentrismo e o rompimento com o mito da democracia racial, tornam-se urgentes no ensino de História, para além de todas as relações cotidianas. Estas dimensões compõem os relatórios aqui analisados, ao longo do recorte temporal estabelecido, seja a partir de uma perspectiva positiva, como a valorização destas populações, ou a partir de uma perspectiva a ser questionada, como por exemplo, a adesão ao eurocentrismo nas metodologias em sala de aula.

Desse modo, nenhuma ruptura foi percebida na abordagem dos relatórios, no entanto, principalmente a partir dos anos de 2007, momento em que os debates em torno da Lei Federal nº 10.639/03 emergem com mais frequência, os relatórios ressoam estas dimensões positivamente, de modo gradual e a passos curtos. Ainda assim, determinadas metodologias, alinhadas a mudanças, em alguns trechos dos relatórios antes de 2007, situam perspectivas e avanços.

A escola não está sozinha nessa empreitada, pois, como vimos no primeiro capítulo, existem e existiram diversos outros movimentos, grupos e práticas, que desde o pós-Abolição, também desenvolveram ações voltadas para as populações afrodescendentes, atuando em diversas frentes: nas comunidades, no espaço acadêmico, no espaço escolar, na constituição de legislações como a Lei e as *Diretrizes* (BRASIL, 2004), na criação de clubes e associações, núcleos de estudos vinculados à academia, coletivos vinculados ao movimento negro e uma substancial produção de conhecimento por parte de intelectuais. Há muito tempo, diferentes atores contribuem para o avanço desse debate, reivindicando demandas, como a reformulação curricular e a inclusão dos afrodescendentes na educação de modo igualitário.

No primeiro capítulo atentei para a trajetória, entre avanços e recuos, dos movimentos sociais, como o movimento negro, em busca de um reconhecimento da história e dos direitos civis das suas populações, tornando a questão étnico-racial aglutinadora destas demandas. No que diz respeito à disciplina de História na educação básica, sabemos que ela não anda sozinha, mas que possui forte diálogo com a História acadêmica, a historiografia, os movimentos sociais e as próprias legislações. Todos estes elementos dimensionam, ao longo dos anos, o ensino e alguns destes elementos causaram mudanças mais visíveis, outros são visíveis apenas se ampliarmos a escala. Se a efervescência dos movimentos sociais em busca de uma mudança no espaço escolar e na estrutura curricular é uma solicitação antiga, no âmbito da disciplina de História, só podemos observar estas mudanças mais recentemente, a partir da década de 1990, a partir de pequenas alterações direcionadas a inclusão desta.

Nesse sentido, percebo a atuação da colonialidade e do racismo, pois não faltaram reivindicações, projetos de leis e ações dos movimentos, visando à inclusão da temática africana e afro-brasileira no espaço escolar. Como constatado nas análises dos relatórios, num recorte de 15 anos, conteúdos e formas de abordagem não passaram por mudanças grandiosas, mas como ressaltei nesta dissertação, independente da demora para ocorrer estas transformações, ou dos obstáculos proporcionados pelo racismo, considero substancial valorizamos cada passo adiante, pois estes foram fruto de anos de lutas dos movimentos sociais e, nesse sentido, significam conquistas. Saliento que as transformações na escrita da História não são expressas por rupturas, mas pela ascensão de novos pensamentos, ao mesmo tempo que vemos resquícios da permanência de pensamentos enraizados nas teorias do passado, conforme os relatórios aqui analisados.

No segundo capítulo, 10 relatórios foram analisados, divididos em três grupos, de acordo com a temática central das aulas: imigração e modernização (grupo 1[107]), ditadura militar e guerra fria (grupo 2[108]) e escravidão (grupo 3[109]). No primeiro grupo, a explicitação da branquitude se apresenta pela temática e os sujeitos históricos privilegiados para os conteúdos, os imigrantes europeus. A participação dos afrodescendentes na construção do Brasil e de Santa Catarina é tratada apenas como *meros contribuintes*, ao lado oposto dos imigrantes europeus, os *construtores da nossa história*.

No grupo 2, ampliando as lentes para pensar como a história das Áfricas é encaixada no currículo, percebo como esta é esquecida ou mencionada em segundo plano, demonstrando a falta de sensibilidade dos grupos de estagiários, mesmo quando o foco não é a África ou os afrodescendentes. O conteúdo de história da África surge em um dos planos de ensino apenas no campo teórico, mas no dia da execução da aula, o conteúdo foi negligenciado. Ou ainda, quando os estudantes da educação básica lembraram a África e explicitaram a vontade de aprender sobre, se referiram a uma África imersa e congelada no passado, por meio das grandiosidades do Egito antigo.

A representação de afrodescendentes e africanos como indivíduos sem agência histórica foi marcante neste grupo, delegando ao europeu a capacidade de contar a história dos africanos, como quando a descolonização da África foi explicada apenas pela ação europeia. Deste modo, é possível perceber, nos diferentes relatórios, a emergência, mesmo que implícita, do racismo existente na sociedade que, atrelado às relações de poder, definem currículos, conteúdos e abordagens utilizadas no espaço escolar.

No grupo 3, a partir da temática da escravidão, a violência emerge como linha norteadora dos relatórios. Dentro desse grupo, 2 relatórios destacaram diretamente o continente africano, um deles, a partir de uma visão homogênea, tratou das religiões, da oralidade e da ancestralidade[110], algo que se destacou entre os demais relatórios. Entretanto,

---

[107] O grupo 1 era formado pelos seguintes relatórios: "A música: cantigas e histórias da ilha", "Imigração e Colonização", "República em Santa Catarina: modernidade e exclusão – ações e reações que transformaram as estruturas sociais, políticas e econômicas entre o fim do século XIX e início do século XX", "A revolução industrial e a inserção de Florianópolis na modernidade."

[108] Grupo dois: "À ditadura, aquele abraço"; "As experiências da docência: novas perspectivas sobre o ensino de história"; e, novamente o relatório "A Guerra Fria e a Ditadura Militar no Brasil: em busca de uma história em movimento". Estes, juntos, somam-se ao relatório do conjunto 1, denominado "República em Santa Catarina: modernidade e exclusão – ações e reações que transformaram as estruturas sociais, políticas e econômicas entre o fim do século XIX e início do século XX".

[109] Grupo três: "Relatório de Estágio"; "Violência hoje e suas raízes sociais no período colonial"; "Escravos, alemães, subversivos na ditadura e moradores de favela durante os séculos XIX e XX da história do Brasil e de Santa Catarina".

[110] Relatório de autoria de Poluceno, Martino e Lazzaris (2001).

seu objetivo não era o estudo do continente, mas da escravidão, algo mais fundamental, na visão do relatório.

Em suma, evidenciei neste capítulo que a história das Áfricas, quando não ausente, seja pelo desinteresse dos estudantes em conhecer a temática ou pela falta de preparo dos estagiários, surge a partir do seu significado e sentido para a escravidão. No que diz respeito à valorização dos afrodescendentes e do seu papel como agentes históricos na construção do Brasil, demanda reivindicada ao longo do tempo pelos movimentos sociais e que também emerge na LDB, os relatórios analisados exprimem a branquitude presente em nossas relações, ao colocarem a atuação dos afrodescendentes em menor escala em relação aos brancos. De mesmo modo, observei na abordagem direcionada à disciplina de História, o uso de categorias sustentadas pela epistemologia eurocêntrica, sem a devida reflexão, o que corrobora com o olhar opressor à história das populações de origem africana, indicativo da necessária descolonização epistemológica.

Com este panorama de análise realizada até 2006, situei como o campo da História é subjetivo e permite diversas interpretações, enfoques e abordagens, muitas vezes contraditórias e equivocadas, no entanto, são reflexo das diversas dimensões que envolvem a produção de conhecimento. Sobre isso, Carlos Moore (2008) aponta que esta temática, a história africana, situa-se em lugar privilegiado para a produção de saberes e ideias pautados no racismo, dentre as suas diversas faces.

Moore (2008) afirma que, para uma efetiva mudança nas bases do ensino de História e na atuação docente, é necessário a junção de diversos fatores, entre eles destaco: sensibilidade e empatia com a experiência histórica dos povos africanos, renovação, atualização e descolonização dos conhecimentos e a existência de uma interdisciplinaridade que cruze os diferentes horizontes do conhecimento. Estes pontos podem ser vistos em menor ou maior medida nos relatórios, sendo que muitas vezes não aparecem, o que possibilita pensar as dificuldades de implementação da história das Áfricas, seja no âmbito acadêmico ou escolar, já que, por exemplo, o ensino continua a ser divido nesses dois âmbitos, pela divisão quadripartite e eurocêntrica. Entretanto, é possível notar, através das ementas das disciplinas de história da África no curso de História da UDESC, a utilização de referências pautadas numa nova perspectiva de produção de conhecimento, elemento refletido nos relatórios, principalmente a partir de 2011, quando mobilizam em suas bibliografias para as aulas, estas referências.

No terceiro capítulo evidenciei algumas mudanças nos relatórios entre 2007 e 2015, para além da inclusão de conteúdos, destacando mudanças de posturas e de olhares. Estas

mudanças são pontuais e só foi possível percebe-las, por meio das repetições destas práticas especificadas nos relatórios, entretanto, não podemos afirmar a existência de uma ruptura, mas a sobreposição de diferentes estratos de reflexão, permitindo averiguar avanços e retrocessos, muitas vezes, simultaneamente.

Nesse panorama, os relatórios a partir de 2007 abordam o continente africano sob perspectiva plural e heterogênea. Dentro da importância de compreender a diversidade do continente africano, o conhecimento das concepções de oralidade e ancestralidade emergiram como pontos primordiais a serem estudados. Do mesmo modo, percebi a mobilização de referenciais e fontes oriundas do pensamento africano, dimensão não apreendida nos relatórios anteriores a 2007. Além disso, contrariando as permanências do mito da democracia racial, os estagiários começaram a colocar em evidência a existência do racismo.

Em minha concepção, as *Diretrizes* (BRASIL, 2004) influenciaram na escolha metodológica e de conteúdo dos estagiários, não necessariamente de forma direta, mas inclusive em alguns relatórios, os estagiários foram além do proposto em lei, tomando-a como ponto de partida ou justificativa para a sua prática em sala de aula. Ou seja, a Lei e as *Diretrizes* (BRASIL, 2004), apesar de terem limites, estimularam a reflexão dos estagiários, permitindo uma gama de possibilidades e de experiências, antes não vislumbradas como importantes no espaço escolar. Como, por exemplo, a abordagem das tradições de oralidade e ancestralidade ou das religiões de matriz africana.

Ainda assim, alguns relatórios enfatizaram noções voltadas a uma perspectiva que desumaniza os afrodescendentes, com isso, percebo que a principal permanência nestes documentos, foi a narrativa da escravidão como lugar central para pensar os afrodescendentes e a dificuldade em pensar as Áfricas por elas mesmas, sem relação com o período da escravidão no Brasil, um dos obstáculos a ser superado. Destaco que o problema não é tratar da escravidão, mas sim a forma de abordagem dada a este conteúdo, que muitas vezes retira a humanidade dos afrodescendentes ou reforça a centralidade da condição jurídica do escravo como único elemento de sua história.

De igual modo, chamo a atenção, que não há problema em ensinar a história da África apenas em sua relação com o Brasil, em especial a história afro-brasileira. Até porque, conforme Silva (2003), a história das Áfricas possui diversas dimensões e conexões, que interligam este continente a todos os outros, ou seja, não podemos estuda-lo isoladamente. Mas ressalto que há uma carência nestes relatórios, de aulas sobre a história do continente africano de modo específico, compreendendo dinâmicas internas, para além da sua relação com a escravidão e com o colonialismo.

Retomo as questões que deram o ponta pé inicial para a escrita dessa dissertação: quais as representações sobre a história das Áfricas presentes nos relatórios dos estagiários? Quais as raízes históricas e o passado destas representações no tempo presente? Qual história das Áfricas é ensinada? A partir das análises, foi possível perceber que, nos relatórios, existem elementos positivos para a formulação de representações variadas sobre as Áfricas: uma África com tradições homogêneas, onde a ancestralidade e oralidade surge de modo generalizado; a África congelada no passado, pautada no Egito das pirâmides e dos faraós; a África da escravidão; a África do Brasil escravista e, por fim, a África das diversidades e das pluralidades, uma África que também produz conhecimento.

Quanto a africanos e afrodescendentes, as representações também foram múltiplas: o africano ou afrodescendente tutelado pela ação europeia e sem ação, aquele que não tem o poder de escolha, visto como *escravo*, aquele que possui experiências múltiplas e que *contribui para a história do Brasil*. Estas representações possuem uma origem e, mesmo pautadas num passado distante, impactam produzindo valores e práticas, heranças presentes na sociedade, desde as teorias raciais do Iluminismo, do mito da democracia racial ou, se formos mais além, do próprio colonialismo.

Para além dessas questões, a pesquisa deixa em aberto alguns questionamentos, que emergiram como indagações fundamentais, mas que não foram contempladas na narrativa, como, por exemplo: um maior entrelaçamento entre a disciplina de História da África pertencente a grade curricular do curso de História e a recepção[111] desta por parte dos estagiários. Esta dissertação apresentou alguns indícios sobre isto, mas não o suficiente para configurar conclusões; outro questionamento em aberto é a específica formação e trajetória de cada estagiário, pensando quem eram estes estudantes.

Estas informações incidem na interpretação de cada um sobre as representações da história da África, mas para obtê-las seria necessário a ampliação de fontes e metodologias de pesquisa, o que implicaria uma abrangência maior dos meus objetivos; do mesmo modo, devido ao número reduzido de atividades realizadas pelos estudantes da educação básica anexadas nos relatórios, tornou-se difícil realizar considerações densas sobre esta face, que também envolveu a pesquisa, para além da prática docente dos estagiários. Contudo,

[111] Neste âmbito, não me refiro à forma como a disciplina de História da África é ofertada, por meio de planos de aula, currículos e prática docente, até porque estes objetivos podem ser verificados na dissertação de Silva (2013). Mas, remeto ao modo como os estudantes aprendiam esta disciplina e se apropriavam dos conteúdos. A minha pesquisa lança hipóteses sobre isto, mas para um alcance maior, exigiria um trabalho diretamente com os estudantes desde o momento em que cursaram a disciplina de História da África, nesse sentido, deixo em aberto estas indagações.

demonstrei alguns indicativos das representações que circulam no âmbito da escola, no que diz respeito aos estudantes da educação básica.

Com esta dissertação, afirmo que o caminho não é a simples introdução de conteúdos, embora seja fundamental incluir e reconhecer a existência da história das Áfricas e de seus povos, mas é necessário superar o eurocentrismo, o racismo e a colonialidade na forma como estes conteúdos são abordados, nos aportes teóricos e na maneira como interpretamos o mundo. O desafio é proporcionar um ensino de História que não dicotomize, nem idealize a história das diferentes Áfricas, mas que compreenda dinâmicas internas e externas, apreendendo relações entre o passado e o presente.

Neste espectro, torna-se urgente os *Estudos Africanos*, tanto na escola como na universidade, com a finalidade de desfazer estereótipos e deslocar o olhar para outras formas de vivências e de produção de conhecimento, configurando assim, um ponto alternativo que coloque a África como centro de sua própria história. Em consonância a isto, faz-se preponderante atentar às múltiplas histórias africanas, embasadas numa teia multicêntrica e cruzada pelos sujeitos que também são múltiplos, como a história da África no Brasil (AZEVEDO, 2016).

Sobre a Lei Federal nº 10.639/03 e as *Diretrizes* (BRASIL, 2004), argumento que, os impactos destas, não foram percebidos apenas de forma direta, prescrita, mas também no campo do debate, suscitando discussões em vários *locus* refletidos nos relatórios. Este impacto, ainda não é grandioso, a considerar a densidade das orientações destas normativas e também o tempo que já passou desde a sua implementação e desde as lutas mais antigas do movimento negro.

Então, estas normativas não contribuíram em nada? Muito pelo contrário, afirmo a importância destas regulamentações que, mesmo com diversos problemas, limites e dificuldades, estimularam e motivaram o debate e a reflexão sobre a questão racial e africana. Contudo, a prática desta legislação, ainda depende da atuação pessoal de cada docente, de cada estagiário e de cada estudante, variando de acordo com o arcabouço teórico, com a sensibilidade e com a interpretação de cada um. Por este motivo, os relatórios não conformam um grupo homogêneo, mas isto não impossibilitou constatar avanços e embates.

Nessa conjuntura, pondero que, mesmo com a implementação desta normativa, o ensino de história das Áfricas ainda possui obstáculos e equívocos, logo, como seria este ensino sem a legislação? Diante disso, é imprescindível explicitar a visibilidade que esta legislação possibilitou à temática das Áfricas. Como vimos na escolha de conteúdo dos

relatórios, somente nos últimos anos do recorte temporal estabelecido, observa-se a história do continente africano como elemento central das aulas.

Assim, esta pesquisa contribui para pensarmos os principais embates e obstáculos que envolvem a execução de um ensino de história das Áfricas na educação básica, sendo observados a partir da prática do docente ainda em formação. Isto é, compreendendo que estes estagiários que aqui executaram os relatórios analisados, eram professores em formação e que agora ocupam a posição de professores efetivamente. A partir desta perspectiva, foi possível mapear dificuldades, como a abordagem eurocêntrica que permeia os relatórios, mudanças e também permanências do ensino desta temática, como a continuação das narrativas da escravidão para pensar as populações afrodescendentes. Nesses parâmetros, essas considerações nos permite vislumbrar a elaboração e a reformulação de novas estratégias para a aprendizagem da história das Áfricas, tanto no campo da educação básica como no campo do curso de graduação em História. Destaco a importância dos estágios supervisionados, dos cursos de formação continuada de professores e a elaboração de materiais didáticos, projetos de extensão, ensino e pesquisa na Universidade, que tenham como foco os lugares para além das paredes da academia.

Com isso, indico a importância da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no currículo do curso de História, pois esta proporciona um profícuo diálogo entre os acadêmicos, o espaço universitário, a experiência da prática docente e a realidade do espaço escolar, dentre as suas pluralidades e dificuldades, mas sobretudo, fornecendo a percepção de uma realidade de pensamentos, conhecimentos e representações, que muitas vezes, no espaço acadêmico não são identificadas, mas que passam a ser confrontadas quando há o afastamento da *bolha universitária*.

Nesse interstício, esta pesquisa contribui para os estudos no campo da *História da Educação*, do *Ensino de História* e do campo dos *Estudos Africanos*, no que diz respeito ao ensino da história das Áfricas. Posto isto, ela se torna fundamental ao visibilizar questões complexas que envolvem o ensino desta temática e também por envolver as próprias relações e experiências do nosso cotidiano, como as questões vinculadas à raça que, no tempo presente, necessitam de discussão e abordagem. Em semelhantes termos, esta pesquisa, a partir do aporte teórico selecionado, proporciona aos leitores uma janela de possibilidades de outros lugares de produção de conhecimento, para além da Europa.

Ao longo desse recorte temporal, de 2000 a 2015, destaquei indícios, através das amostragens dos relatórios de cada ano, de um complexo processo que, apesar de obstáculos e dificuldades, permite uma visão positivada, de construção de um ensino de história das

Áfricas pautado num olhar descolonizado, antieurocêntrico, policêntrico, dialógico e antirracista (AZEVEDO, 2016). No entanto, como demonstrou esta pesquisa, ainda estamos sob as estruturas racistas que pairam sobre a nossa sociedade e, com isso, como diz o provérbio Ioruba, *uma árvore sozinha não compõe uma floresta*, portanto, temos ainda, um longo caminho em busca do florescimento desta floresta, constituída por outras práticas, posturas, valores, pensamentos, histórias, olhares, sensibilidades e empatias.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p.5-20, junho, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862008000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 de set. de 2016.

AMARAL, Tamelusa Ceccato do; RASKE, Karla Leandro. As populações de origem africana em Santa Catarina. In: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASKE, Karla Leandro. **Formação de professores:** produção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira. Florianópolis: DIOESC,2014, p. 34-53.

ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias ancoradas em corpos negros.** São Paulo: EDUC, 2013.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

_____ . **Código de Honra**: como ocorrem as revoluções morais. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Educação para as Relações Étnico-Raciais e Ensino de História na Educação Básica. **Saberes**: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação, Natal, RN, v. 2, n. esp, jun. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/saberes/index>. Acesso em: 06 de mar. de 2017.

AZEVEDO, Amailton Magno. Imagens da África: entre a violência discursiva e a produção da memória. **Boletim do Tempo Presente**, nº 06, de 09 de 2013, p.1-10.

_____ . Qual África ensinar no Brasil? Tendências e perspectivas. **Projeto História**, São Paulo, n. 56, pp. 233-255, mai.-ago. 2016.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, mai.- ago. de 2013, p. 89-117.

BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: Ki-Zerbo, J. (Coord.) **História Geral da África. I.** Metodologia e Pré-História da África. 2010.

_____ . **Amadou.** Amkoullel, o menino fula. São Paulo: Palas/Casa das Áfricas, 2003.

BARBOSA, Muryatan Santana. **A África por ela mesma:** a perspectiva africana na História Geral da África (UNESCO). Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2012.

BEDARIDA, François. Tempo presente e presença da história. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta M. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 147-162. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/branquitude-o-lado-oculto-discurso-sobre-o-negro-cida-bento/#ixzz4CaomSvKQ> Acesso em: 30 de jun. de 2016.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n° 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: <http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 27 de fev. de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. MEC/SECADI, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 10 de jun. de 2016.

CABRAL, Amilcar. **Return to the Source**. New York: Edited by Africa lnformation Service, Monthly Review Press, 1973.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **Negros em Desterro**: experiências de populações de origem africana em Florianópolis, 1860-1888. Tese (Doutorado em História**)** - Programa de Pós-graduação em História, Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). São Paulo, 2004.

_____ . **A Lei 10.639/03**: significados e desafios na luta anti-racista no Brasil. Disponível em: http://multiculturalismoepopulacoesafricanas.blogspot.com.br/2007/11/desafios-da-implantaao-da-lei-10639-03.html Acesso em: 20 de set. de 2016.

_____ ; CLEMÊNCIO, Maria Aparecida; LIMA, Graziela dos Santos. **Educação e Diversidade Cultural em Santa Catarina**: o NEAB-UDESC e a implementação da Lei Federal 10.039/03. Relatório Parcial da Pesquisa em andamento "Diversidade Cultural, africanidades e acervos em escolas de Santa Catarina". 2010. Mimeo.

CARDOSO, Lourenço. **O branco "invisível":** um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (1957-2007). Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Coimbra, 2008.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**. N. 6, vol. 2, p. 93-112, 2001.

_____ . Recortes e organizações de conteúdos históricos para a educação básica. **Revista Antíteses**, vol.2, n.3, jan.-jun. de 2009, p. 131-152.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Trad. de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CHERVEL, A. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p.177-229, 1990.

CONCEIÇÃO, Juvenal de Carvalho. A ideia de África: obstáculo para o ensino de história africana no Brasil. **Projeto História**, São Paulo, n. 44, p. 343-353, jun. 2012.

COSTA, Fernando Sánchez. La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria colectiva. Pasado y Memoria. **Revista de Historia Contemporánea**, n. 8, 2009, p. 267-286.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos feministas,** v. 1, n 1.p. 171-188 2002.

DIAS, Lucimar R. Quantos passos já foram dados? A questão da raça nas leis educacionais- da LDB de 1961 a Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.) **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC-SECADI, 2005, p. 49-64.

DIEHL, Alecsandro; GUEDES, Claudete Maria; PASINI, Janete Maria. **República em Santa Catarina:** modernidade e exclusão – ações e reações que transformaram as estruturas sociais, políticas e econômicas entre o fim do século XIX e início do século XX. Relatório de Estágio Supervisionado. UDESC. 2006.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**. Vol. 12, n. 23, 2007, p. 103.

DOSSE, François. História do Tempo Presente e Historiografia. **Revista Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5 – 22, jan/jun. 2012. Disponível em < http://www.redalyc.org/pdf/3381/338130378002.pdf> Acesso: 20 de jun. de 2016.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. 1ª reimp. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

_____ . **Pele negra máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira e Prefácio de Lewis R. Gordon. Salvador: Editora da UFBA. 2008

FLORES, Elio Chaves. Etnicidade e Ensino de História: a matriz cultural africana. **Tempo**, Niterói, n. 21, jul.-dez., 2006, p. 75-91.

FONSECA, Selva Guimarães (Org.) **Ensino fundamental**: conteúdos, metodologias e práticas. Campinas: Átomo & Alínea, 2009, 241-266.

_____ . **Didática e prática de ensino em História**. São Paulo: Pairus, 2007.

_____ . **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. Campinas: Papirus, 1997.

_____ . **Caminhos da história ensinada.** Campinas: Papirus, 1995.

GILROY, Paul. Identidade, Pertencimento e a Crítica da Similitude Pura. In: GILROY, Paul. **Entre Campos**: nações, culturas e fascínio da raça. São Paulo: Annablume, 2007, p. 123-162.

GOMES, Flávio. **A hidra e os pântanos:** mocambos, quilombos e comunidades de fugitivos no Brasil (séculos XVIII-XIX). São Paulo: Editora Unesp, 1997.

_____ . História, historiadores: ensino e pesquisa em História da escravidão e da pós-emancipação. **Revista da ABPN.** v. 8, n. 18. nov.-fev. 2016, p. 296-315.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos **Currículo sem Fronteiras,** v.12, n.1, p. 98-109, jan.-abr., 2012.

GOODSON, Ivor F. **Currículo - teoria e história.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010, p. 383-418.

HALL, Stuart. "The work of representation". In: HALL, Stuart (Org.) **Representation. Cultural representation and cultural signifying practices.** London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

_____ . **Da diáspora**: identidades e mediações. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____ . **A identidade cultural na pós-modernidade**. Editora Lamparina, 2014.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

HASENBALG, Carlos. Desigualdades Sociais e oportunidades educacionais. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 63, p. 24-26, nov 1987.

_____ . **Discriminação e desigualdades sociais no Brasil**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula:** visita a história contemporânea. Belo Horizonte: Selo Negro, 2005.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOUNTONDJU, Paulin J. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009, p. 73-118.

JORGE, Mateus Perez; SCHWEDER, Maro; MACEDO, Fábio. **A guerra fria e a ditadura militar no Brasil**: Em busca de uma história em movimento. Relatório de Estágio Supervisionado. UDESC. 2006.

JÙLIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista brasileira de história da educação**, nº.1 vº.1, jan.-jun., 2001, p. 9-44.

KI-ZERBO, J. Introdução Geral. In: In: KI-ZERBO, J. (Org.). **História Geral da África,** V. 1. Metodologia e Pré-História da África. São Paulo: Ática: UNESCO, 1982, p. 21-42.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**: estudos sobre a História. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-RJ, 2014.

LANDRA, Elisangela da Silva; SPCART, Joel; RADA NETO, José**. A revolução industrial e a inserção de Florianópolis na modernidade**. Relatório de Estágio Supervisionado. UDESC. 2005.

LEITE, Ilka Boaventura. Descendentes de Africanos em Santa Catarina: Invisibilidade Histórica e Segregação. In: LEITE, Ilka Boaventura (Org). **Negros no Sul do Brasil**. Ilha de Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1996, p. 38-41.

LIMA, Ivan da Costa. **As pedagogias do Movimento Negro no Rio de Janeiro e Santa Catarina (1970-2000)**: implicações teóricas e políticas para a Educação brasileira. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, 2009.

LIPPOLD, Walter Günther Rodrigues**. A África no Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**: possibilidades de efetivação da Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2008.

LOPES, Joyce Souza. Branco(a)-mestiço(a): problematizações sobre a construção de uma localização racial intermediária. **Revista da ABPN**. v. 6, n. 13. mar.-jun. 2014. p. 47-71.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (org.) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

LUCIANO JUNIOR, Ademir Soares; SILVA, Cintia Ertel. **Escravos, alemães, subversivos na Ditadura e moradores de favela durante os séculos XIX e XX da história do Brasil e de Santa Catarina**. Relatório de Estágio Supervisionado. UDESC. 2006.

M´BOKOLO. Elikia. **África negra**. História e civilizações até o século XVIII. Lisboa: Editora Vulgata, 2003.

MACEDO, José Rivair. **História da África**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

MALAVOTA, Claudia Mortari. Ensino de História das Áfricas e a Historiografia, 2013. Material didático para o curso de Formação Continuada para professores, intitulado "**Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora**" promovido pelo NEAB/UDESC. Mimeo.

_____ . **Os africanos de uma vila portuária do sul do Brasil**: criando vínculos parentais e reinventando identidades. Desterro, 1788/1850. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Porto Alegre, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: MALDONADO-TORRES, Nelson (Org). **El giro decolonial***:* reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. África no Brasil: mapa de uma área em expansão. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 35-53, dez. 2004 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-101X2004000200035&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 de out. de 2016.

MARTINS, Alexandre; SILVA, Haroldo Silis Mender. **A música**: cantigas e histórias da ilha. Relatório de Estágio Supervisionado. UDESC. 2000.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

_____ . Formas africanas de auto-inscrição**. Estudos Afro-Asiáticos.** Ano 23, n. 1, 2001, p.171-209.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/Projetos globais***:* colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MONGA, Célestin. **Niilismo e negritude**. Trad. Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. **Carta de Princípios**. 1978.

MUDIMBE, Valentin. **A Invenção da África**: gnose, filosofia e ordem do conhecimento. Trad. Ana Medeiros. Luanda: Edições Pedago e Edições Mulemba da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto, 2013.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 1996.

_____ . **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**: Identidade Nacional versus Identidade Negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____ . A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. Revista Estudos Avançados,** n. 50, p. 51-56, jan.-abr. de 2004.

_____ . **Negritude:** Usos e Sentidos. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____ . Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EduFF, 2004.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro**: processo de um racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____ . **O Brasil na mira do pan-africanismo**. Salvador: EDUFBA/CEAO, 2002.

NASCIMENTO, Carlos Roberto. Abdias Nascimento: o legado de um símbolo centenário. **Revista da ABPN**, n. 8, fev. 2016. Disponível em:

http://www.abpn.org.br/revista/index.php/edicoes/article/view/508/493. Acesso em: 05 de mai. de 2016.

OLIVA, Anderson. **Lições sobre a África**: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005). Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília (UNB). Brasília, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Histórias da África e dos africanos na escola**: as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular**. Tese (Doutorado** em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Rio de Janeiro, 2010.

PAULA, Benjamin Xavier de. Os estudos africanos no contexto das diásporas**. Revista Educação e Políticas em Debate** –v. 2, n. 1 –jan.-jul. 2013.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Para além do racismo e do antirracismo: a** construção de uma cultura de consciência negra. Itajaí: Editora Casa Aberta, 2013.

POLUCENO, Evilasia; MARTINO, Marlen Batista de; LAZZARIS, Milana Cristina. **Relatório de Estágio**. Relatório de Estágio Supervisionado. UDESC. 2001.

PRATT, Mary Louise. **Os Olhos do Império**: relatos de viagens e transculturação. Tradução de Jézio Hernani Bonfim Gutierre, Bauru: EDUSC, 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, **Proposta Curricular de Florianópolis**. Prelo, 2008.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

QUILOMBO: vida, problemas e aspirações do negro. Rio de Janeiro, ano I, n. 1, 09 dez. de 1948, 8 p.

QUILOMBO: vida, problemas e aspirações do negro. Rio de Janeiro, ano I, n. 2, 9 mai. 1949, 8 p

QUILOMBO: vida, problemas e aspirações do negro. Rio de Janeiro, ano I, n. 3, jun. 1949, 12 p.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009, p. 73-118.

REVISTA THOTH. Volume 1, Janeiro/Abril 1997, 285 p.

REVISTA THOTH. Volume 2, Maio/Agosto 1997, 299 p.

REVISTA THOTH. Volume 3, Setembro/Dezembro 1997, 272 p.

RICOEUR, Paul. A **memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

ROSA, Cesar Cancian Dalla; KUHNE, Mário Ernesto; FERNANDES, Leda Maria**. Imigração e colonização.** Relatório de Estágio Supervisionado. UDESC. 2001.

ROESLER, Daisy Fernanda Bueno Fernandes. **Educação Histórica e o Estágio Curricular Supervisionado na UDESC (2009-2010)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Bacharelado e Licenciatura em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2012.

ROMÃO, Jeruse. O Movimento Negro brasileiro e as Diretrizes da Educação Nacional: a Lei Federal 10.639/03 é L.D.B! In: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASCKE, Karla Leandro. **Formação de professores**: produção e difusão de conteúdo sobre história e cultura afro-brasileira e africana. 1. ed. Florianópolis: DIOESC, 2014, p. 29-41.

RÜSEN, Jörn**.** Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 93-108.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena:** experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970-1980. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. De militantes negros a negros intelectuais. **Congresso Português de Sociologia**, VI, 2008. Anais. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2008. Disponível em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/71.pdf> Acesso 12 de fev de 2017.

_____ . **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília (UNB). Brasília, 2008.

SANTOS, Vanicléia Silva. História da África no Brasil: Ensino e historiografia. **Temporalidades**. Vol. 4, n. 2, ago.-dez., 2012.

SERRANO, Carlos, WALDMAN, Maurício. **Memória D'África**: a temática africana na sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Mariana Heck. **Identidades e Multiculturalismo**: um estudo acerca do Ensino de História das Áfricas nas Universidades Públicas de Santa Catarina (2011-2012). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Bacharelado e Licenciatura em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, 2013.

SILVA JUNIOR, Hédio. **Anti-Racismo**: Coletânea de Leis Brasileiras – Federais, Estaduais e Municipais. São Paulo: Editora Oliveira Mendes, 1998.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Movimento Negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. set.-dez. n. 15, 2000, p. 35-51.

SILVA, Alberto da Costa e. A história da África e sua importância para o Brasil. In: SILVA, Alberto da Costa e**. Um Rio Chamado Atlântico:** a África no Brasil e o Brasil na África. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003. p. 229-240.

SILVA, Ana Carolina Wessler Prudencio; TRIDAPALLI, Ana Laura; PRADO, Roberto Oliveira do. **À ditadura, aquele abraço**. Relatório de Estágio Supervisionado. UDESC. 2005.

SILVA, Marcia Claudio Cardoso; TEDESCO, Marcos Anderson; SAYAO, Thiago Juliano. **Violência hoje e suas raízes sociais no período colonial**. Relatório de Estágio Supervisionado. UDESC. 2001.

SILVA, Cristiani Bereta da. Autores, textos e leitores: diferentes formas de narrar o "tempo dos exames de admissão ao ginásio" (1950-1970). **História Oral,** v. 19, n. 1, p. 81-114, jan.-jun., 2016.

_____ . Formação história e narrativas: efeitos de sentido sobre o ensino de história e o espaço escolar no estágio supervisionado. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **O ensino de história em questão:** Cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 163-182.

_____. O Brasil mergulhou em sua história: a revista Veja e os debates sobre a História e seu ensino nas décadas de 1980 e 1990. In: LOHN, Reinaldo Lindolfo (Org.). **História nas bancas de revistas**: um país impresso: entre representações sociais e culturas políticas. Ponta Grossa: Todapalavra, 2016, p. 49-78.

_____. Atualizando a Hidra? O estágio supervisionado e a formação docente inicial em história. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V. 6 n. 1, p. 131-156, abr., 2010.

SILVEIRA, Israel da; PLEGER, Kelwyn; PAVANELLO, Sávio Lopes. **As experiências da docência**: novas perspectivas sobre o ensino de história. Relatório de Estágio Supervisionado. UDESC. 2006.

SCHIMIDT, Mario. **História crítica no Brasil**. São Paulo: Nova Geração, 1999.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo**": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado em psicologia) - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2012.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco.** Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2009.

SPIVAK, Gayatri. **Pode um subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Análisis de sistemas-mundo:** una introdución. México: Siglo Veinteuno Editores, 2011.