



A história das Áfricas entre e invisibilização e a valorização: uma análise dos relatórios finais de estágio supervisionado do curso de História da UDESC (2000 – 2015)

MAÍRA PIRES ANDRADE¹

Introdução

Neste artigo, tenho como objetivo identificar as representações sobre a História das Áfricas a partir dos Relatórios Finais da disciplina de Estágio Supervisionado do curso de graduação em História da UDESC entre os anos 2000 á 2015, contabilizando um total de 25 relatórios.

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.

Para a análise 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, incidentes sobre toda cultura escolar, seja no currículo, no livro didático ou na seleção de conteúdos a serem trabalhos, inclusive nos momentos de estágio. 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”. Desse modo, o branco assume papel de normatividade e neutralidade, camuflando-se diante da sua postura opressora na constituição da sociedade brasileira. Nesse aspecto, ao colocar a escola como um

* Mestre em História pela UDESC.



espaço de branquitude, destaco a falta de questionamento e a perpetuação desses valores como normas.

Análise dos relatórios de 2000 até 2006: a branquitude e o esquecimento

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).

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.

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.

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).

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. 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 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 recorte, para além dos relatórios expostos, analisei um total de 10 relatórios e pude destacar que, de diversos modos, 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”.

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.*



Análise dos relatórios de 2007 à 2015: o surgimento de uma África plural

Neste subtítulo, problematizo os relatórios entre 2007 e 2015, num total de 14 relatórios. 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.

O primeiro relatório analisado neste recorte 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).

Nesse entremeio, constatamos uma primeira mudança. Antes de 2007, os relatórios raramente mencionavam a África², referindo-se a ela como um continente homogêneo, sem atentar para suas especificidades. Afirimo a alusão, repetitiva, a uma África plural e múltipla, sendo que, de 14 relatórios, 9 referendam³ 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.⁴ 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

² Somente o relatório de Poluceno, Martino e Lazzaris (2001) e o relatório de Silva, Tedesco e Sayão (2001) trouxeram elementos específicos do continente africano.

³ 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).

⁴ Música intitulada *Redemption Song*, do álbum *Uprising*, lançado em 1980, de autoria de Bob Marley.



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).

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). 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).

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 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 heterogêneas entre esses povos. Para tal, não nos prenderemos em uma ideia de África uma, 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).

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, 7⁵ 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 reivindicação pela visibilização de memórias, histórias e experiências de africanos e afrodescendentes, resultado da luta dos movimentos sociais e das *Diretrizes* (BRASIL, 2004).

⁵ 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).



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).

“Desconstruindo uma idéia: a análise do processo migratório no imaginário nacional”, constituiu relatório efetivado numa turma de 1º ano do Ensino Médio, no Colégio Aplicação em 2008. O desígnio das aulas tratava das representações dos imigrantes do sul do país, 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).

Nesse recorte, 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 perceber-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, para além dos relatórios que eu explicitarei aqui, de modo geral estes a partir de 2007 irão abordar o continente africano sob perspectiva plural e heterogênea. Esta perspectiva, fez emergir como pontos primordiais a serem estudado a importância de compreender a diversidade do continente africano, o conhecimento das concepções de oralidade e ancestralidade s. 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 estudá-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.

Considerações finais

Retomo as questões que deram o ponto de partida inicial para a escrita dessa 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.

Com esta pesquisa, 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.

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, ainda temos um longo caminho a ser trilhado na busca na constituição de 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-cid-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 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>. 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, Amílcar. **Return to the Source**. New York: Edited by Africa Information 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-implantacao-da-lei-10639-03.html> Acesso em: 20 de set. de 2016.