

## A HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS PRÁTICAS DE ENSINO DO CURSO DE HISTÓRIA DA UDESC

Maíra Pires Andrade <sup>1</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa tem como objetivo investigar quais são as representações sobre a História das Áfricas e das populações de origem africanas que são apropriadas e expressas pelos estudantes do Curso de graduação em História da UDESC na condição de estagiários na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Isto é, irei verificar quais os sentidos e abordagens dado a História das Áfricas pelos estudantes na posição de professores em escolas de Educação Básica, buscando perceber como estes se apropriam das orientações da Lei 10.639/03 e quais foram as mudanças e permanências depois da regulamentação desta normativa. Portanto, minha pesquisa busca compreender as apropriações dos indivíduos em relação a História das Áfricas a partir de dois níveis: primeiro a apropriação dos alunos da graduação como estagiários e segundo a apropriação dos estudantes da escola. Para o alcance desses objetivos, utilizarei como fonte histórica os Relatórios finais de estágio da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado da UDESC, selecionando uma amostragem de 24 relatórios a partir do recorte temporal de 2000 a 2015. Como aporte teórico usarei autores como Fanon, Quijano e Mbembe para pensar a colonialidade e o racismo na atualidade e Hall para mobilizar o conceito de representação. Nesse aspecto, irei abordar os trechos dos relatórios em que a África ou as populações de origem africana são invisibilizadas, são vistas a partir de um viés eurocêntrico, ou apresentaram uma visão que se direcionava a uma perspectiva positiva e descolonizada em relação a estas populações. Atentarei também nos relatórios executados depois da implementação da Lei 10.639/03 nas novas posturas, conteúdos e categorias que a partir deste marco passam a ser inseridos no Ensino de História. Este artigo é um recorte de uma dissertação em desenvolvimento na UDESC na área de História do Tempo Presente.

**Palavras-chave:** História do Tempo Presente. Lei 10.639/03. História Africana e Afro-Brasileira. Racismo.

---

<sup>1</sup> Mestre em História (UDESC). E-mail: mairaandrdep29@gmail.com

Quando tratamos da diversidade e da diferença, como a implementação da Lei Federal 10.639/03 e outras conquistas políticas da população afrodescendente isto implica nos posicionarmos contra processos de dominação e colonização. Neste sentido, significa lidar com relações de poder e compreendê-las em suas dinâmicas. 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,” até os dias de hoje, como podemos ver inclusive no espaço escolar e acadêmico.

Nesse aspecto, este artigo apresenta os aportes teóricos e as considerações que deram embasamento para uma pesquisa de mestrado mais ampla, intitulada de Qual África? A história das Áfricas e as práticas de ensino na UDESC (2000-2015). Esta dissertação teve como interesse central, investigar quais são as representações sobre a história das Áfricas<sup>2</sup> 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. Nessas ponderações, neste recorte aqui apresentado irei expor apenas as dimensões introdutórias desta pesquisa e irei justificá-la na linha de pesquisa História do Tempo Presente.

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,

---

<sup>2</sup> 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).

num país com 60% da sua população com descendência africana, da implementação da Lei Federal 10.639 em 2003 (SERANO; WALDMAN, 2007).

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<sup>3</sup>.

Enquanto brasileiros, vivemos numa sociedade em que as relações raciais entre os diferentes grupos, estão longe de serem harmônicas, predominando uma hierarquização das raças<sup>4</sup>. As discriminações raciais, ou o chamado racismo, termo que muitos procuram não utilizar<sup>5</sup>, 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, como nas práticas pedagógicas aqui analisadas no campo do estágio supervisionado.

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

---

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> 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 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).

<sup>5</sup> 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.

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*<sup>6</sup>. 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<sup>7</sup>, 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.

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 *continuum* de nossa própria existência, orientando o presente,

<sup>6</sup> Área de concentração do Programa de Pós-Graduação em História da UDESC.

<sup>7</sup> O conceito de *consciência planetária* foi retirado da obra de Mary Louise Pratt (1999).

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.

Para o alcance dos objetivos elencados na presente pesquisa, os relatórios 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*<sup>8</sup> da Biblioteca Central da UDESC. 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. 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

---

<sup>8</sup> Site *Pergamum*. Disponível em <[http://pergamumweb.udesc.br/biblioteca/index.php#sobe\\_paginacao](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.

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 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<sup>9</sup>, 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.

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, 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

---

<sup>9</sup> 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 chamados 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).

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 intrinsecamente 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 e ocidentais como normativos desta sociedade. Faz-se necessário refletir que valores são esses?

Emprego o conceito de *colonialidade do poder*, do sociólogo e teórico político peruano Aníbal Quijano (2010), 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 contínuo das relações coloniais, racistas, sexistas e classistas, fornecendo um suporte para a realização das análises das representações contidas no *corpus* documental.

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) 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.

Entre 2000 e 2006, os relatórios foram analisados, divididos em três grupos, de acordo com a temática central das aulas: imigração e modernização (grupo 1<sup>10</sup>), ditadura militar e guerra fria (grupo 2<sup>11</sup>) e escravidão (grupo 3<sup>12</sup>). 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.

---

<sup>10</sup> 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.”

<sup>11</sup> 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”.

<sup>12</sup> 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”.

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<sup>13</sup>, algo que se destacou entre os demais relatórios. Entretanto, seu objetivo não era o estudo do continente, mas da escravidão, algo mais fundamental, na visão do relatório.

Em suma, evidenciei nos relatórios de 2000 a 2006, 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, 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.

Nos relatórios entre 2007 e 2015, observei para além da inclusão de conteúdos, mudanças de posturas e de olhares. Estas mudanças são pontuais e só foi possível percebê-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.

Ainda assim, alguns relatórios enfatizaram noções voltadas a uma perspectiva que desumaniza os afrodescendentes, com isso, percebo que a principal permanência nestes

---

<sup>13</sup> Relatório de autoria de Poluceno, Martino e Lazzaris (2001).

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.

Nesse momento, respondo as questões que deram o ponta pé inicial para essa pesquisa: 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.

A partir dessas considerações introdutórias realizadas aqui, afirmo que o caminho para a efetivação do ensino das Áfricas 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 (AZEVEDO, 2016).

## 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](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862008000100001&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 20 de set. de 2016.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

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.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 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](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.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **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-implantacao-da-lei-10639-03.html> Acesso em: 20 de set. de 2016.

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.

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.

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.

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.

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, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan.-abr., 2012.

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.

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.

HOBBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

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.

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.

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.

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.

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.

MUDIMBE, Valentin. **A Invenção da África**: gnose, filosofia e ordem do conhecimento. Trad. Ana Medeiros. Luanda: Edições Pedagogo 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.



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.

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.

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.

ROSA, Cesar Cancian Dalla; KUHNE, Mário Ernesto; FERNANDES, Leda Maria. **Imigração e colonização**. Relatório de Estágio Supervisionado. UDESC. 2001.

SERRANO, Carlos, WALDMAN, Maurício. **Memória D'África**: a temática africana na sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.

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.

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.

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.