



## A BRANQUITUDE E A COLONIALIDADE NA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA (2000-2015)

Maíra Pires Andrade<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste artigo, tenho como desígnio identificar os aspectos da branquitude e da colonialidade inseridos nas práticas de ensino realizados pelos estagiários do Curso de História da UDESC, na condição de docentes no âmbito da educação Básica. Para o alcance desses objetivos, utilizei como fonte histórica os relatórios da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso de História da UDESC. 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, como também os teóricos do campo dos Estudos Críticos da Branquitude (Cardoso, 2008; Pizza, 2002; Frankenberg, 2004; Bento, 2002) para questionar a narrativa da superioridade branca nas práticas de ensino.

**Palavras-chave:** colonialidade; branquitude; história africana e afro brasileira; lei 10.639/03.

### WHITENESS AND COLONIALITY IN TEACHING PRACTICE IN BASIC EDUCATION (2000-2015)

**Abstract:** In this article, I intend to identify the aspects of whiteness and coloniality inserted in the teaching practices carried out by the trainees of the History Course of UDESC, in the scope of Basic Education. In order to achieve these objectives, I used as a historical source the reports of the subject of Supervised Curricular Internship in the history course of UDESC. In relation to the theoretical contribution, I have based myself on authors like Franz Fanon (2005), Anibal Quijano (2009) and Achille Mbembe (2014) to think about coloniality and racism today and Stuart Hall (1997) to mobilize the concept of representation, As well as the theorists of the Critical Studies of Whiteness (Cardoso, 2008, Pizza, 2002, Frankenberg, 2004 and Bento, 2002) to question the narrative of white superiority in teaching practices.

**Keywords:** coloniality; whiteness; african and afro-brazilian history; law 10.639/03.

### BLANCHEUR ET COLONIALISME DANS LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE (2000-2015)

**Résumé:** Dans cet article, j'ai l'intention d'identifier les aspects de la blancheur et de la colonialité insérés dans les pratiques pédagogiques menées par les stagiaires du cours d'histoire de l'UDESC, dans la condition des enseignants dans le cadre de l'éducation de base. Afin d'atteindre ces objectifs, j'ai utilisé comme source historique les rapports du sujet de stage supervisé du cours d'histoire de l'UDESC. En ce qui concerne le cadre théorique, me embasei sur des auteurs tels que Franz Fanon (2005), Anibal Quijano (2009), Achille Mbembe (2014) à penser aujourd'hui le colonialisme et le racisme et Stuart Hall (1997) pour mobiliser le concept de représentation ainsi que le domaine théorique des études critiques de Blancheur (Cardoso,

---

<sup>1</sup> Mestrado e Graduação em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atua como Pesquisadora Associada do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB). E-mail: mairaandrade29@gmail.com



2008; Pizza, 2002, Frankenberg, 2004, Benoît XVI, 2002) à remettre en question le récit de la supériorité blanche dans les pratiques d'enseignement.

**Mots-clés:** colonialité; branquitude; histoire africaine et afro-brésilienne; loi 10.639/03.

### LA BRANQUITUD Y LA COLONIALIDAD EN LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN BÁSICA (2000-2015)

**Resumen:** En este artículo, tengo como designio identificar los aspectos de la branquitud y de la colonialidad insertados en las prácticas de enseñanza realizadas por los pasantes del Curso de Historia de la UDESC, en la condición de docentes en el ámbito de la educación Básica. Para el logro de esos objetivos, utilizaba como fuente histórica los informes de la disciplina de Etapa Curricular Supervisada del curso de Historia de la UDESC. En cuanto al aporte teórico, me embase en autores como Franz Fanon (2005), Anibal Quijano (2009) y Achille Mbembe (2014) para pensar la colonialidad y el racismo en la actualidad y Stuart Hall (1997) para movilizar el concepto de representación, como también los teóricos del campo de los Estudios Críticos de la Branquitud (Cardoso, 2008; Pizza, 2002; Frankenberg, 2004; Bento, 2002) para cuestionar la narrativa de la superioridad blanca en las prácticas de enseñanza.

**Palabras-clave:** colonialidad; branquitud; historia africana y afro brasileña; ley 10.639/03.

### NOTAS INICIAIS

Neste artigo, tenho como desígnio identificar os aspectos da branquitude e da colonialidade inseridos nas práticas de ensino realizados pelos estagiários do Curso de História da UDESC, no âmbito da educação Básica nas instituições públicas de ensino<sup>2</sup>. Para a realização da pesquisa, utilizo como documentos históricos os Relatórios Finais de Estágio Supervisionado publicados entre 2000 e 2015, contabilizando um total de 24 relatórios da disciplina de Estágio Supervisionado. 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.

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

---

<sup>2</sup> Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado “Qual África? A história das Áfricas e as práticas de ensino na UDESC (2000-2015)”.



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.

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*, partindo do princípio como nos afirma o escritor camaronês Achille Mbembe (2014) que estes termos se encontram desde a modernidade numa profunda crise de representação. A partir disso, selecionei os relatórios que viabilizariam maior compreensão de como a história das Áfricas fazia-se mobilizada.

### UMA ÁFRICA SILENCIADA: ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE 2000 ATÉ 2006

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 colonizada 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, se renova, se atualiza e muda de fisionomia. 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 mundo colonial apresenta algumas fronteiras, que funcionam como portas-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.

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 filósofo 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 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 (2009), 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. 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 (2005, 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”.

Para a realização das análises, 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.

Em consonância a isto, numa primeira análise, mapeei os conteúdos abordados em sala de aula a partir dos registros presentes nos relatórios. Os dez relatórios analisados no recorte de 2000 até 2006 foram agrupados de acordo com a temática colocada como central nas aulas. Dessa maneira, conformei, 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 1. Relação de Relatórios de Estágio analisados e a temática central abordada**

<b>Título</b>	<b>Ano/ Nível</b>	<b>Temática central</b>	<b>Conjunto</b>
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	Imigração e modernização	1
Imigração e Colonização	1º ano do Ensino Médio	Imigração e modernização	1
República em Santa Catarina: modernidade e	1º ano do Ensino	Imigração e	1



exclusão – ações e reações que transformaram as estruturas sociais, políticas e econômicas entre o fim do século XIX e início do século XX	Médio	modernização	
À ditadura, aquele abraço	3º ano do Ensino Médio	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 conteúdos destinados 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. É fundamental pontuar que o currículo escolar brasileiro é sustentado por uma concepção que torna legítimo para o ensino somente a cultura do colonizador, que é branca, masculina, heterossexual e cristã, trazendo a tona no espaço escolar as discriminações, exclusões e o racismo (Cardoso; Rascke, 2014). Com isso, atento que a branquitude possui apenas uma pretensão de ser invisível, pois ela emerge marcada, visível e bem delimitada no currículo, entendido como um local de embate político, e nas práticas de ensino que colocam o padrão branco como sinônimo da normalidade (Bento, 2002; Oliveira, 2007).



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<sup>3</sup>”. 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 espaço de branquitude, destaco a falta de questionamento e a perpetuação desses valores como normas, algo que contribui para a manutenção do que Maria Aparecida Bento denomina como Pacto Narcísico. Bento (2002, p.26) define o Pacto Narcísico como “um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil.” Este seria uma das formas de manutenção da hegemonia da branquitude e dos privilégios de ser branco. Nessa discussão, entende-se, o currículo escolar como um suporte para manter esse pacto, na medida em que este reforça os conteúdos oriundos de uma perspectiva branca e eurocêntrica

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 (Martins; Silva, 2000).<sup>4</sup>

As aulas trataram 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

---

<sup>3</sup> 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).

<sup>4</sup> 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).



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 (2005), 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.

Em outras palavras, podemos afirmar como as atitudes discriminatórias com as populações afrodescendentes são consequências do racismo e da própria branquitude que é fator estruturante da sociedade brasileira, principalmente na construção de suas narrativas, discursos e memórias (Silva, 2014). Segundo Lourenço Cardoso (2008), o conceito pode ser compreendido como 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. Nesse aspecto, o lugar



social do branco em nossa sociedade é naturalizado e não questionado, passando ser visto como um lugar hegemônico e produtor de um saber também hegemônico.

O 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”, de 2006, executado na escola IEE numa turma de 1º ano do Ensino Médio, tinha como finalidade 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.

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 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 *européizantes*, 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.

Nessa discussão, é importante pontuar um debate intrínseco ao conceito de branquitude, a sua suposta invisibilização. A autora Edith Piza(2002), ao reavaliar este debate, coloca que o branco na medida em que emerge numa posição de neutralidade, acaba por não reconhecer a existência do “outro”, pois ele não reconhece a si próprio como uma raça. É nesse entremeio, que as ações das populações de origem africana são colocadas em segunda plano e silenciadas, só surgindo evidenciadas dentro do espaço que Piza (2002) nomeia como “lugar da raça,” que seria o espaço de visibilidade do outro. Contrário a este pensamento, Ruth Frankenberg (2004) defende que é inaceitável acreditar que a branquitude não seja vista. Com isso, pontuo que a branquitude ela não é invisível, ela é vista e notada aos olhos de quem é alvo do discurso da superioridade branca, nesse sentido, compreender a branquitude como neutralidade não é sinônimo de invisibilidade.

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, a branquitude 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 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. Numa das primeiras aulas foi questionada a problemática dos conceitos de “cultura” e “identidade”, como elementos de diferenciação social no Brasil, num 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.

Respalda na **imigração de italianos e alemães** no sul do Brasil a partir do sec. XIX, tinha nestas aulas o objetivo de possibilitar aos alunos construir 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 populações 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).

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. Fato, a ser refletido, principalmente quando tratamos da prática docente na educação básica.

Procuo 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.

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 na prática docente do estagiário, 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 com 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 na nossa sociedade e no próprio espaço escolar.



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 e a branquitude 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.

### **A VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA DAS ÁFRICAS: ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE 2007 Á 2015**

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<sup>5</sup> 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 (2013), 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

---

<sup>5</sup> 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).



afrodescendentes, resultado da luta dos movimentos sociais e das *Diretrizes* (Brasil, 2004).

“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 em 2008. O desígnio das aulas tratava das representações dos imigrantes do sul do país<sup>6</sup>, 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.

Este relatório chama atenção para a invisibilização histórica sofrida por afrodescendentes e indígenas, pontuando como central: “compreender o processo de

---

<sup>6</sup> A temática da imigração foi uma orientação do professor regente da turma, devendo, os objetivos do estágio, seguirem esse tema (Souza; Rodrigues; Hoffmann, 2008).



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 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)<sup>7</sup>. Dentro desse recorte, outras temáticas foram valorizadas, como o próprio papel do afrodescendente.

Populações afrodescendentes apareceram representadas, numa primeira etapa, a partir da sua invisibilização 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 em contrapartida a nomeação do “outro” dentro de um espaço de visibilidade próprio, que seria o lugar da raça, como nos apresenta Pizza (2002). 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

---

<sup>7</sup> 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).



*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 arábicus (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, não nomeado, tampouco citado ou enquadrado.

O relatório de Krieger (2007), Mafra (2007) e Augusto (2007), 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.

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 constata<sup>8</sup> 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, 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.

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; Ricciardi;

---

<sup>8</sup> Como exemplo, menciono as pesquisas de Oliva (2009), Cardoso (2011) e Schucman (2013).



Uemura, 2009, p. 5)<sup>9</sup>. 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<sup>10</sup>. 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.

#### 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).

<sup>9</sup> A indicação do professor regente da turma sugeria trabalhar conteúdos dentro do recorte espaço temporal do Brasil no século XIX (Araujo; Riciardi; Uemura, 2009).

<sup>10</sup> 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.



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 (1997) 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 (2016) 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 (1997) alerta que a representação da diferença e o modo como 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?

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, evidenciei que a história das Áfricas, quando não está ausente, surge a partir do seu significado 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, os relatórios 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 o panorama de análise realizada até 2015, 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 destaque: 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 dividido nesses dois âmbitos, pela divisão quadripartite e eurocêntrica.

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.

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 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.

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, a branquitude 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.

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.

### REFERENCIAS

APPIAH, Kwame Anthony. *Código de Honra: como ocorrem as revoluções morais*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

AZEVEDO, Amailton Magno. Qual África ensinar no Brasil? Tendências e perspectivas. *Projeto História*, São Paulo, n. 56, pp. 233-255, mai.-ago. 2016.

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.

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, 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.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASCHE, Karla Leandro. *Formação de professores: produção e difusão de conteúdo sobre história e cultura afro-brasileira e africana*. 1. ed. Florianópolis: DIOESC, 2014.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Trad. de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

DIEHL, Alesandro; 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.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. 1ª reimp. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

Frankenberg, Ruth. *A miragem de uma branquitude não marcada*. In: WARE, Vrom. (Org.). *Branquitude: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro. Garamond, 2004.



Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

Rasmussen, E. Klinenberg, I. J. Nexica, & M. Wray (Eds). *The making and unmaking of whiteness*. Durham: Duke University Press.

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.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades sociais no Brasil*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

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.

JÚLIA, 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.

LANDRA, Elisângela da Silva; SPCART, Joel; RADA NETO, José. *A revolução industrial e a inserção de Florianópolis na modernidade*. Relatório de Estágio Supervisionado. UDESC. 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.

MALDONADO-TORRES, Nelson. *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. In: MALDONADO-TORRES, Nelson (Org). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

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.

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.



OLIVEIRA, Lucio O. A. *Expressões de vivências da dimensão racial de pessoas brancas: representações de branquitude entre indivíduos brancos*. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Psicologia Social. Universidade Federal da Bahia, 2007.

PEREIRA, Amauri Mendes. *Para além do racismo e do antirracismo: a construção de uma cultura de consciência negra*. Itajaí: Editora Casa Aberta, 2013.

PIZA, Edith. *Porta de vidro: entrada para a branquitude*. In *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

POLUCENO, Evilasia; MARTINO, Marlen Batista de; LAZZARIS, Milana Cristina. *Relatório de Estágio*. Relatório de Estágio Supervisionado. UDESC. 2001.

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

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.

SILVA, Priscila Elisabete da . *Contribuições aos estudos da branquitude no Branquitude Brasil: e ensino superior*. *Revista da ABPN* . v. 6, n. 13 . mar. – jun. 2014, p. 08-29.

*Recebido em setembro de 2017  
Aprovado em dezembro de 2017*