

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Mariana Heck Silva

**O ensino de história das Áfricas na Universidade do Estado de Santa Catarina  
(1998-2013)**

MESTRADO EM HISTÓRIA SOCIAL

São Paulo  
2017

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Mariana Heck Silva

**O ensino de história das Áfricas na Universidade do Estado de Santa Catarina  
(1998-2013)**

MESTRADO EM HISTÓRIA SOCIAL

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em História Social sob a orientação do Prof. Dr. Amailton Magno Azevedo.

São Paulo  
2017

**BANCA EXAMINADORA:**

---

---

---

*Educação é conhecimento, conhecimento é reflexão... E reflexão tem de ser crítica, precisa ser pensada e refletida pra além de um único viés, de uma única história! É confrontação; é remover a terra toda; é pôr o dedo na ferida social; é discutir papéis, lugares e categorias; é mexer nas estruturas...*

Siméia Mello

*Dedico este trabalho ao meu pai,  
meu maior exemplo de amor e bondade.*

Esta dissertação contou com o auxílio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – por meio de concessão da bolsa discente. Processo: 134327/2015-2, vigência entre 1 de julho de 2015 e 30 de junho de 2016.

## AGRADECIMENTOS

Dentre as muitas pessoas que merecem meus sinceros agradecimentos, começo pelo meu orientador, o professor Amailton Magno Azevedo: agradeço pela paciência, pelas conversas, pelos e-mails, pelas leituras cuidadosas e pelo incentivo a este trabalho.

Agradeço a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, ao Programa de Estudos Pós Graduados em História, aos professores e ao CNPq pelo período de financiamento a esta pesquisa.

Agradeço com todo o meu coração aos professores Claudia Mortari e Paulino Cardoso pelas entrevistas, pelas bibliografias disponibilizadas, pelas leituras a este texto, pelos abraços apertados e por tanto carinho. Eu não teria finalizado esse texto sem vocês. Muito obrigada!

Agradeço a professora Antonieta Antonacci pelas valiosas aulas e por todas as contribuições e sugestões a este trabalho realizadas na banca de qualificação.

Agradeço a Bebel Nepomuceno e Muryatan Barbosa pelo aceite em participar da banca deste trabalho.

Agradeço a Siméia Mello pela revisão.

Agradeço ao Fábio Amorim pelo *abstract*.

Agradeço aos técnicos da Faed-Udesc por me fornecer todos os documentos solicitados: Fernando Meira Junior e Claudia da Silva, vocês foram maravilhosos!

Agradeço ao meu pai, meu porto seguro.

Agradeço a minha mãe por todo amor que ela me deu.

Agradeço aos meus irmãos, meus amorzinhos.

Agradeço a minha querida Mariah, sem a qual não haveria este trabalho.

Agradeço a Siméia por ter entrado na minha vida, por ser o melhor presente que São Paulo e a PUC poderiam me dar. Tens todo meu amor e respeito!

Agradeço a Claudia e ao Fábio, por todo amor e cuidado.

Agradeço ao Fábio, Claudia, Siméia, Lara, Mariah, Gabrielli, Paola, Maria Carolina e Vinícius por tantas conversas maravilhosas e por tanto amor. Eu não sou nada sem vocês!

E, por fim, agradeço ao meu nenê Batman, cachorrinho louco que cresceu em baixo da mesa do computador e me acompanhou em cada dia e em cada noite de escrita.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o que vem sendo ensinado nas disciplinas de História da África I e II na graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina. O recorte temporal compreende entre o ano de 1998, quando a disciplina de História da África I foi ministrada pela primeira vez, até o ano de 2013, quando a lei federal nº 10.639, que torna obrigatório o ensino da temática, completou 10 anos. As análises foram feitas relacionando as escolhas dos docentes e os olhares construídos pelos discentes a partir de seus lugares de enunciação, pois considerou-se que esses estão envoltos por questões raciais, de sexo, gênero, vinculação a movimentos sociais e de formação acadêmica que influenciam na forma como ressignificam e percebem o mundo que os cerca. A finalidade foi compreender os caminhos trilhados pelos docentes na construção das disciplinas, perpassando escolhas teóricas, metodológicas e de conteúdo; e analisar os olhares que os discentes criaram a partir dessas. Foram utilizados como fontes os documentos institucionais da universidade, do curso de história e das disciplinas de História da África I e II; currículo, entrevistas e produções bibliográficas dos docentes; e questionários com os discentes envolvidos nas disciplinas.

**Palavras-chave:** Ensino de História da África; Ensino Superior; Santa Catarina.



## ABSTRACT

The present work aims to reflect on what has been taught in the disciplines of History of Africa I and II in the undergraduate course in History at the State University of Santa Catarina, Brazil. The time cut of our study starts from 1998, when the discipline of History of Africa I was taught for the first time, until 2013, when federal law 10.639, which makes compulsory the teaching of this subject, has completed 10 years. Our analysis were made relating the teachers' choices as well as the perspectives built by the students from their places of enunciation. We consider that these places are surrounded by racial, gender, sexual orientation, social movements and academic formation issues that influence In the way people resignify and perceive the world around them. The purpose was to understand the ways taken by the teachers in the construction of the disciplines, passing theoretical, methodological and content choices. Besides, we aimed to analyse the perspectives created by the students from these choices. The sources of this research include institutional documents of the university, the undergraduate course of History and the disciplines of History of Africa I and II, as well as curricula, interviews and bibliographic productions of teachers and questionnaires applied to the students.

**Keywords:** Teaching of History of Africa; Higher Education; Santa Catarina.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Bibliografias da disciplina de História da África de acordo com a procedência dos autores na 2ª fase das disciplinas de História da África.....	56
<b>Gráfico 2</b> – Bibliografias da disciplina de História da África de acordo com a procedência dos autores na 3ª fase das disciplinas de História da África.....	74
<b>Gráfico 3</b> – Discentes em relação à gênero e sexo .....	86
<b>Gráfico 4</b> – Discentes em relação à cor/raça .....	87
<b>Gráfico 5</b> – Discentes em relação à orientação sexual .....	87
<b>Gráfico 6</b> – Discentes em relação à participação em movimentos sociais .....	94
<b>Gráfico 7</b> – Discentes em relação à formação acadêmica .....	95
<b>Gráfico 8</b> – Conteúdos mais citados nas recordações dos discentes .....	97

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 - “FIZ DO MEU CAMPO DE MILITÂNCIA, O MEU TRABALHO”: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA..</b> <b>.....</b>	<b>22</b>
<b>1.1. A implementação das disciplinas.....</b>	<b>23</b>
<b>1.2. As disciplinas e o currículo .....</b>	<b>35</b>
<b>1.3. As disciplinas de História da África I e II (1998 a 2008).....</b>	<b>40</b>
<i>1.3.1. 1ª fase da disciplina (1998-2005).....</i>	<i>41</i>
<i>1.3.2. 2ª fase da disciplina (2006-2008).....</i>	<i>49</i>
<b>CAPÍTULO 2 - “EU CONSIDERO QUE É POSSÍVEL CONSTRUIR UM OLHAR SENSÍVEL”: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA..</b>	<b>59</b>
<b>2.1. A docente de referência .....</b>	<b>60</b>
<b>2.2. O campo de estudo das temáticas afro-brasileira e africana no Brasil.....</b>	<b>62</b>
<b>2.3. As disciplinas de História da África I e II (2008 a 2013).....</b>	<b>69</b>
<i>2.3.1. 3ª fase da disciplina (2008-2012).....</i>	<i>70</i>
<i>2.3.2. 4ª fase da disciplina (2013-).....</i>	<i>76</i>
<b>CAPÍTULO 3 – PERSPECTIVAS DISCENTES SOBRE A HISTÓRIA DA ÁFRICA.....</b>	<b>84</b>
<b>3.1. O perfil dos discentes .....</b>	<b>85</b>
<b>3.2. Conteúdos .....</b>	<b>96</b>
<b>3.3. Influências.....</b>	<b>109</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>124</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o que vem sendo ensinado nas disciplinas de história da África na graduação em história na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e quais olhares os discentes têm sobre a questão.

O tema desta pesquisa se originou a partir da minha experiência enquanto estudante de graduação em História na Udesc. Nesta, além de ter cursado duas disciplinas de História da África,<sup>1</sup> integrei, como bolsista de pesquisa e de extensão, a equipe do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros<sup>2</sup> (Neab-Udesc). Essa experiência resultou na construção de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)<sup>3</sup> que objetivou problematizar o que é ensinado nas disciplinas de História da África nas universidades públicas de Santa Catarina<sup>4</sup>.

O TCC tratou-se do primeiro desdobramento de uma pesquisa mais ampla, coordenada pelo professor Paulino de Jesus Francisco Cardoso, intitulada *Ensino de História de Áfricas em Santa Catarina: questões e perspectivas*. A referida tem como objetivo mapear a formação dos professores que lecionam história e cultura da África e os conteúdos/conhecimentos sobre esse componente curricular, aplicados nos cursos de formação em ensino superior de licenciatura e bacharelado em História das universidades (públicas, comunitárias e particulares) do estado de Santa Catarina. Meu TCC partiu de um recorte – focado nas universidades públicas – das fontes dessa pesquisa (projetos político-pedagógicos, ementas, planos de ensino e currículos Lattes dos docentes)<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> História da África I, que compreende o século XV ao XIX; e História da África II, correspondente ao recorte cronológico do século XX, ambas ministradas pela professora doutora Claudia Mortari.

<sup>2</sup> O núcleo, em atividade desde o ano de 2003, desenvolve atividades de pesquisa, extensão e ensino na temática das populações de origem africana e relações étnico-raciais. É coordenado pelo professor doutor Paulino de Jesus Francisco Cardoso. Desde agosto de 2013, faço parte da equipe como pesquisadora associada do Núcleo.

<sup>3</sup> O trabalho intitulado *Identidades e multiculturalismo: um estudo acerca do ensino de história das Áfricas nas universidades públicas de Santa Catarina (2011-2012)* teve como orientadora a professora doutora Claudia Mortari e como coorientador o professor doutor Paulino de Jesus Francisco Cardoso.

<sup>4</sup> A saber: Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc); Universidade Federal da Fronteira Sul (Uffs) e Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc).

<sup>5</sup> No ano seguinte, em 2014, Ana Julia Pacheco, também discente do curso de História e vinculada ao Neab Udesc, realizou semelhante pesquisa, com recorte nas universidades comunitárias. Seu trabalho, orientado pelo professor doutor Paulino de Jesus Francisco Cardoso, fora intitulado *História da África no curso de graduação em história de instituições comunitárias de ensino superior de Santa Catarina: perspectivas, avanços e desafios*.

No TCC, num primeiro momento, mapeei os currículos das graduações em História observando a inclusão de conteúdos numa perspectiva multicultural e, num segundo, especificamente nos planos de ensino das disciplinas de História da África, as rupturas e permanências de uma visão colonialista e eurocêntrica nos conteúdos abordados. As conclusões, em suma, apontaram que, embora a inclusão de histórias e sujeitos não-europeus nos currículos seja pertinente, há a necessidade de um próximo passo, ou seja, repensar sua totalidade no sentido de construir histórias a partir de lógicas que não perpassem por filtros coloniais. No entanto, a análise ficou restrita ao que dispõe os documentos da instituição, tornando necessário, a meu ver, um aprofundamento.

Assim, objetivando dar continuidade e qualificar as reflexões, propõe-se neste trabalho analisar e problematizar o ensino da história africana a partir das disciplinas de História da África I e II, ministradas no curso de História da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), a partir de dois focos específicos: as perspectivas dos docentes que se refletem nos conteúdos e nas bibliografias utilizadas; e as percepções de docentes e discentes, acadêmicas e políticas<sup>6</sup>, sobre o continente e sua vinculação ou não à luta antirracista brasileira.

O recorte temporal da presente pesquisa compreende o período entre os anos de 1998<sup>7</sup>, quando a disciplina de História da África I foi ministrada pela primeira vez no curso de História, até o ano de 2013, quando a lei federal nº 10.639<sup>8</sup>, que torna obrigatório o ensino da temática, completou 10 anos.

A lei federal nº 10.639, aprovada no ano de 2003, especificamente institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos públicos e privados de ensino fundamental e médio. No ano seguinte, visando atender as demandas por diretrizes para o ensino da temática, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, exercendo o papel de relatora, apresenta ao Conselho Pleno do

---

<sup>6</sup> Neste trabalho, entende-se por “político”, pautado em René Remond (2003), questões complexas que estão envoltas em jogos de interesses, especificamente no que se refere às correspondências entre conhecimentos e pertencimentos sociais e às escolhas políticas, que englobam uma multiplicidade de fatores e não escapam de determinações externas. Especificamente, considera-se diversos fatores como “determinações externas”, desde os conteúdos das disciplinas, os posicionamentos dos docentes, o colonialismo, o racismo institucional, a política estatal brasileira, dentre outros, enquanto envoltas nas escolhas *políticas* de discentes e docentes.

<sup>7</sup> O recorte da presente pesquisa se inicia no ano de 1998 e finda em 2013, no entanto dados anteriores e posteriores a esse período serão utilizados, quando necessários, a fim de facilitar a compreensão do contexto das disciplinas no âmbito do currículo do curso de História da Universidade do Estado de Santa Catarina.

<sup>8</sup> A lei federal nº 10.639/03 foi modificada pela lei federal nº 11.645/08, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Ao longo do texto, no entanto, optou-se por citar a lei 10.639/03 por sua importância histórica e política relacionada ao movimento negro.

Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), relatório favorável à criação de diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Aprovada em 17 de junho de 2004, as diretrizes, entre outras questões, ampliam a obrigatoriedade do ensino da temática para todos os níveis da educação brasileira, estabelece os princípios e fundamentos para a implementação de uma educação que vise à educação das relações étnico-raciais, sugere conteúdos a ser ensinados e dá ênfase à implementação e desenvolvimento de programas de formação iniciada e/ou continuada de professores.

Ambos dispositivos legais se constituem de respostas do Estado brasileiro, na área da educação, para as reivindicações da sociedade civil e do movimento negro brasileiro.<sup>9</sup> Tais ações afirmativas, dentre outras, buscam a reparação, o reconhecimento e a valorização da história e identidade dos afrodescendentes, bem como para as relações étnico-raciais. E, portanto, tratam-se de ações que visam combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros, conforme o próprio documento estabelece (BRASIL, 2004, p. 10).

É preciso considerar que esses dispositivos legais e os desafios de sua implementação já foram elementos de estudos e pesquisas principalmente nas áreas de história e educação. Tais produções acadêmicas perpassam questões jurídicas, pedagógicas, políticas de combate ao racismo e de construção de conhecimento acerca da história e cultura africana e/ou afro-brasileira. A maior parcela desses trabalhos, no entanto, foca em experiências de implementação da legislação no ensino básico, a exemplo da tese do historiador Anderson Ribeiro Oliva, que analisou manuais escolares brasileiros e portugueses constatando a permanência, no ano de 2007, de inúmeros estereótipos relacionados a África e aos africanos (OLIVA, 2007); e da dissertação em Educação: Currículo, de Marcelo Guimarães Arruda, que em 2013 constata, a partir da visão de docentes e direção que, apesar dos avanços sofridos nos últimos anos, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que se construa pedagogias que efetivamente alcancem as salas de aula e auxiliem no combate ao racismo e as discriminações (ARRUDA, 2013).

---

<sup>9</sup> Apesar de serem inúmeras as organizações aqui intituladas de “movimento negro”, a opção pelo uso do termo no singular justifica-se por encontrarem entre si, cada uma a partir das suas concepções, um ponto comum, que é o enfrentamento do racismo. Para mais, ver: Pereira (2013, p. 91-92).

Acerca do ensino superior, poucos são os trabalhos que refletem pontualmente sobre o currículo de História com ênfase na disciplina de História da África<sup>10</sup>. Dentre tais produções, destaca-se a tese em Educação: História, Política e Sociedade, de Marcia Guerra Pereira, que perpassa as demandas políticas dos movimentos negros brasileiros pela inclusão dos conteúdos, bem como os movimentos de discentes (a partir da década de 1950) e a criação das disciplinas de História da África (a partir da década de 1990). Por fim, a tese conclui que a disciplina, assim como a área de pesquisa, ainda está em processo de construção e fortalecimento (PEREIRA, 2012).

Destaca-se, ainda, a produção de Paulino de Jesus Francisco Cardoso que, desde o ano de 2012, discute especificamente as disciplinas de História da África nas universidades de Santa Catarina. A exemplo do artigo publicado em 2014 em parceria com Ana Júlia Pacheco e Carol Lima de Carvalho, no qual os autores procuram identificar a lei federal nº 10.639/03 e as demais legislações relacionadas a temática nos projetos político-pedagógicos dessas instituições. As considerações apontam que a maioria das universidades possui a disciplina de História da África, bem como citações da lei e/ou das diretrizes em seus documentos e, portanto, não havendo a necessidade de novas legislações sobre a temática. No entanto, constatou-se a urgência na criação de meios de fiscalização da efetiva implementação, além da qualidade dos conteúdos ministrados (CARDOSO; PACHECO; CARVALHO, 2014).

Para além das questões apresentadas pelos trabalhos existentes, parte-se do pressuposto de que é pertinente ampliar a análise da temática. Um dos caminhos para tal foi relacionar as escolhas de conteúdo e bibliografia dos docentes e as percepções dos discentes a partir de seus lugares de enunciação<sup>11</sup>. Considerou-se que esses espaços estão envoltos por questões raciais, de sexo, de gênero, de vinculação a movimentos sociais e de formação acadêmica. Isso significa, em suma, que é necessário partir do princípio que os sujeitos são diversos e partem sempre de suas vivências para ressignificar o mundo que os cerca e construir conhecimentos.

---

<sup>10</sup> Inúmeros, no entanto, são aqueles que perpassam os resultados da implementação da lei federal nº 12.711, de 2012 – popularmente chamada de “lei de cotas” – que institui a reserva de 50% das vagas dos cursos de universidades federais para estudantes provenientes de escolas públicas, sendo ocupadas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à população da unidade da Federação onde está instalada a instituição (BRASIL, 2012).

<sup>11</sup> Entende-se por espaço de enunciação os múltiplos fatores sócio históricos que interferem na constituição do sujeito e, portanto, na forma como esse vivencia e partilha suas experiências.

Um conceito fundante para a presente análise fora o problema da branquitude. Segundo Lourenço Cardoso (2016, p. 611) essa trata-se de “um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial ‘injusta’ e racismo”. Nas palavras de Paulino Cardoso, no presente trabalho “*foi possível perceber que as trajetórias estão marcadas pelo racismo, alguns através da violência e outros através dos privilégios da branquitude*”. Especificamente se abordados apenas os docentes das disciplinas, foi possível perceber que suas formações acadêmicas são muito semelhantes; e o que diferenciou pontualmente suas trajetórias na instituição foram as violências e os privilégios.

Para tais análises e reflexões, foi necessário pautar-se tanto em documentos institucionais da universidade, do curso de História e das disciplinas de História da África I e II, quanto em entrevistas com os docentes e questionários com os discentes envolvidos nas disciplinas. O *corpus* documental consiste em: quatro (4) estatutos da Udesc; quinze (15) resoluções Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe-Udesc); dois (2) projetos pedagógicos do curso de História; duas (2) ementas e trinta e três (33) planos de ensino das disciplinas de História da África I e II; dois (2) currículos lattes e quatro (4) entrevistas com os docentes que as ministraram no período recorte da pesquisa; e trinta e oito (38) respostas de discentes que cursaram tais disciplinas ao questionário produzido.

As análises relacionadas especificamente à universidade e ao curso de História foram realizadas a fim de se perceber em que medida as construções curriculares estão permeadas pela colonialidade e identificar como esta se apresenta. Tal conceito, que se percebe como central para este trabalho, está arraigado na construção de um saber dito moderno e científico sobre o mundo<sup>12</sup>, ou seja, a percepção de que há *uma* forma correta de compreender o mundo: a que parte da Europa e de seus conhecimentos.

Pratt (1999, p. 15) explica que entender o processo de colonialidade é uma

Tarefa que inclui compreender os caminhos por onde o Ocidente, em um só processo: a) constrói seu conhecimento de mundo, alinhado às suas ambições econômicas e políticas, b) subjugua e absorve os conhecimentos e as capacidades de produção de conhecimento de outros.

---

<sup>12</sup> Sobre essa questão, ver: Antonacci (2013); Pratt (1999); Quijano (2005; 2009), Cardoso (2007); Mortari (2015).



Nesse contexto ocorre um duplo processo: conhecer e subjugar. O Ocidente, ou seja, a Europa, acabou por classificar plantas, animais, pessoas e suas culturas a partir de um olhar externo, o que resultou em uma visão, com *status* “científico”, da superioridade do europeu, da brancura, da racionalidade, da escrita, das vestimentas, do casamento monogâmico e heterossexual, das leis e do Estado, em detrimento de tantas outras formas culturais<sup>13</sup>. Conceito criado por Aníbal Quijano, a colonialidade do poder é, em suas palavras,

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2009, p. 73).

Para Mignolo (2003), a modernidade e a colonialidade são duas faces da mesma moeda que, em prol do “global”, subalternizou o “local” e moldou padrões éticos, estéticos, culturais e sociais que deveriam ser utilizados por todos. O que significou, em última instância, delegar a todos os “outros” – não europeus – o lugar subalterno, inferiorizado, fetichizado, folclorizado.

As construções curriculares, as disciplinas de História da África, seus conteúdos, docentes e discentes, se pensadas tendo a colonialidade enquanto problemáticas, podem apontar em que medida a Udesc e, especificamente, o curso de História pauta-se por perspectivas eurocêntricas/coloniais, subalternizando assim sujeitos, culturas e vivências.

O contraponto à colonialidade, proposto por Mignolo (2003), e adotado no presente texto, é a decolonialidade. Tal categoria destaca a necessidade da construção de um novo olhar para pensar *outros* contextos e sociedades. Pressupõe, ainda, o rompimento de uma perspectiva eurocêntrica de pensar o mundo e, nesse sentido, propõe a criação de abordagens que considerem as vivências dos sujeitos históricos. Para que isso seja efetivado, entre outras questões, é necessário que sejam criadas novas categorias de análise e de recorte temporal, pois de acordo com o autor, “no contexto da colonialidade do poder, a população dominada, nas novas identidades que lhes haviam sido atribuídas, foram também submetidas à hegemonia eurocêntrica como maneira de conhecer” (MIGNOLO, 2003, p. 85).

---

<sup>13</sup> Sobre essa questão, ver: Fanon (1968).

E, desse modo, há a afirmativa de que ainda hoje há uma grande dificuldade de encontrar o que seria um pensamento para além do eurocentrismo, pois o imaginário dominante do sistema mundial moderno foi uma máquina poderosa para subalternizar o conhecimento estabelecido, ao mesmo tempo que instituiu um padrão epistemológico planetário (ibidem, p. 92). Ou seja, não se trata apenas de lutar contra um imaginário histórico que invisibilizou populações, mas sim lutar contra a atualidade desse imaginário hoje (ibidem, p. 93).

Isso posto, pensar tal questão relacionada as disciplinas de História da África, tanto no que se refere a sua inserção na grade curricular quanto aos docentes e suas escolhas de conteúdo e aos discentes e seus olhares, torna-se essencial.

Optou-se, portanto, para a análise, dividir as disciplinas de História da África I e II em quatro recortes temporais pautados no que propunham seus docentes à época. As duas primeiras, respectivamente entre 1998 e 2005; e entre 2006 e o primeiro semestre de 2008, foram ministradas predominantemente pelo professor doutor Paulino de Jesus Francisco Cardoso. E as duas últimas, respectivamente entre o segundo semestre de 2008 e 2012; e a partir de 2013<sup>14</sup>, ministradas pela professora doutora Claudia Mortari.

Tais recortes foram realizados a partir de mudanças significativas de conteúdo, bibliografias e posicionamentos dos docentes, verificadas inicialmente nos planos de ensino das disciplinas e depois referendadas a partir das entrevistas. Dentre outras questões, a primeira fase trata de um duplo processo de Cardoso: conhecer a história do continente africano e apresentá-la por uma perspectiva de enfrentamento do racismo epistêmico a partir de uma perspectiva historiográfica pan-africanista. O que se atenuou na segunda fase, quando, ele passa a utilizar autores africanos para compreender a diversidade de populações e culturas do continente. A terceira fase, resumidamente, trata-se do conhecimento e da adaptação da docente Mortari em ministrar a temática, na qual faz pequenas alterações referente ao conteúdo das disciplinas a partir de novas leituras. Por fim, a quarta fase trata-se de uma releitura da docente em relação ao que significa ministrar uma disciplina sobre a história africana, fazendo consideráveis modificações de conteúdos bibliográficos e didáticas.

O conteúdo das disciplinas, assim como o apontamento acerca das bibliografias utilizadas também serão analisados tendo como base a colonialidade e seu contraponto, a

---

<sup>14</sup> O recorte da presente pesquisa se encerra no ano de 2013, no entanto, analisando os planos de ensino posteriores nota-se uma continuidade na perspectiva utilizada nos últimos dois planos, portanto, deixa-se o recorte temporal em aberto.

decolonialidade, pois ambos docentes demonstram semelhante posicionamento em relação à crítica ao eurocentrismo/colonialismo. Sobre tal questão Antonacci (2013) afirma que o conhecimento racional, pautado na epistemologia ocidental cristã, desacreditou e desmoralizou corpos, crenças e costumes de povos das Américas e da África que, deslocados de seus âmbitos de saberes, ficaram ininteligíveis e invisíveis.

Tal racionalidade foi responsável por colonizar mentes e histórias locais a partir de práticas de poder presentes nas letras, na ciência e na tecnologia dos Estados modernos, deslocando e silenciando saberes e memórias ancoradas no corpo, na voz, na arte e no ritmo. Para a autora, é necessário questionar tais práticas, pois ao desqualificar o “outro”, a epistemologia civilizatória europeia tornou-se indissociável do racismo. Pressupostos raciais e globais colonizados e encontros históricos a partir de lógicas e dinâmicas de poder devem ser repensados para que as éticas e estéticas de povos e culturas possam ser valorizados e vistos para além das epistemologias de poder (idem).

Essa questão pode ser pensada, ainda, através da crítica da epistemologia colonial de Ramón Grosfoguel (2008), que afirma que o primeiro aspecto que deve ser considerado é o contributo das perspectivas subalternas étnico-raciais e feministas. Apresenta, nesse sentido, o conceito de *racismo epistêmico*, para o qual devem ser considerados os *locus de enunciação* dos sujeitos. O autor afirma que esse tipo de racismo é um dos mais invisibilizados se contraposto a outros, como o social, o político e o econômico; mas é nefasto na medida em que opera privilegiando as políticas identitárias racistas dos homens brancos ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) e descartando todas as intervenções críticas provenientes de epistemologias ‘outras’ (GROSFOGUEL, 2007, p. 32).

Para além dessa questão, Amailton Azevedo (2016), dentre outros autores, apresenta outros pontos que devem ser refletidos ao se pensar a história africana. Dentre eles, o autor aponta o problema de pensar as sociedades africanas por uma perspectiva exclusivamente étnica, sem perceber os movimentos culturais e os intensos contatos que estabelecem; aponta ainda a necessidade de retirar o continente africano do papel do “outro”, que por definição seria o contraponto a um determinado “eu”. Tal questão está interligada a importância, segundo o autor, de construir saberes a partir das epistemologias do sul, ou seja, não perpassados pelos filtros ocidentais.

Nesse sentido, a opção dos docentes pela utilização ou não de termos, conceitos e categorias criados para explicar a história europeia, que comumente são tidos como

“universais”, não se trata de escolhas aleatórias para as disciplinas de História da África I e II. Tendo tais questões em vista, considera-se a decolonialidade do poder como categoria-chave para se pensar a história da África e, conseqüentemente, seu ensino.

A partir das questões aqui apresentadas, pretende-se responder a alguns questionamentos, tais como: quais caminhos levaram a implementação das disciplinas de História da África na Udesc? Quais foram as perspectivas utilizadas na criação dos planos de ensino? Quais as principais alterações realizadas nos 15 anos em que a disciplina foi ministrada? Quais as motivações dos docentes para realizar tais mudanças? Em que medida as disciplinas de história da África auxiliam a luta antirracista conforme sugere a legislação? Quais olhares os discentes criaram sobre essas disciplinas? Há diferenciação de interpretações desses de acordo com seus espaços de fala? Esses alteraram suas formas de lidar com as questões étnico-raciais em seu cotidiano? Passaram a se interessar academicamente pela temática?

Esses questionamentos são essenciais para alcançar as questões centrais desta pesquisa, quais sejam: quais os caminhos trilhados pelas disciplinas de História da África? E quais olhares foram criados pelos discentes?

Para responder a esses questionamentos, o presente trabalho está dividido em três capítulos circunstanciados a seguir:

O primeiro capítulo objetiva refletir acerca dos dez primeiros anos em que as disciplinas de História da África I e II foram ministradas no curso de História da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), ou seja, entre 1998 e 2008. Essa análise será dividida em três momentos: no primeiro, reflete-se sobre a implementação das disciplinas no currículo, perpassando a formação acadêmica e a participação do docente no movimento negro. No segundo, as construções curriculares em que as disciplinas de História da África estão inseridas. E por fim, no terceiro momento, reflete-se pontualmente acerca das disciplinas em sua primeira e segunda fase, percebendo as escolhas de conteúdo, bibliografias e bases teóricas.

O segundo capítulo objetiva dar continuidade às reflexões acerca das disciplinas, especificamente ministradas no período entre o segundo semestre do ano de 2008 e o ano de 2013. Também fora dividida em três momentos: no primeiro, uma análise da trajetória acadêmica da docente responsável pelas disciplinas; no segundo, são apontados os campos de estudos das temáticas afro-brasileiras e africanas; e por fim, as análises dos planos de ensino das disciplinas em sua terceira e quarta fase.

Cabe destacar ainda que, por meio dos dois primeiros capítulos, objetiva-se mapear o que foi ensinado nas disciplinas de história da África I e II ao longo dos 15 anos de recorte desta pesquisa, bem como os aportes teóricos e as bibliografias utilizadas.

Por fim, o terceiro capítulo tem como objetivo refletir sobre as implicações dessas disciplinas em seus discentes. Num primeiro momento, analisa-se os perfis dos discentes, considerando sexo, gênero, recorte racial, participação em movimentos sociais; num segundo momento, os conteúdos que esses discentes mais se recordam; e num terceiro, especificamente das influências (ou não) das disciplinas em suas relações raciais cotidianas, bem como de suas escolhas de pesquisa.

## **CAPÍTULO 1 – “FIZ DO MEU CAMPO DE MILITÂNCIA, O MEU TRABALHO”: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA**

O objetivo desse trabalho de pesquisa, como destacado anteriormente, consiste em compreender e problematizar questões em torno do ensino de história da África no curso de graduação em História na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Para tal intento, foca-se na análise, no recorte temporal proposto<sup>15</sup>, dos conteúdos e das bibliografias utilizadas pelos docentes e dos olhares dos discentes sobre o continente e sua vinculação ou não à luta antirracista brasileira. Para tal, neste capítulo, especificamente, objetiva-se analisar os dez primeiros anos e meio, de 1998 ao primeiro semestre de 2008, durante os quais as disciplinas de História da África I e II foram implementadas e ministradas no curso pelo professor doutor Paulino de Jesus Francisco Cardoso.

A fim de compreender os caminhos que levaram a implementação das disciplinas, bem como as escolhas de conteúdo presentes nas ementas e nos planos de ensino, os documentos analisados são: as matrizes curriculares do curso; as ementas das disciplinas; bem como as entrevistas realizadas com o referido docente. Objetiva-se, com isso, responder a alguns questionamentos: qual a formação do docente que foi responsável pela implementação das disciplinas? Pautado em quais pressupostos as implementou e ministrou? Pautou-se em quais perspectivas historiográficas na criação das ementas? E nos planos de ensino? Quais são os conteúdos ministrados? Quais as bibliografias utilizadas? Quais foram as alterações realizadas ao longo desse período? Quais as motivações para tal?

As discussões do presente capítulo são realizadas a partir da análise da formação do docente, bem como o seu reflexo nas disciplinas. Para isso, o capítulo divide-se em

---

15 O recorte total dessa pesquisa compreende o período entre os anos de 1998, quando a disciplina de História da África I foi ministrada pela primeira vez até o ano de 2013, quando a lei federal nº 10.639, que torna obrigatório o ensino da temática completou 10 anos. No entanto, dados anteriores e posteriores a esse período ocasionalmente poderão ser inseridos na análise de forma a contribuir para a compreensão do contexto de implementação das disciplinas e na análise dos Planos de Ensino, documentos utilizados na pesquisa. Com a finalidade de organizar a escrita de forma a evidenciar as mais significativas modificações curriculares, optou-se por dividir os 15 anos de disciplinas em quatro fases, sendo elas: 1º fase, entre 1998 e 2005; 2ª fase, entre 2006 e 2008 (primeiro semestre); 3ª fase entre 2008 (segundo semestre) e 2012; e a 4ª fase a partir de 2013.

três momentos: o processo de implementação das disciplinas; as construções curriculares em que estão inseridas; e a primeira e segunda fase das disciplinas.

### **1.1. A implementação das disciplinas**

As implementações de disciplinas obrigatórias de História da África no curso de História da Universidade do Estado de Santa Catarina ocorrem nos anos de 1995 (História da África I)<sup>16</sup> e 2003 (História da África II). A legislação brasileira que torna obrigatório o ensino de história africana (lei federal nº 10.639) data de 2003, ou seja, 8 anos após a primeira inclusão de disciplina no curso de História.

Para compreender a implementação das disciplinas antes da obrigatoriedade da lei é necessário discorrer acerca da atuação do professor Paulino Cardoso na instituição e, conseqüentemente, o seu lugar de enunciação, mesmo porque pressupõe-se que os sujeitos são diversos e partem sempre de suas vivências para ressignificar o mundo que os cercam.

Nesse sentido, analisa-se os caminhos acadêmicos de Paulino Cardoso para compreender suas escolhas de temas de pesquisa, de ensino e de extensão que resultaram na criação das disciplinas de História da África I e II e na produção de diversas publicações historiográficas.

Paulino Cardoso ingressou na Udesc no início do ano de 1994 como professor colaborador do departamento de História. No mesmo ano foi aprovado no concurso público para professor adjunto, com dedicação exclusiva, para a área da Teoria da História. Então com 28 anos, o docente possuía graduação em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc) e mestrado, também em História, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Ainda no ano de 1988, com 22 anos, Paulino Cardoso termina sua graduação no curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc) e publica um de seus primeiros trabalhos. Trata-se de um livro, resultado de uma pesquisa sobre populações de origem africana no estado de Santa Catarina, produzido em conjunto com vários outros

---

<sup>16</sup> Faz-se necessário pontuar que a disciplina de História da África I fora implementada no currículo no ano de 1995. Tendo em vista que estava alocada na sexta fase do curso e que o primeiro ingresso de alunos com esta reformulação curricular ocorreu no ano de 1996, História da África I fora ministrada pela primeira vez no segundo semestre do ano de 1998.

colegas e orientados pela professora doutora Joana Maria Pedro, intitulado *Negro em Terra de Branco: escravidão e preconceito em Santa Catarina no século XIX*.

A referida obra se constituiu de uma realização do Núcleo de Informação e Pesquisa da História do Trabalho em Santa Catarina, da Universidade Federal de Santa Catarina. Em sua apresentação, Joana Pedro afirma que os esforços do grupo foram “preferencialmente concentrados no estudo da escravidão e das relações raciais entre negros e brancos em Santa Catarina” (PEDRO et al., 1988, p. 5), o que se justificava pela proximidade do centenário da abolição. Utilizando como fontes falas dos presidentes da Província de Desterro; posturas (leis) municipais e jornais da época, o livro tinha como propósito apresentar as peculiaridades e semelhanças do período escravista em Santa Catarina, em comparação aos demais estados do país. Desse modo, trata-se de uma obra que se constitui como um esforço local, inserida num contexto nacional de revisão da historiografia acerca da temática da escravidão.

Em especial, por se tratar de um estado do Sul do Brasil, o livro também visava retirar da invisibilidade histórica as populações de origem africana, afirmando a sua presença e importância dentro do contexto escravista. Focando nessa temática, e a partir de documentos oficiais, a contribuição do trabalho se constituiu em evidenciar, malgrado o discurso de uma historiografia denominada de tradicional, a presença de populações de origem africana no estado, em particular, na cidade do Desterro, capital da Província no século XIX. De acordo com a pesquisa, na cidade de Desterro, a população de pessoas escravizadas em 1831, chegou a 40,16% do total populacional<sup>17</sup>.

Apresentar tal texto como a primeira produção acadêmica de Cardoso é extremamente pertinente, não apenas por apontar seu interesse de pesquisa à época, mas também por apresentar-se como um indício sobre seu espaço de enunciação. Especificamente, trata-se do início de um longo percurso acadêmico voltado à produção de conhecimento acerca das populações de origem africana na diáspora.

Entre os anos de 1989 e 1993 o professor Paulino Cardoso fez seu mestrado em História Social na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), finalizando com a apresentação de dissertação intitulada *A luta contra a apatia: um estudo sobre a instituição do movimento anti-racista na cidade de São Paulo*, orientada pela professora doutora Maria Antonieta Martinez Antonacci. Durante esse período, Cardoso publicou

---

<sup>17</sup> Sobre a questão da historiografia catarinense ver: Wolff (1994, p. 5-15); Gonçalves (2006); Cardoso (2004); Malavota (2007).



três artigos (CARDOSO, 1989, 1991 e 1992), no entanto, como a dissertação trata de uma publicação mais densa, opta-se por citá-la mais pontualmente.

A referida perpassa a trajetória de uma comunidade de letrados negros e suas organizações: jornais, sociedades recreativas e entidades de promoção socioculturais da população negra que, entre 1915 e 1931, contribuíram para a instituição do movimento negro antirracista na cidade de São Paulo. Para além de compreender tais sujeitos de forma individual, Cardoso os compreende através de uma teia de relações sociais formadas por agrupamentos negros na cidade, na qual instituíram formas alternativas de expressão, todas culminando para a instituição do movimento negro antirracista na cidade de São Paulo.

Em 1994, no ano seguinte da conclusão do mestrado, Paulino Cardoso ingressa na Universidade do Estado de Santa Catarina como professor colaborador do departamento de História. No mesmo ano foi aprovado no concurso público para professor adjunto, com dedicação exclusiva, para a área da Teoria da História.

No contexto do seu ingresso como docente, o curso de Licenciatura em História<sup>18</sup> da Udesc possuía dentre suas disciplinas obrigatórias as de História Moderna da África e da Ásia, e História Contemporânea da África e da Ásia<sup>19</sup>. No ano seguinte, em 1995, há a reformulação curricular do curso – que passa a ser oferecido na modalidade Bacharelado e Licenciatura Plena –, sendo criadas as disciplinas de História da África I, como obrigatória, e História da África II como optativa<sup>20</sup>.

Cabe, nesse momento, pensar e problematizar as alterações curriculares ocorridas, já que, conforme afirma Tomás Tadeu da Silva (2011, p. 150), “o currículo é relação de poder” e, portanto, tais alterações não são processos aleatórios. As informações oficiais sobre os trâmites da aprovação das disciplinas não dão indícios de embates, negociações e estratégias utilizadas para a sua implementação. Essa questão só pode ser percebida a partir da própria memória do referido professor, que aponta indícios do processo extremamente conflitivo e necessário para o surgimento das disciplinas.

---

<sup>18</sup> O curso de História foi criado a partir da resolução Consuni 016/1988, aprovado dia 20 de dezembro de 1988, que aprovou a conversão do curso de Estudos Sociais em Licenciatura Plena de Geografia e Licenciatura Plena de História. Com ingressos anuais de quarenta alunos, teve sua primeira turma iniciando os estudos no ano de 1990.

<sup>19</sup> Em entrevista, Paulino Cardoso afirma que a existência dessas duas disciplinas se justifica devido à aproximação, quando da criação do curso em História da Udesc, ao currículo do curso da Universidade Federal de Santa Catarina, na qual uma grande parcela dos docentes foi formada.

<sup>20</sup> Além dessas disciplinas, também por demanda encabeçada por Paulino Cardoso, foi incluída como disciplina optativa “*Negros em Santa Catarina*”.

Nas palavras de Cardoso, a inclusão da disciplina tratou-se de “*uma das boas batalhas épicas do departamento*”. Segundo o docente, “*uma parte dos colegas na tentativa de reduzir a carga horária do currículo propuseram a eliminação das disciplinas [de História Moderna da Ásia e da África e História Contemporânea da Ásia e da África]*”<sup>21</sup>, retirando, assim, as únicas disciplinas que referenciavam a história do continente africano. Para evitar que isso ocorresse, com apoio de um grupo de alunos, foi necessário pedir vistas ao processo, ameaçando devolver depois do prazo máximo para dar seguimento ao reconhecimento do curso. Essa negociação, conflituosa, resultou na aprovação de uma disciplina obrigatória e uma optativa de História da África.

Também no ano de 1995, Paulino Cardoso e Neli Góes Ribeiro<sup>22</sup>, criam o Grupo de Trabalho Educação e Desigualdades Raciais do Núcleo de Apoio Pedagógico na Udesc. O referido GT, segundo Cardoso, tinha como princípio, sobretudo, “*estimular o debate sobre a desigualdades raciais na educação*”. A partir da implementação da disciplina de História da África I como obrigatória e das ações do GT, a Udesc passou a consolidar-se e a tornar-se referência na temática no estado de Santa Catarina. Nesse contexto, ainda, a história africana e afro-brasileira passa a ser vista, segundo Cardoso, de forma diferente pelos demais docentes do Departamento de História da Udesc. Segundo o docente,

*A disciplina contribuiu para mudar a perspectiva que os colegas tinham do tema. E aí foi muito legal, essas perspectivas que vieram junto, e o trabalho que nós fomos fazendo, as Kizombas, por exemplo, que fazíamos no mês de Novembro, com grandes exposições, atividades culturais, tudo isso mudou muito os professores (...). Tinha muita demanda interna pelo tema, por pesquisa, por consultoria, por oficina, acho que aqueles anos ali foram muito legais.*

Nesse sentido, é possível constatar que a disciplina obrigatória de História da África e as ações – majoritariamente extensionistas – do GT contribuíram por expandir os muros da universidade para sujeitos e temáticas. O exemplo das Kizombas, citadas por Cardoso, são emblemáticas. Foram treze (13) edições desse projeto de extensão, que

---

<sup>21</sup> Foi realizada uma entrevista com o professor Paulino Cardoso no dia 6 de março do ano de 2016, as referências a ela, ao longo do texto, serão feitas a partir da utilização de marcação em itálico.

<sup>22</sup> Atualmente aposentada, a professora Neli Góes Ribeiro era, à época, professora titular do Curso de Graduação em Pedagogia na Udesc. Tendo finalizado no mesmo ano de 1995 o mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina, com a dissertação intitulada *Por entre tramas e meios: relações raciais na escola*, tratando-se de uma grande referência na instituição quando abordado o tema de educação das relações étnico-raciais.

começa no GT, em 1995, e tem sua última edição, então organizada pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, coordenado por Paulino Cardoso, em 2008 (NEAB, s/d).

Ainda no ano de 1995, Paulino Cardoso tem sua primeira orientanda. Uma discente da Universidade Federal de Santa Catarina que tinha interesse em pesquisar em seu trabalho conclusão de curso sobre a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário no século XIX e não havia ninguém capacitado para orientá-la em sua instituição. Anos mais tarde essa primeira orientanda, Claudia Mortari, viria a ser sua colega de departamento na Udesc como a primeira docente concursada para a disciplina de História da África<sup>23</sup>.

Em relação aos interesses de pesquisa nesses primeiros anos como professor efetivo da Udesc, entre 1995 e 1997, Paulino Cardoso apresentou três projetos ao departamento de História: em 1995, criou o projeto “*Samba e Escolas de Samba em Florianópolis (1940/60): um estudo sobre cultura e experiência de populações de origem africana*”; em 1996, o projeto “*O Movimento Anti-Racista em Florianópolis nas décadas 1970/80*”; e em 1997, “*As manifestações de discriminação racial em escolas de Florianópolis, SC*”.

Especificamente, tais escolhas confirmam o interesse de pesquisa e produção de conhecimento sobre a história das populações de origem africana em Florianópolis, que consolidou-se e, atualmente, Paulino Cardoso é, sem dúvida, o mais importante pesquisador sobre a temática no estado de Santa Catarina. À época, no entanto, tais projetos não tiveram reconhecimento dos colegas de departamento. Em entrevista, o docente afirma que

*Eu me lembro que a primeira vez que eu apresentei um projeto de pesquisa, que foi sobre samba e escolas de samba, a chefe de departamento de então, que era de estudos geo-históricos, não estava fazendo jus ao meu projeto, então eu a questionei se ela tinha dimensão do lugar que ocupava o samba e as escolas de samba na cultura da cidade, porque aquela professora da geografia pensava que escolas de samba não eram uma pesquisa acadêmica.*

Atualmente, no ano de 2016, é impossível não reconhecer a significativa importância da produção de Paulino Cardoso para a história afro-brasileira e de Santa Catarina. Especificamente, sua produção acadêmica, somada àquelas produzidas no âmbito do Neab-Udesc, trata-se de um rompimento acadêmico e político com a produção

---

<sup>23</sup> Tal questão será abordada no próximo capítulo.

historiográfica catarinense que, durante muito tempo, invisibilizou a presença das populações de origem africana a partir do discurso da insignificância numérica devido às especificidades da colonização no Sul do Brasil.

Em entrevista, ainda, quando questionado sobre quais os motivos por pesquisar as populações de origem africana no século XIX, Cardoso afirma que “*percebi que eu não sabia nada sobre escravidão, sobre experiências negras, tudo o que eu sabia vinha dos brancos*”. Ou seja, a opção por abordar a temática em suas pesquisas se refere a um exercício duplo: de criar outra perspectiva de história, outras possibilidades de memórias; e, ainda, de produzir conhecimento a partir de um posicionamento político em prol da luta antirracista.

Tal questão, de optar por pesquisas acerca das populações de origem africana na diáspora está articulada à luta pela inclusão das disciplinas de História da África no currículo do curso de graduação em História. Trata-se de um conjunto de ações no sentido de visibilizar e colocar em pauta conhecimentos não coloniais, ou seja, de um posicionamento acadêmico e político. Tais questões apenas são passíveis de compreensão ao se ampliar o olhar para além dos muros da Udesc e tomar como base os lugares que o docente ocupa fora da instituição, muito significativo em sua tomada de decisão.

Isso porque o docente afirma que, “sem dúvida”, pode-se pensar a inclusão das disciplinas relacionadas às demandas provindas do movimento negro. Em especial, cita que é “*um dos fundadores do Núcleo de Estudos Negros, que é uma das entidades mais antigas de Florianópolis, deve fazer 30 anos*”. Há trinta e um anos, em 1986, concomitante ao início de sua trajetória acadêmica, o jovem graduando em História na Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc), juntamente com “parceiros da longa caminhada antirracista”,<sup>24</sup> funda o Núcleo de Estudos Negros (NEN) em Florianópolis. Cardoso participa das ações realizadas pelo NEN desde sua criação, em 1986 até 1996, quando opta por sair para “*ter uma intervenção mais acadêmica*”. Nesse sentido, para compreender seu espaço de fala quando da luta pela implementação das disciplinas, faz-se necessário pontuar algumas das ações do Núcleo, especialmente àquelas que envolvem projetos educacionais.

---

<sup>24</sup> A expressão “parceria na longa caminhada antirracista” está sendo utilizada no presente texto, pois foi a forma como Cardoso se expressa sobre os membros do Núcleo de Estudos Negros nos Agradecimentos de sua dissertação de mestrado, defendida no ano de 1993 pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Ivan Lima em artigo datado de 2016, apresenta os caminhos percorridos pelo Núcleo que levaram à consolidação, no início do século XXI, de uma proposta pedagógica “multirracial e popular”. Segundo Lima (2016, p. 7),

O Núcleo de Estudos Negros (NEN) é uma organização do movimento negro de Santa Catarina, fundada em 1986 por estudantes universitários, militantes e simpatizantes da luta antirracista de Florianópolis. O NEN procurou se diferenciar de outras organizações, ao propor discutir sobre o papel das instituições públicas como reprodutoras das desigualdades raciais. No decorrer de sua trajetória constitutiva ficara evidente duas preocupações fundamentais aos membros fundadores do NEN, primeiro colocar a serviço da população negra as diferentes formações de cada membro em suas áreas de especialização ou de atuação social e política. Segundo, um debate na perspectiva em problematizar o papel do Estado, enquanto reprodutor das desigualdades raciais. Portanto, estava em curso uma proposta que deveria estabelecer estratégias de superação das várias formas de discriminação e racismo.

Com foco central na educação, o NEN, portanto, tinha como proposta discutir o papel das instituições públicas como reprodutoras das desigualdades sociais, especificamente o racismo. Possuía três programas: justiça e desigualdades raciais; programa de mulheres; e programa de educação (idem).

Especificamente o programa de educação, que inicialmente atendia “a demandas isoladas de professores, estudantes ou escolas públicas, em momentos específicos, a exemplo das datas comemorativas” (LIMA, 2016, p. 8), centrou-se na formação de professores. A primeira experiência do Núcleo foi através do *Projeto Piloto Escola: espaço de luta contra o racismo*, com professores da Rede Municipal de Ensino de Rio do Sul/SC. Segundo Lima (ibidem, p. 9), o projeto possibilitou pesquisar as dificuldades encontradas pelos educadores para desenvolver conteúdos na sala de aula, entre essas, a falta de material didático, o desconhecimento de formas didáticas e pedagógicas para a aplicação dos conteúdos e o despreparo para discutir racismo, discriminação e preconceito racial.

A partir dessa experiência, o Núcleo aprofundou sua reflexão sobre a educação, considerada como um campo estratégico para a superação das desigualdades sociais. No início do século XXI, ele sistematiza suas sempre vigentes preocupações pedagógicas, objetivando três pontos: formar o educador, incluir conteúdos e assessorar instituições e entidades de ensino (ibidem, p. 10). As propostas de formação de professores concebidas pelo Núcleo foram se consolidando a medida em que foram aprovadas legislações

municipais que instituíam a inclusão de conteúdos de “história afro-brasileira” nos currículos, a exemplo da lei municipal nº 4446/94 de Florianópolis. Tais ações pedagógicas do NEN culminaram na elaboração da série *Pensamento Negro em Educação*, cadernos pedagógicos que aprofundam em termos políticos e científicos a compreensão de um pensamento negro sobre a educação (idem).

Tomando como base a relação do NEN especificamente com a formação de professores, é possível supor que o docente Paulino Cardoso mantém o foco na educação mesmo não fazendo mais parte da instituição. Ou seja, apesar de sua escolha em priorizar uma atuação “*mais acadêmica*”, não fez com que deixasse de perceber a educação enquanto campo estratégico para a superação das desigualdades sociais. Inclusive, é isso que demonstra sua atuação, juntamente com a professora Neli Góes Ribeiro, no Grupo de Trabalho Educação e Desigualdades Raciais do Núcleo de Apoio Pedagógico na Udesc referido anteriormente.

É necessário pontuar que não foi apenas em Santa Catarina que organizações do movimento negro tomaram a frente da luta pelo ensino da história afro-brasileira e africana no Brasil. No contexto de tais reivindicações, a educação é percebida enquanto espaço de luta política, de empoderamento e, portanto, de emancipação social e cultural. Mais que uma simples inclusão de pessoas e conteúdo, há o propósito de modificar o sistema e romper com o racismo institucional<sup>25</sup>.

Nilma Lino Gomes<sup>26</sup>, que é uma das maiores referências nacionais na educação e na luta antirracista, afirma que

A educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória. Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação. (GOMES, 2012, p. 735)

Portanto, dentre as pautas do movimento negro brasileiro, a educação sempre ocupou espaço de destaque por tratar-se de uma possibilidade de consolidar uma efetiva

---

<sup>25</sup> Sobre esta questão ver os trabalhos de: Oliva (2006 e 2009); Cardoso (2007b).

<sup>26</sup> Atualmente Gomes ocupa o cargo de ministra Chefe de Estado do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Sua formação é em pedagogia, com mestrado em Educação, doutorado em Antropologia, e pós-doutorado em Sociologia. Ver currículo da plataforma Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7444449891704854>>. Acesso em: 1 nov. 2015.

democracia, na qual a ascensão social e o diálogo cultural ocupassem espaço de destaque. Pode-se perceber duas demandas centrais sobre a questão, que coexistem em diversos momentos da história do movimento negro brasileiro: a demanda pela escolarização<sup>27</sup> e a demanda pela inclusão de conteúdos sobre as histórias e culturas afro-brasileiras e africanas. Mesmo percebendo-as enquanto coexistentes e complementares, no presente texto, foca-se na segunda levando em conta o objetivo desta pesquisa.

Especificamente as reivindicações pela inclusão de conteúdos referem-se a um posicionamento antigo. Segundo Gomes (2011, p. 136), “ao estudarmos as formas de organização dos negros após a Abolição da Escravatura e depois da Proclamação da República, a literatura nos mostra que, desde meados do século XX, a educação já era considerada espaço prioritário de ação e de reivindicação”. Para a autora, “quanto mais a população negra liberta passava a figurar na história com o status político de cidadão (...), mais os negros se organizavam e reivindicavam” (idem). Segundo Rocha e Silva (2013, p. 58), foi no final da década de 1970 que as ações políticas do movimento negro, de forma enfática e sistemática, passaram a denunciar o espaço escolar como excludente, discriminatório e apregoador de uma ideologia racista que invisibiliza a experiência histórica de africanos no Brasil e de seus descendentes.

O maior exemplo sobre essa demanda foram os seis projetos de lei (PL) apresentados na Câmara e no Senado partindo de deputados e senadores militantes do movimento negro, conforme apresenta o quadro abaixo.

---

<sup>27</sup> Sobre essa questão, ver: Rocha e Silva (2013); Silva (2002) e Lucindo (2010).

**Quadro 1**– Projetos de Lei com propostas para inserir nos currículos escolares o Ensino das Relações Étnico-raciais, História da África e da Cultura Afro-brasileira

ANO	PODERES: Legislativo e Executivo	PROJETO DE LEI/PL	RESULTADO
1983/86	Abdias Nascimento - Deputado Federal/RJ	1.332/83	Aprovado de forma unânime. Arquivado em 1989.
1987/90	Paulo Paim - Deputado Federal /RS	---	Não Aprovado e Arquivado.
1993	Humberto Costa - Deputado Estadual/PE	---	Vetado por ser considerado inconstitucional.
1995/98	Benedita da Silva - Senadora/RJ	18/95	Não Aprovado e Arquivado
1995/98	Humberto Costa - Deputado Federal/PE	859/85	Aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, em 1997.
1999/2002	Ben-Hur Ferreira- Deputado Federal/MS e Ester Grossi - Deputada Federal/RS	259/99	Aprovado. No PL constava “originalmente” projeto de Humberto Costa/PE.
2003	Executivo Federal	10.639/03	Sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Fonte: Rocha e Silva (2013, p. 64).

O primeiro projeto de lei, que acabou por nortear os demais, é de autoria de Abdias Nascimento. O PL 1.332/83 “dispõe sobre ação compensatória visando à implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo art. 153, § 1º da Constituição da República”<sup>28</sup>. Trata-se da primeira proposta legislativa que envolve amplas políticas de ação afirmativa para as populações de ascendência africana no Brasil, tais como políticas de cotas no ensino superior e no mercado de trabalho e a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos das escolas e universidades públicas e privadas.

O projeto de lei de Abdias do Nascimento foi aprovado por unanimidade, mas foi arquivado em 1989. É interessante perceber, no entanto, que dentre as demandas do PL 1.332/83, quatro delas foram alcançadas duas décadas mais tarde: a lei federal 10.639/03, que estabelece a inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”; a resolução 001/2004 do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; a lei federal nº 12.711/12, que dispõe sobre cotas para ingresso de alunos autodeclarados

<sup>28</sup> Para mais, ver: Nascimento (s/d). Disponível em: <[http://www.abdias.com.br/atuacao\\_parlamentar/deputado\\_lei.htm](http://www.abdias.com.br/atuacao_parlamentar/deputado_lei.htm)>. Acesso em 27 de outubro de 2016.



pretos, pardos e indígenas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências; e a lei federal nº 12.990/14, que reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

Pode-se inferir que a demora de 20 anos para a concretização de ações afirmativas para as populações afrodescendentes está relacionada ao racismo institucional. Para compreendê-lo, parte-se de Nilma Lino Gomes (2005), que divide o racismo entre duas formas, as quais estariam interligadas: o racismo individual e o racismo institucional.

Na forma individual o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos (...).

A forma institucional do racismo, (...) implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada. (GOMES, 2005, p. 53)

O racismo individual e o racismo institucional, portanto, são faces da mesma moeda, manifestando-se distintamente através de sujeitos ou do Estado, que, por sua vez, é formado majoritariamente por homens brancos<sup>29</sup>.

Na luta contra o racismo institucional, deputados e senadores do movimento negro propuseram projetos de lei voltados à inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos oficiais da rede de ensino. Para além do projeto de Abdias Nascimento, merece destaque ainda o PL nº 859, de 1995, de autoria de Humberto Costa, arquivado ao final de sua legislatura, desarquivado e reapresentado por Ben-Hur Ferreira e Ester Grossi através do PL nº 259, de 1999<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Á exemplo do Ministério Público Federal, no qual apenas 30% de procuradoras e promotoras são mulheres; 20% são pardos; e 2% são pretos (EBC, 2016).

<sup>30</sup> Tendo em vista que as alterações realizadas em relação ao projeto inicial dizem respeito à citação de Humberto Costa como autor e à adaptação de termos, como “1º e 2º graus” para “ensino fundamental e médio”, para análise, é utilizado o texto enviado por Ben-Hur Ferreira e Ester Grossi.

Art. 1º Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou se mestral à temática referida nesta lei.

Art. 2º Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento Afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Art. 3º O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Art. 4º Esta lei entra em vigor na data da sua publicação.

O projeto de Humberto Costa é menos abrangente que o de Abdias Nascimento, pois foca ‘apenas’ na educação, quando o anterior tratava da criação de uma ampla rede de políticas de ações afirmativas para as populações afro-brasileiras. Ambos, no entanto, têm semelhanças, dentre elas: destinam a capacitação de professores a pessoas ligadas ao movimento negro; apontam a história africana relacionada a afro-brasileira; e afirmam a necessidade de uma positivação em relação a história do negro no Brasil.

O PL de Humberto Costa, reapresentado por Ester Grossi e Ben-Hur Ferreira, foi aprovado em todas as instâncias e resultou na aprovação da lei federal nº 10.639, no ano de 2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. É necessário, desse modo, perceber que não se trata de uma demanda dissociada daquelas que o movimento negro pleiteava, mas sim de uma vitória na luta contra os silenciamentos e apagamentos de memórias relacionadas às populações com ascendência africana no Brasil.

Nesse sentido, compreende-se que as demandas do movimento negro estavam (e estão) presentes na fala, nas ações, e nas escolhas do professor Paulino de Jesus Francisco Cardoso, que participou e participa de diversas organizações sociais do movimento negro<sup>31</sup>. Há, portanto, um posicionamento que é acadêmico e político, seja no que diz

---

<sup>31</sup> Nas palavras do docente, “*sou um ativista antirracista, que participou no início dos anos 1980 do Grupo de União e Consciência Negra, fui um dos fundadores do Núcleo de Estudos Negros de Santa Catarina;*”

respeito a produção de conhecimento sobre relações raciais e populações de origem africana no Brasil, ou em relação as lutas empreendidas para que as disciplinas de História da África fossem implementadas no currículo do curso de História. Tendo isso em vista, parte-se do pressuposto de que não há como compreender as ações do docente desconsiderando sua vasta atuação no movimento negro e, especificamente, o seu posicionamento em relação à importância da educação para a mudança social.

## 1.2. As disciplinas e o currículo

Tendo como ponto de partida a formação do docente, as demandas do movimento negro relacionadas à educação e à atuação acadêmica e política de Paulino Cardoso, analisa-se as duas primeiras fases das disciplinas de História da África, respectivamente entre 1998 e 2005 e entre 2006 e o primeiro semestre de 2008, quando ministrou as disciplinas de História da África I para turmas de 2ª e 6ª fase do curso de História da Udesc; e História da África II para a 5ª e 6ª fase.

A presente análise tem como objetivo refletir acerca das escolhas teóricas e de conteúdo feitas por Paulino Cardoso quando da implementação das disciplinas, além de perceber as alterações no currículo realizadas nos anos seguintes. Para tal, serão analisadas as matrizes curriculares do curso de história no período entre 1998 e 2008, assim como as ementas e os planos de ensino das disciplinas de História da África I e II no mesmo período.

Para tal, divide-se a presente análise em dois momentos que serão perpassados pela entrevista com o docente: o primeiro com o foco na análise das ementas das disciplinas e da matriz curricular do curso; e, num segundo, nos planos de ensino das disciplinas em cada uma das duas fases.

Em relação ao currículo, são realizadas, em suma, duas análises: a primeira é referente ao conteúdo das ementas<sup>32</sup>, atentando-se para seus recortes temáticos, temporais

---

*da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), do Consorcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, e mais recentemente, da Associação de Investigadores Negros da América Latina e Caribe. Fui um dos poucos brasileiros no Encontro de Intelectuais Africanos e da Diáspora (Dakar, Senegal, 2003; Salvador, Brasil, 2006), participei de diferentes organizações de lutas por políticas de promoção de igualdade racial, entre elas a criação da SEPPIR, CADARA/MEC, Estatuto da Igualdade Racial, Lei de Cotas no ingresso nas instituições federais de ensino superior; Lei de Cotas no Serviço Público Federal; entre outros”.*

<sup>32</sup> A ementa é um resumo com temas que devem ser ministrados durante as disciplinas. Essa é parte integrante do Projeto Político Pedagógico e não pode ser alterada pelo professor. A importância desse documento se refere à possibilidade de perceber, bem pontualmente, quais temas ou abordagens a

e perspectivas teóricas e metodológicas. A segunda análise se atenta a mapear a quantidade de disciplinas que aborda cada um dos continentes, objetivando percebê-las não apenas isoladamente, mas também seu conjunto na grade curricular do curso. Isso possibilita discutir e problematizar de uma forma mais pontual a característica do próprio curso de História.

Em relação as ementas, torna-se necessário apontar que estas não sofreram modificações em seus textos no período recorte da pesquisa (1998-2013), mesmo com as mudanças na grade curricular do curso, como se observa. São, portanto, uma criação datada que permanece sendo parâmetro para a construção dos planos de ensino de História da África no recorte temporal proposto para análise.

Na ementa da disciplina de História da África I, consta que devem ser estudadas “as civilizações africanas entre os séculos XVI e XIX. O impacto da colonização europeia e a escravidão moderna. A presença das culturas islâmicas. A partilha do continente africano” (UDESC, 1995, p. 54). Já na disciplina de História da África II, a ementa prevê que sejam estudados “a formação dos Estados no século XX. O movimento de afirmação da negritude. Pan-africanismo e Unidade Africana. O renascimento do Islã. As culturas africanas da diáspora” (ibidem, p. 62).

No que se refere às ementas, alguns pontos podem ser problematizados<sup>33</sup>. O primeiro ponto diz respeito ao recorte cronológico. As disciplinas de História da África iniciam-se no século XVI, ou seja, a partir das primeiras inserções dos europeus no território. É possível pensar que tal recorte temporal não foi alheio. Isso porque, quando Paulino Cardoso formulou as ementas, em 1995, estava embebido pelas ideias do movimento pan-africanista que, dentre outras questões, percebe a história africana como componente essencial para pensar a história afro-brasileira<sup>34</sup>.

Tal perspectiva encontra consonância com as Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, criada posteriormente em 2004, que assinala tal perspectiva tendo como princípio o interesse político antirracista de estabelecer relações entre África e Brasil. Em seu texto consta, entre outras questões, a importância de estudar a história e cultura afro-

---

instituição pensa ser mais relevantes ao ensino de determinada temática. Nesse caso, devido ao fato de o professor Paulino Cardoso ter encaminhado o processo de implementação da disciplina, infere-se que ele também foi o responsável pela criação das ementas de ambas disciplinas no ano de 1995.

<sup>33</sup> Para essa análise, as ementas das duas disciplinas de História da África são pensadas conjuntamente.

<sup>34</sup> Tal questão será abordada na terceira parte deste capítulo.

brasileira e africana para a positivação das identidades em relação à temática e a importância de pensar a África para compreender o Brasil (BRASIL, 2004, p. 19-21).

É importante enfatizar, no entanto, que as próprias diretrizes curriculares apontam também para o ensino anterior a esse processo, quando se refere às histórias de antigos impérios e reinos africanos. Especificamente, com o objetivo de evidenciar que as sociedades africanas também foram passíveis, assim como as europeias, de construção de formas de organização social e políticas complexas em contraposição a uma visão de inferioridade do continente, característico de uma perspectiva colonial e eurocêntrica sobre o mundo.

Alberto da Costa e Silva afirma que, “a história da África – ou, melhor, das várias Áfricas –, antes e durante o período do tráfico negreiro, faz parte da história do Brasil” (SILVA, A.C., 2003, p. 236). Isso, pelo simples motivo de que “a história do escravo não começa com o embarque no navio negreiro” (ibidem, p. 239), pois, segundo o autor, “ainda que disto não tenhamos consciência, o obá do Benim ou o *angola a quiluanje* estão mais próximos de nós do que os antigos reis da França” (ibidem, p. 240).

É pertinente pensar o recorte histórico proposto na ementa das disciplinas, pois o estudo das sociedades africanas se dá a partir do impacto do comércio de extração e do tráfico de seres humanos escravizados. Aliás, a historiografia africana e africanista, a partir da crítica a uma perspectiva historiográfica eurocêntrica e colonial, afirma que a escravidão moderna assumiu proporções drásticas para o território africano com a perdas de vidas, impactos sociais e políticos no continente, além da criação do imaginário estigmatizado do continente da escravidão e o senso comum equivocado, pelo qual o africano se torna sinônimo de escravo e vice-versa.

Por fim, os autores alertam que é preciso reconsiderar a sinonímia que confunde as terminologias africano e escravo (MEILLASSOUX, 1995; LOVEJOY, 2002; SILVA, 2002; M'BOKOLO, 2009). Entende-se, no entanto, que, para uma melhor compreensão dos africanos do século XIX em solo brasileiro e do próprio Brasil, é necessária a construção de conhecimento sobre as sociedades africanas antes e durante o processo do tráfico atlântico, mesmo porque, em relação a história do continente, esta só pode ser compreendida num processo de longa duração, como bem destacam os autores Ki-Zerbo (2010) e M'Bokolo (2009).

Como o período histórico das ementas das disciplinas compreendem desde o processo marcado pela modernidade até a consolidação e formação dos Estados nacionais independentes em África no século XX, outra questão que pode ser problematizada se

refere às nomenclaturas utilizadas. A colonização aparece como “impacto da colonização europeia” e a descolonização como “a formação dos Estados no século XX”, ou seja, há uma centralidade dos processos históricos ocorridos em África para depois se pensar as relações com o exterior (MORTARI, 2015; OLIVA, 2008; M’BOKOLO, 2009; KIZERBO, 2010).

Outra escolha, em relação a análise das ementas, foi a não utilização de marcos temporais coloniais para marcar os processos históricos ocorridos no continente, como é comum encontrar em algumas abordagens historiográficas como, por exemplo, os termos “África pré-colonial”, “África colonial” e “África pós-colonial”. Segundo M’Bokolo (2009) esses termos são errôneos, pois os parâmetros da história europeia são utilizados para pensar as sociedades africanas. Ainda, segundo o autor, ao se referir aos termos utilizados em sua produção sobre a África antes do século XVIII: “temos de nos decidir de maneira definitiva a deixar de nos concentrar estes longos séculos sob o epíteto aparentemente cômodo, mas inteiramente anacrônico e errado, de ‘pré-coloniais’” (ibidem, p. 11). Para M’Bokolo, é um erro de perspectiva, quando não um preconceito, que está repleto de implicações políticas e intelectuais.

Isso porque quando utilizados tais termos, pretende-se dar sentido à “evolução” a partir do último século da história do continente, o século colonial. Um exemplo sobre a longa trajetória histórica do continente africano é apresentado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiro (Ipeafro), que produziu uma linha do tempo dos povos africanos, na qual a escravização aparece como uma “ínfima parte do seu tempo histórico” (IPEAFRO, s/d, s/p), no qual os africanos, por sua vez, “continuaram criando cultura e conhecimento” (idem).

Ainda estão inclusos na ementa outras temáticas, como: as culturas islâmicas; o renascimento do Islã; o movimento de afirmação da negritude; o Pan-africanismo e a Unidade Africana; e as culturas africanas da diáspora.

Pensar a religião islâmica, por exemplo, é refletir e problematizar sobre o extenso contato africano com os povos do Oriente Médio, que ao comercializarem, juntamente com suas mercadorias, levavam inúmeras referências culturais que foram sendo ressignificadas e apropriadas por diversas sociedades.<sup>35</sup>

Em relação a temática do pan-africanismo e da unidade africana, tais questões são imprescindíveis para a compreensão dos processos de independência política das

---

<sup>35</sup> Para mais sobre essa questão, ver: M’Bokolo (2009, p. 122-162).

sociedades africanas, bem como para a luta, historicamente datada e diversa, contra o colonialismo e o racismo nas Áfricas e na diáspora. Por fim, as culturas africanas na diáspora implicam na compreensão de um deslocamento forçado, pautado na violência colonial, mas que, também, alude à construção de outras formas de fazer, viver e ver a vida em outros contextos.

Segundo Claudia Mortari,

A diáspora representa um processo de redefinição cultural e histórica do pertencimento, implica, para além do deslocamento, mudança, transformação. As identidades, no contexto da diáspora, tornam-se múltiplas, de forma que, junto ao elo que liga o sujeito a sua terra de origem, outras identificações são criadas. (MALAVOTA, 2007, p. 23)

Pode-se pensar que tais temáticas podem significar uma tentativa de apresentar a África enquanto um continente diverso e complexo, bem como mostrar os africanos e afrodescendentes como sujeitos de sua própria história que tentam se desvencilhar da subjugação dos europeus em África e dos brancos nos países diaspóricos. Dessa forma, é possível pensar em dois conceitos-chaves que possibilitam compreender a abordagem das disciplinas para pensar as Áfricas a partir da análise de suas ementas: lutas pela liberdade e emancipação.

É preciso considerar, também, que as ementas de História da África constituem os projetos do curso e, como citado anteriormente, não sofreram modificações. A matriz curricular, por sua vez, passou por dez alterações que envolveram a criação e/ou exclusão de disciplinas obrigatórias, respectivamente em: 1990, 1994, 1995, 1998, 2003, 2006, 2009, 2010, 2013 e 2014.

Dentre as inúmeras modificações, enfatiza-se aqui aquelas feitas pela resolução 025/1995 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe), que alterou a modalidade do curso de História (incluindo o bacharelado à licenciatura) e, entre outras modificações, inseriu as disciplinas de História da África I (obrigatória) e História da África II (optativa); e pela resolução 033/2003, também do Consepe, que entre outras modificações, transformou História da África II em disciplina obrigatória.

A disciplina de História da África I foi, portanto, implementada no ano de 1995. Nesse contexto, o currículo contava com 25 disciplinas que possuíam recortes histórico-

temporais definidos.<sup>36</sup> Destas, cinco abordam o continente asiático; seis o africano; 12 o europeu; e 14 o continente americano (incluindo as três disciplinas específicas de história do Brasil e as duas de história de Santa Catarina). Percebe-se que nesse currículo há um predomínio da história americana (56%) e europeia (48%) em relação a africana (20%) e asiática (16%)<sup>37</sup>. Não há disciplinas sobre a Oceania ou a Antártida.

Já a disciplina de História da África II foi implementada no ano de 2003, quando ocorre uma alteração significativa no que se refere ao ementário do curso. Nesse contexto são ministradas 22 disciplinas com recortes histórico-temporais, no qual não constam disciplinas que abordem o continente asiático. Além disso, a história africana ficou restrita as suas duas disciplinas obrigatórias; nove são sobre o continente americano e dez sobre o continente europeu.<sup>38</sup> Portanto, percebe-se que, de forma problemática, os conteúdos sobre a história africana e asiática que estavam diluídos nas disciplinas não estão mais presentes nas ementas com recortes gerais, como História Moderna e História Contemporânea.

### **1.3. As disciplinas de História da África I e II (1998 a 2008)**

O período que envolve as duas primeiras fases das disciplinas de História da África na Udesc foram, também, o período de consolidação, na instituição, das temáticas afro-brasileiras, nominalmente na figura do docente e pesquisador Paulino Cardoso.

Nesse contexto, Paulino Cardoso além de ministrar a disciplina de História da África I, então única disciplina obrigatória, manteve-se pesquisando as histórias, memórias e culturas afro-brasileiras em Santa Catarina, mais especificamente em Florianópolis. Em 1998, apresenta o projeto de pesquisa intitulado “*A Religiosidade Oculta: O Estado Novo e as práticas religiosas dos descendentes de africanos em Florianópolis no período de 1937 a 1945*”, que teve duração de dois anos. E entre 2000 e 2003 desenvolve o projeto de intitulado “*A Escravidão Africana na Ilha de Santa Catarina na Década da Abolição*”.

No que se refere às disciplinas, pretende-se, nesse momento, responder aos questionamentos realizados no início do capítulo, que são: pautado em quais pressupostos

---

<sup>36</sup> Dessas, excluem-se as práticas curriculares e demais disciplinas sem recortes espaciais ou temporais definidos.

<sup>37</sup> Sobre essa estrutura curricular, ver: Udesc. Consepe. Resolução 025/1995, aprovado dia 26/07/1995.

<sup>38</sup> Sobre essa estrutura curricular, ver: Udesc. Consepe. Resolução 033/2003, aprovado dia 18/02/2003.



Paulino Cardoso ministrou as disciplinas de História da África I e II? Pautou-se em quais perspectivas historiográficas na criação dos planos de ensino? Quais foram os conteúdos ministrados? Quais as bibliografias utilizadas? Quais foram as alterações realizadas ao longo desse período? Quais as motivações para tal?

Tendo tais questões em vista, inicia-se a análise.

### 1.3.1. 1ª fase da disciplina (1998-2005)

Em relação às disciplinas de História da África, a primeira fase tem uma especificidade. Diferentemente das demais, não foi possível localizar na pesquisa realizada no arquivo do Centro de Ciências Humanas e da Educação (Faed), um plano de ensino que tenha efetivamente sido utilizado no período. O que consta são várias cópias idênticas de um plano de ensino que teria sido entregue aos alunos nos sete primeiros anos (1998-2005) nos quais a disciplina de História da África I foi ministrada, no entanto, nesse plano constam bibliografias publicadas posteriormente, em 2007, o que nos sugere que tal plano fora criado e entregue após o período do recorte.<sup>39</sup>

Tendo tal questão em vista, para essa primeira fase, a análise será pautada na entrevista realizada com o docente da disciplina no período, Paulino Cardoso. Afinal, em suas palavras, *“nos primeiros anos da disciplina, os planos eram só um documento que eu tinha que entregar (...). Eu fazia na sala de aula o que eu queria, e muito mais no sentido de impactar meus alunos com a grandeza do continente africano”*.

Tal proposta, de *impactar* os discentes com a *grandeza* do continente, está relacionada com a perspectiva de Cardoso à época. Em suas palavras,

*Essa disciplina tem a ver com uma imagem que nós tínhamos antes, de uma perspectiva pan-africanista, ou seja, tem a ver com o movimento negro dos anos 1970 que se pensa a partir do nacionalismo e da necessidade de contar nossa verdadeira história e que para a gente contar essa nossa história, a gente precisa revisitar a história da escravidão, a história das lutas negras durante a escravidão, nós tínhamos que nos reconectar com África, reconectar com nosso passado e contar a verdadeira história da África, então essa disciplina está nessa lógica, de contar a verdadeira história.*

O docente, portanto, afirma que se pauta pelas perspectivas políticas, teóricas e acadêmicas vinculadas ao movimento negro da década de 1970 no Brasil para ministrar as disciplinas em seus primeiros anos. É necessário pontuar que foi com a reorganização

---

<sup>39</sup> Por esse motivo não serão analisadas as referências bibliográficas dessa primeira fase.

após a ditadura civil-militar brasileira, no final da década de 1970, que as ações políticas do movimento negro, de forma enfática e sistemática, passaram a denunciar o espaço escolar como excludente, discriminatório e apregoador de uma ideologia racista e que invisibiliza a experiência histórica de africanos no Brasil e de seus descendentes (ROCHA; SILVA, 2013, p. 58).

Um exemplo sobre a questão é o Programa de Ação do Movimento Negro Unificado de 1982, que defendia as seguintes reivindicações “mínimas”: desmistificação da democracia racial brasileira; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; organização política da população negra; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da história da África e do negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007, p. 114).

A desmistificação da democracia racial, a inclusão de conteúdos e o objetivo do docente de contar a *verdadeira* história do continente africano podem ser pensadas de forma articulada. Especificamente, parte-se de uma produção do docente para tal. No ano de 2001, em coautoria com Glaucia de Oliveira Assis, Cardoso publica um caderno pedagógico para o Centro de Educação à Distância da Udesc, intitulado *Antropologia Cultural e Multiculturalismo*<sup>40</sup> no qual discute sobre a temática do multiculturalismo.

No referido texto, o autor, em suma, apresenta a importância do multiculturalismo, compreendido como

Uma série de ações institucionais desenvolvidas na sociedade civil (...) e nos diversos níveis de poder da República, voltados para a compreensão do problema e elaboração de projetos capazes de atacar os mecanismos que permitem a reprodução das desigualdades. (ASSIS; CARDOSO, 2001, p. 85)

Ou seja, a partir da necessidade de desconstrução da ideia de Nação, pensada homogeneamente, e do combate a falácia da democracia racial, as diferenças deveriam ser respeitadas e valorizadas. De forma a tornar pessoal, o autor pede que o leitor reflita sobre sua própria realidade para que compreenda as motivações das demandas feitas pelos movimentos sociais, como o movimento negro e o movimento feminista.

---

<sup>40</sup> Tal material se constitui do chamado Caderno Pedagógico, utilizado como referencial didático para o curso de Pedagogia a distância da Udesc.

Será que somos todos iguais? Ao fazermos esse questionamento gostaríamos que você refletisse sobre a sua sala de aula ou comunidade em que vive. Temos todos as mesmas condições sociais? Será que seu aluno afrodescendente (sic) vê o mundo a partir dos mesmos referenciais culturais do teuto-brasileiro? (Ibidem, p. 86)

Fazer com que o sujeito-leitor perceba as desigualdades no seu cotidiano, através de si, de vizinhos ou alunos, trata-se de uma forma de aproximar a demanda do multiculturalismo e, portanto, das políticas de ações afirmativas, da realidade de quem lê. É importante refletir acerca dessa publicação, pois através dela é possível evidenciar a defesa do professor em relação às políticas de ações afirmativas e também seu objetivo de sensibilizar e ampliar o olhar. No entanto, para Paulino Cardoso, incluir conteúdo é importante, mas não é o suficiente. Consonante a essa perspectiva, Nilma Lino Gomes (2012, p. 738), afirma que

(...) até a década de 1980, a luta do movimento negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam a grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas.

O multiculturalismo propõe, portanto, uma série de ações com o objetivo de construção da igualdade, respeitando-se as diferenças. Nesse sentido, a importância das políticas de ação afirmativa ampliadas para diversas áreas, o que implica, também, na educação. A inclusão dos conteúdos, especificamente por uma perspectiva de positivar as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, possibilita que alunos afrodescendentes criem uma imagem positivada acerca de sua ascendência; e que os demais compreendam a importância das diferenças culturais para a efetiva democracia.

Nas palavras de Cardoso (2007b, s/p),

No campo educacional, é preciso lembrar que tal política [pública] deve levar em conta a diversidade de instituições escolares. Neste caso, não se está falando apenas para os afrodescendentes com “identidade negra”, mas também para “brancos” luteranos do interior de Santa Catarina.

Especificamente, analisando os conteúdos programáticos do plano de ensino criado posteriormente em contraponto com a entrevista, é notório o posicionamento do docente em relação aos objetivos que tinha ao organizar e ministrar a disciplina. Para tal, analisa-se os conteúdos programáticos.

Conteúdos programáticos:

1. África: aspectos geográficos (panorama geral);
2. As civilizações africanas (as grandes raças);
3. A influência do islamismo;
4. A evolução das sociedades africanas (os reinos);
5. A penetração europeia e a partilha da África;
6. A organização do tráfico negroiro;
7. Africanos e afrodescendentes no Brasil. (UDESC, 1998, p. 1)

Se em entrevista o docente afirma o posicionamento de contar a *verdadeira* história do continente africano por uma perspectiva pan-africanista e nacionalista, a partir dos conteúdos programáticos, é possível confirmar tal posicionamento, já que eles se focam em dois pontos: a utilização do termo *raça*; e a opção por abordar uma história política.<sup>41</sup>

Cabe destacar aqui que, de acordo com a bibliografia especializada, o termo racial *negro* foi utilizado pelos naturalistas no século XVIII e, posteriormente, pelos cientistas, no século XIX, quando elaboraram uma escala com quatro variedades raciais, nas quais foram articulados critérios de aptidões intelectuais e inclinações morais. Significa dizer que, naquele contexto, os europeus acreditavam que existiam graus de raças, na qual o branco ocupava o patamar superior e o negro o inferior. Essa divisão das pessoas por raças foi utilizada, entre outras questões, para justificar a escravidão por europeus no continente africano, numa tentativa de “salvar” as almas destes por meio do cristianismo, inserindo-os na lógica ocidental de civilização (CARDOSO, LUCINDO: 2013; APPIAH, 1997).

Esse termo racial, no entanto, foi ressignificado e positivado por intelectuais e pensadores africanos e afrodescendentes na diáspora, especificamente por aqueles vinculados ao movimento pan-africanista, em fins do século XIX e principalmente ao longo da primeira metade do século XX (CARDOSO; LUCINDO, 2013, p. 13). Assim, é possível perceber o motivo que levou Paulino Cardoso por utilizar tal termo no plano

---

<sup>41</sup> O termo fora utilizado pelo docente em entrevista. Esse afirma que dava “ênfase na história política, e mostrar que em África existiam grandes sociedades, grandes civilizações e gigantescos Estados”. Tal questão será abordada posteriormente.

de ensino. Até hoje os termos “*negro*” e “*raça*” são frequentemente utilizados para fins políticos, de reafirmação das identidades em torno da luta contra o racismo.

A utilização (ou não) do termo “negro” é relevante para compreender as posições envolvidas nos espaços de atuação do professor Cardoso. Este utiliza o termo “negro” nos planos de ensino e em outras publicações, a exemplo o título sua tese de doutorado, publicada em 2004: *Negros em Desterro: experiências de populações de origem africana em Florianópolis na segunda metade do século XIX*; e ao mesmo tempo critica as generalizações que o termo carrega. No já citado livro *Antropologia cultural e multiculturalismo*, por exemplo, o docente utiliza o termo afrodescendente para explicar a necessidade do respeito às diferenças culturais, no entanto, especificamente quando aborda as desigualdades sociais e as porcentagens de situação socioeconômicas ou de condenação e absolvição de suspeitos em processos criminais, coloca em termos de brancos *versus* negros.

Tal questão é extremamente relevante e complexa, considerando as implicações de seu uso (ou não). Por um lado, há a importância do termo “negro” para o movimento social negro, no sentido de ser o denominador comum na luta antirracista; e, em contrapartida, nas palavras de Cardoso “raça enquanto termo que designa um grupo populacional, tende a reduzir os membros deste grupo a um amontoado de estereótipos” (ASSIS; CARDOSO, 2001, p. 115). Ou seja, o termo carrega inúmeras homogeneizações no que diz respeito a construção de uma imagem de si ou do “outro”, o que é necessário politicamente, mas inviável em termos de construção histórica.

Portanto,

Apesar dos problemas (...), a raça é usada ainda para o combate ao racismo. Ela é uma concepção biologicamente insustentável, mas socialmente relevante para distribuição de poder, riqueza e honra social, principalmente em sociedades como a brasileira. Sem buscar aprisionar pessoas em uma identidade de grupo e considerando que as pessoas são discriminadas racialmente no Brasil pelos fenótipos, o uso da raça, a partir da associação de pessoas pela cor da pele, tipo de cabelo, tamanho de nariz e lábios, entre outras características físicas, é útil para denunciar e criar ações contra a discriminação racial. (CARDOSO, LUCINDO, 2013, p. 13)

O segundo ponto dos planos de ensino que merece destaque é a opção por ensinar uma história política do continente. Em entrevista, Paulino Cardoso afirma que sua perspectiva nos primeiros anos era de

*(...) ênfase na história política, e mostrar que em África existiam grandes sociedades, grandes civilizações e gigantescos Estados, e lógico, fazer uma leitura bastante interessante da História da escravidão, mas isso, é claro, falando que a culpa era dos europeus e tal.*

Evidente que é possível apresentar a história política a partir de inúmeras perspectivas, no entanto, a citação sugere que o docente se pautava, à época, pela corrente historiográfica da superioridade africana ou nacionalista. Especificamente, tal corrente trata-se de uma das três as quais são divididos os estudos africanos. Lopes (1995) as intitula de “inferioridade africana”, “superioridade africana” e “nova escola de estudos africanos”; e Azevedo (2016), de “acervo colonial”; nacionalista; e pós-nacionalista.

O “acervo colonial” ou a “inferioridade africana” foi a geração pautada majoritariamente por escritos de sujeitos externos ao continente africano no contexto de invasão e colonização. Essa perspectiva historiográfica acabou por produzir representações sobre a África deslocada de sua historicidade, bem como um sistema de verdades centrado na perspectiva eurocêntrica do conhecimento. Construiu-se, desse modo, um discurso legitimador da escravização dos africanos do ponto de vista religioso e político. Tal corrente, eurocêntrica, foi responsável ainda por criar um imaginário de que a África não teria uma história, pois esta não havia sido escrita pelo fato de muitas das suas sociedades não possuírem códigos escritos.

Além disso, dentro dessa perspectiva, o continente africano aparece como um problema a ser resolvido pelos europeus – que estariam se esforçando muito para isso, apesar das dificuldades encontradas. Tal abordagem, produzida no contexto do final do XIX, criou estereótipos persistentes, pois, segundo M’Bokolo (2008), estava aparelhada com os emblemas da legitimidade científica ou acadêmica que nada mais são do que *mitos*.

A geração “nacionalista” ou de “superioridade africana” surgiu em contraponto a primeira, objetivando desfazer seus estereótipos. Para tal, buscou criar outras representações, agora pautadas em historicidades, contextos e conjunturas locais, no entanto, esbarrou em outro clichê: a idealização e as visões idílicas e romanceadas, situando o continente africano numa posição de superioridade. Os discursos vão enaltecer as riquezas culturais, sociais e materiais, dando visibilidade à cultura e ao povo africano. Ou seja, se para a primeira geração a África não possuía nada de bom, nessa ela aparece como o lugar primoroso que fora arruinado por europeus.

Por fim, a geração “pós-nacionalista”, ou a “nova escola de estudos africanos”,

busca criar outras representações que não perpassem os estereótipos coloniais nem tampouco se pautem em uma imagem idílica do continente africano. Nesse sentido, incorpora da geração anterior o que é possível e avança no que é preciso, ao mesmo tempo que busca demolir o “acervo colonial”, bem como as consequências violentas desse discurso.

Faz-se necessário apontar, no entanto, que ambos autores apresentam as gerações enquanto organizadas cronologicamente, mas que estas não podem ser consideradas estáticas, já que ainda hoje são produzidos textos com abordagens eurocêntricas ou afrocêntricas acerca do continente africano e suas populações apesar de, sem dúvida, haver uma forte tendência para abordagens pautadas numa visão mais equilibrada.

Segundo Lopes, essa geração “nacionalista” ou de “superioridade africana”, utilizada nesse período por Paulino Cardoso, é como uma forma

(...) de escrever a História dos povos de África, longe do binômio colonizador-colonizado, afastando-se o mais possível da historiografia colonial, excepto quando esta fornecia argumentos favoráveis à superioridade Africana. É a História das interações e dos oprimidos, mas também de uma idílica e harmoniosa sociedade pré-colonial. (LOPES, 1995, p. 26)

Tal corrente historiográfica, portanto, constrói a noção de que o continente africano, antes da invasão europeia, era um grandioso espaço, livre de conflitos, que contava com grandes “civilizações”, sociedades e Estados arrasadas pela colonização. Para Barbosa (2008, p. 51), tal historiografia fora criada no contexto dos anos de 1950, quando houve um crescimento da historiografia africana feita por africanos. Em suas palavras, “trata-se, inicialmente, de uma literatura que fazia eco com as primeiras lutas de libertação nacional na África” (idem), ou seja, tratava-se, num primeiro momento, “de construir uma história que pudesse servir como instrumento de luta ideológica e política contra o inimigo colonialista” (idem).

A partir do exposto, percebe-se o posicionamento do professor Cardoso na elaboração da disciplina nesses primeiros anos, utilizando-se do espaço da academia e da sala de aula para apresentar uma perspectiva da história da África positivada e voltada às questões políticas e de ações afirmativas.

Cabe ainda ressaltar o ano de 2003, que tornou-se um marco na história do curso de História e da própria Udesc, conjuntamente a solidificação da carreira acadêmica de Cardoso por conta de dois acontecimentos:

O primeiro deles é que a repercussão da disciplina de História da África I foi tão positiva que, quando a Lei Federal nº 10.639, é aprovada, houve um movimento por parte do departamento de história em tornar a segunda disciplina de História da África obrigatória. Nas palavras de Cardoso,

*(...) quando nós criamos a disciplina de História da África I, eram disciplinas com mais de 50 alunos (...) era uma disciplina muito requisitada, durante bastante tempo. E aí o que acontece, que eu acho muito legal, foi que a disciplina deu tão certo que quando em 2003 veio a lei, o próprio departamento tomou a iniciativa de tornar a segunda disciplina obrigatória.*

Tal questão é extremamente importante se tomada com base que a disciplina de História da África I, cinco anos antes, somente fora aprovada após negociações informais durante a alteração curricular. A repercussão da disciplina, bem como a das ações extensionistas realizadas através do GT Educação e Desigualdades Raciais alteraram a forma como o departamento de História e a própria universidade compreendiam a temática. O que remete ao segundo marco do ano de 2003: a criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab) da Udesc.

Coordenado por Paulino Cardoso e Neli Góes Ribeiro, “*nasceu como todos os outros Neabs, ou seja, um núcleo temático com foco nas políticas públicas de igualdade*”. Cardoso ainda afirma que

*O problema [do GT Educação e Desigualdades Raciais] é que ele ficou gigantesco, porque nós passamos a fazer muitas atividades. A gente tem o grupo de pesquisa mais antigo da FAED, que é o Multiculturalismo, e nós passamos a fazer muitas atividades de extensão envolvendo as temáticas de pesquisa e ele ficou maior do que o NAPE, que era o Núcleo de Apoio Pedagógico.*

A criação da disciplina de História da África II, bem como a criação do Neab são marcos extremamente importantes. Para além da *aceitação* de que um docente na instituição estava pesquisando e ministrando história afro-brasileira e africana, há o *reconhecimento* da produção acadêmica e das aulas de Cardoso. Trata-se, portanto, de uma conquista muito significativa aos embates antirracistas liderados pelo docente no departamento de História e na própria Udesc.



Para compreender tal questão a partir da perspectiva do próprio docente, cita-se uma fala do professor Paulino Cardoso em entrevista, que inclusive deu nome ao presente capítulo devido a força de suas palavras.

*Eu sempre brinco que sou um sortudo. Fiz do meu campo de militância, o meu trabalho. O que eu trago para a universidade, assim como em todos os Neabs, o que nós trouxemos para a universidade é a nossa perspectiva de mundo, as nossas pautas, e de certa forma não queremos apenas nos incluir na universidade, nós também queremos transformá-la, e a disciplina de História como ela foi pensada e efetivada ela tinha esse sentido, mudar como nós, profissionais de história, somos formados, então foi muito legal.*

É muito pertinente refletir sobre essa fala de Cardoso. Ela demonstra que a “*intervenção mais acadêmica*” na luta antirracista a qual se propôs realizar trata-se de um amplo projeto que tem como finalidade abrir as portas da universidade para toda uma diversidade de pessoas, teorias, perspectivas, culturas e epistemologias. A inclusão das disciplinas de História da África foram os primeiros passos do docente, que hoje é o maior responsável, entre outros, pela Udesc ter uma política de cotas e de permanência estudantil para populações afrodescendentes.

Ainda na primeira fase das disciplinas, no ano de 2004, Paulino Cardoso defende sua tese de doutorado, intitulada *Negros em Desterro: experiências de populações de origem africana em Florianópolis na segunda metade do século XIX*, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da professora doutora Maria Odila Leite da Silva Dias; trabalho que se torna referência para se pensar as populações africanas e seus descendentes em Desterro, atual Florianópolis. Segundo o autor, o “estudo se situa nos termos de um combate pela memória, um engajamento no esforço de retirar das garras do esquecimento ideológico as marcas da presença africana” (CARDOSO, 2008, p. 20).

### 1.3.2. 2ª fase da disciplina (2006-2008)

A segunda fase das disciplinas de História da África tem como principal característica a inserção de bibliografias de autores africanos e a não utilização de conceitos raciais para pensar a história do continente.

Em entrevista, o professor Paulino Cardoso aponta dois motivos para as modificações realizadas na disciplina nesse período: o primeiro deles foi a percepção de

que “*não era possível passar novos conteúdos para alunos com uma mente tão colonizada*”; e o segundo foram as modificações de perspectiva realizadas após sua viagem para a I Conferência de Intelectuais Africanos e da Diáspora, realizada em Dakar, no Senegal, em 2003.

Essa ida à África foi marcante no que diz respeito a desconstrução da noção racial como ponto fundante do pensamento do docente sobre o continente africano. Ter estado no Senegal, segundo Cardoso, “*mudou totalmente, mudou pra mim, porque de fato pela primeira vez eu entrei num lugar onde ser negro não fazia sentido, risos. Todo mundo era negro*”. E nesse contexto, o docente passa a não mais utilizar o conceito racial, enquanto categoria política, para pensar o continente africano. Mantendo-o, no entanto, para pensar as diásporas e suas relações raciais desiguais.

A construção de uma “*identidade negra*” para o continente africano, como referido anteriormente, tem implicações diretas para a compreensão dos processos históricos das sociedades africanas e, portanto, possui limitações ou, ainda, cria armadilhas para a construção de conhecimento. Como aponta Appiah (1997, p. 243), até o século XIX,

Se nos fosse possível viajar pelas muitas culturas da África naqueles anos – desde os pequenos grupos de caçador-coletores bosquímanos, com seus instrumentos da Idade da Pedra, até os reinos haussás, ricos em metais trabalhados –, teríamos sentido, em cada lugar, impulsos, ideias e formas de vida profundamente diferentes. Falar de uma identidade africana no século XIX – se identidade é uma coalescência de estilos de conduta, hábitos de pensamento e padrões de avaliação mutuamente correspondentes (ainda que às vezes conflitantes), em suma, um tipo coerente de psicologia social humana –, equivalia a dar a um nada etéreo um local de habitação e um nome.

Tendo tais questões em vista, o olhar racista pan-africanista, que acaba se tornando homogeneizador, pode tornar-se uma armadilha. Além disso, como Paulino Cardoso afirma em artigo intitulado “*A Lei 10.639/03: significados e desafios da luta anti-racista no Brasil*”, publicado no ano de 2007, e, portanto, no contexto da segunda fase da disciplina,

(...) existem ideias errôneas que herdamos dos ocidentais que precisam ser eliminadas. Que os europeus e seus descendentes nos vejam como uma raça é uma coisa, que nos oprimam em termos raciais é outra. Mas que nós nos percebamos como uma raça é terrível. Mesmo que venhamos a dizer que a nossa noção é diferente – uma construção histórico e social, útil como forma de aglutinação dos afrodescendentes. Na prática tal noção se baseia na naturalização da solidariedade política.

(...). A ideia de que constituímos entidades unitárias (povo, comunidade, etnia, etc.) que precisa resgatar uma "identidade" construída e legitimada na "história", nos joga no interior das invenções europeias com as consequências nefastas que nós já conhecemos. Vale lembrar que a racialização do discurso antirracista é recente na história de resistência organizada das populações afrodescendentes no país. (CARDOSO, 2007a, s/p)

Tal citação se fez necessária para que se repense a utilização de alguns termos criados sob pressupostos raciais e homogeneizantes, mesmo que estes tenham sido ressignificados e historicizados.

Tendo problematizado e repensado a perspectiva racialista para pensar a história da África, Paulino Cardoso precisava construir uma outra forma de olhar o continente, o que, como dito anteriormente, ocorreu com sua viagem para o Senegal, quando teve a oportunidade de dialogar com intelectuais africanos, como Boubacar Barry e Elikia M'Bokolo, sobre os caminhos de África e a relação do continente com suas diásporas.

Foi então que teve contato com o projeto de renascimento africano, no qual a diáspora é vista como a sexta região do continente. Na fala de Cardoso, em entrevista, é nítido o contentamento quando comenta que se tratavam de africanos reconhecendo a importância da diáspora na sua constituição. Tais questões foram responsáveis pela mudança de perspectiva do docente sobre o continente que, a partir desse momento, passa a ser visto e ensinado a partir de bibliografias de autores africanos.

Tendo posto tais questões, analisa-se os planos de ensino de História da África I no período entre 2006 e 2008. Para tal, cita-se seu objetivo geral.

Objetivo Geral:

- a) Levar os acadêmicos a reconhecer e compreender aspectos dos processos civilizatórios ocorridos na África entre os séculos XV e XIX e suas relações com a modernidade ocidental;
- b) Estimular discussões que contribuam para o questionamento das tradições eurocêntricas presentes na produção historiográfica brasileira;
- c) Sensibilizar os acadêmicos para a produção de pesquisas e experiências pedagógicas centradas em uma perspectiva de valorização das populações de origem africana no Brasil.

O objetivo geral da disciplina, que não consta no plano de ensino anterior, tem três questões que podem ser problematizadas. São elas: a relação feita pelo docente entre a história africana e a história mundial; o questionamento sobre as tradições eurocêntricas na historiografia brasileira; e a perspectiva de valorização das populações de origem africana no Brasil no que se refere a educação.

O primeiro ponto, a relação feita pelo docente entre a história africana e a história mundial é extremamente pertinente. Esta se trata de uma abordagem histórica, proposta pelo historiador congolês M´Bokolo (2009), na qual o estudo da história africana deve ser realizado levando-se em consideração os fatores exógenos e endógenos do continente, mas priorizando a ação dos povos africanos nas transformações históricas. Portanto, por essa perspectiva, não há como compreender a história africana sem perceber suas inúmeras questões internas e suas relações externas.

O segundo ponto a ser discutido nos objetivos gerais trata-se do questionamento das tradições eurocêntricas na historiografia brasileira. Tal questão pode ser pensada a partir de um artigo publicado em 2007 por Cardoso, intitulado “Políticas culturais na educação: pensando o currículo, a formação de professores e o multiculturalismo”. Nesse artigo, Cardoso apresenta o multiculturalismo não apenas como uma forma de inclusão de conteúdos que dizem respeito a sujeitos subalternizados, mas também como uma forma de romper com a hegemonia de referências das elites brancas.

Em suas palavras,

(...) em uma política multicultural, em especial no campo da educação institucional, não se trata apenas em reconhecer o “outro”, mas, igualmente, desbancar a pretensão etnocêntrica das culturas das elites brancas brasileiras, de se constituir numa referência normativa, a partir do qual todos os outros valores culturais possam ser julgados (CARDOSO, 2007b, p. 15)

Nesse sentido, pode-se compreender a necessidade do “questionamento das tradições eurocêntricas na historiografia brasileira” constante do plano de ensino, relacionada ao multiculturalismo. E, portanto, a necessidade de quebra de cânones brancos/europeus/colonizados para se pensar a história.

O terceiro ponto, a perspectiva de valorização das populações de origem africana no Brasil, no que se refere a educação, também pode ser compreendido através da perspectiva multicultural. Especificamente ao se tomar como base o conceito de multiculturalismo crítico de Peter McLaren (2000, p. 105-157), que pressupõe que as construções histórico-sociais das culturas afetam diretamente os sujeitos e, por esse motivo, devem ser criadas políticas de reparação, reconhecimento e valorização de culturas que há tanto são inferiorizadas.

Tendo pontuado algumas questões pertinentes dos objetivos gerais das disciplinas e concluindo que o professor Paulino Cardoso assumiu o multiculturalismo como forma

de pensar o ensino de história da África, analisa-se os conteúdos programáticos da disciplina. Para tal, cita-se.

Conteúdo programático:  
 Unidade 1 - Introdução:  
 - A invenção da África  
 - Aspectos da historiografia africana  
 Unidade 2 - Civilizações Africanas: Povos e Reinos<sup>42</sup>  
 Unidade 3 - O impacto da modernidade europeia em África  
 - A escravidão nas sociedades africanas;  
 - As aristocracias escravistas;  
 - O processo de Roedura do continente<sup>43</sup>;  
 - A Partilha<sup>44</sup>.  
 Unidade 4 - África & Brasil: Continuidades e reelaborações

Dentre os conteúdos programáticos, duas questões são extremamente pertinentes à análise. A primeira é refletir acerca da chamada “invenção” da África; e a segunda é refletir acerca da presença da relação entre África e Brasil dentre os conteúdos.

Considerando que o livro *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*, de Kwame Anthony Appiah, consta nas referências bibliográficas do plano de ensino e seu primeiro capítulo é intitulado *A invenção da África*, parte-se dele para refletir acerca do primeiro ponto do conteúdo programático. O referido capítulo aborda especificamente a utilização do conceito de *raça* no pan-africanismo e no pan-negrismo, que criam uma noção de unidade africana, que é problematizada pelo autor, pois segundo Appiah (1997, p. 50),

Não importa o que os africanos compartilhem, não temos uma cultura tradicional comum, línguas comuns ou um vocabulário religioso e conceitual comum. (...) nem sequer pertencemos a uma raça comum; e, já que é assim, o unanismo não tem direito ao que é, ao meu ver, seu pressuposto fundamental.

Tal questão se torna pertinente se mais uma vez se considerar os diferentes espaços de atuação de Paulino Cardoso. Se nos anos anteriores, apesar de criticar a homogeneização de termos raciais, se propôs a contar a *verdadeira* história africana;

---

<sup>42</sup> No semestre de 2008.1, a unidade 2 foi colocada após a unidade 3, ficando: Unidade 1 – Introdução; Unidade 2 - O impacto da modernidade europeia em África; Unidade 3 - Civilizações Africanas: Povos e Reinos; e Unidade 4 - África & Brasil: Continuidades e reelaborações

<sup>43</sup> Presente apenas a partir do semestre de 2007.1.

<sup>44</sup> Presente apenas a partir do semestre de 2007.1.

nesse segundo momento, a problematização e historicização da visão racialisista para se pensar o continente africano aparece de forma pontual no plano de ensino.

O segundo item do conteúdo programático que se propõe a pensar é acerca da presença da relação entre África e Brasil dentre os conteúdos. Tal questão tem pertinência se relacionada as já citadas ementas das disciplinas de História da África I e II, as quais indicam o estudo das culturas africanas na diáspora em História da África II, não tendo nenhuma referência sobre o Brasil ou sobre as diásporas africanas em História da África I.

Na tentativa de compreender tal presença, pode-se pensar duas possibilidades. A primeira seria justificada devido ao pouco tempo em que a disciplina de História da África II estaria sendo ministrada, considerando que antes desse período o conteúdo de diáspora era ministrado em História da África I por ser a única disciplina obrigatória ministrada até 2006. A segunda possibilidade é mais emblemática no que se refere ao já citado contexto das disciplinas, em que a justificativa da presença seria a forma de trabalhar com a relação África-Brasil numa perspectiva em que a história do continente africano estaria relacionada à das populações afro-diaspóricas, tal como indicam as diretrizes, referidas anteriormente.

Por fim, analisa-se os planos de ensino de História da África II. Durante o período recorte deste capítulo, a disciplina foi oferecida duas vezes, no segundo semestre de 2006 e no segundo semestre de 2007, com planos de ensino idênticos. Seu objetivo geral, a exceção do recorte temporal (que passa a ser entre os séculos XIX e XX), é idêntico ao já problematizado objetivo geral de História da África I do mesmo período. Tendo isso em vista, não há novas questões a serem apontadas. Para análise, cita-se então o conteúdo programático:

Conteúdo Programático:

Unidade 1 – Introdução:

- A invenção da África
- Aspectos da historiografia africana

Unidade 2 – As civilizações africanas e a modernidade ocidental no séc. XIX

Unidade 3 – A colonização:

- A Partilha
- O colonialismo
- Os movimentos de resistência
- O Pan-Africanismo

Unidade 4 – Os processos de Independência

- As Independências
- A construção dos Estados nacionais

- O neocolonialismo
- O Apartheid;
- O desafio do renascimento africano

Acerca do conteúdo programático, duas questões particularmente chamam a atenção. A primeira delas é a unidade 1 ser idêntica à de História da África I, o que pode ser justificado pelo fato de História da África II ter sido ministrada nos primeiros anos para turmas que não haviam cursado a disciplina de História da África I com essa estrutura. A segunda é a permanência do conceito de “civilização” africana.

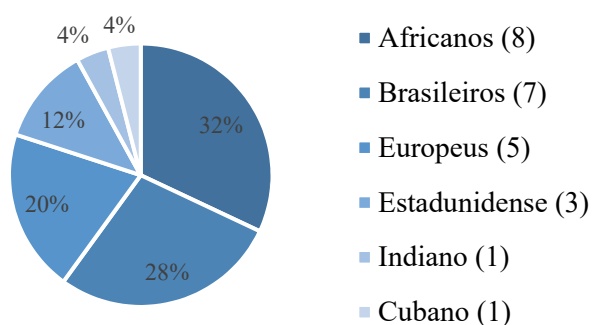
Tendo em vista que esse conceito está presente nas ementas das disciplinas – que ainda hoje permanecem as mesmas – pode-se compreender seu uso. As ementas foram criadas, como dito anteriormente, sob a perspectiva pan-africanista, na qual o uso de “civilização” se explica devido a intencionalidade de apresentar o continente africano em comparação ao europeu. A problematização do termo, no entanto, é feita pelo próprio professor Paulino Cardoso (2007b, p. 2) que o aponta enquanto datado e construído a partir de percepções europeias, como se segue.

Ao longo dos séculos XVI a XIX, o racionalismo científico, primeiro no Renascimento, depois na época da Ilustração, instituiu uma visão de mundo na qual apenas alguns poderiam falar qualquer coisa, sobre qualquer tema, em qualquer lugar, a qualquer um e a qualquer momento, pois possuía seu portador o discurso competente. O mesmo processo que levou a autonomia cultural da Europa, em relação à dependência cultural da Antiguidade Clássica, instituiu a noção de progresso na história e concebeu o modo de vida das elites letradas do oitocentos como o ponto de chegada de toda a aventura humana na terra, que necessariamente partia da selvageria e terminava na civilização. Deste modo, como afirma Peter McLaren, a cultura ocidental avocava para si o poder de se constituir em referencial absoluto para julgar todas as outras culturas.

Por essa perspectiva, apresentar as sociedades africanas enquanto civilizações seria apresentá-las a partir de pressupostos eurocêntricos de evolução. Sem considerar, ainda, que tratar as diversas sociedades africanas do passado através de conceitos como “reinos”, “civilizações” e “nações” trata-se, conforme afirma Oliva (2003, p. 449), de uma imprecisão, tendo em vista que a forma de organização política e econômica dessas sociedades se mostram com especificidades entre si e em comparação às sociedades europeias. Desse modo, há de se repensar o uso de tais conceitos generalizantes e externos à realidade do continente.

Especificamente em relação às bibliografias utilizadas na disciplina, faz-se necessário pontuar duas questões: a primeira diz respeito à dificuldade de acesso à bibliografia acerca do continente africano traduzida para o português, produzida por africanos e africanistas que, mesmo tendo sido ampliada principalmente nas últimas duas décadas, se constitui ainda hoje enquanto uma dificuldade. E a segunda tem relação com a escolha feita para a análise, de agrupar africanos e europeus de diversas procedências,<sup>45</sup> a opção por arredondar as porcentagens; e por unir as bibliografias das disciplinas de História da África I e II para a análise.

**Gráfico 1** – Bibliografias da disciplina de História da África de acordo com a procedência dos autores na 2ª fase das disciplinas de História da África



Fonte: Elaborado pela autora.

É possível visualizar que nesse recorte temporal as obras de autores africanos são as mais recorrentes, ocupando 32% das leituras da disciplina. Seguida pela de brasileiros, com 28%, de europeus, com 20%, estadunidenses, com 12%. Aparecem ainda obras de um indiano (4%) e um cubano (4%). Caso sejam consideradas apenas os autores, independentemente do número de obras usadas, dos vinte nomes que constam nos planos de ensino, seis são brasileiros, cinco são europeus, quatro são africanos, três são estadunidenses, um cubano e um indiano.

É pertinente apontar que apesar de obras de autores africanos serem as mais presentes, com oito textos ou 32% da totalidade, apenas quatro autores constam no plano. Isso sugere que o docente se propunha a utilizar obras de africanos, mas não possuía acesso a muitos deles. Especificamente, no plano de ensino, constam três obras de Joseph

<sup>45</sup> Tal escolha foi feita com a finalidade de facilitar a visualização da utilização de bibliografias de autores desses dois continentes.



Ki-Zerbo, duas de Amadou Hampaté Bâ, uma de Boubacar Barry; uma de Carlos Lopes e uma de Kwame Anthony Appiah.

É importante ressaltar que, quando Lopes, como já apresentado anteriormente, faz a divisão da historiografia sobre o continente africano e o divide em três correntes, ele toma dois dos textos<sup>46</sup> presentes no plano de ensino, de autoria de Joseph Ki-Zerbo, para citá-lo como precursor da corrente de superioridade africana. Segundo Lopes,

A “História da África Negra”, de Ki-Zerbo, quando foi publicada pela Hatier nos anos 70, apresentava-se como a primeira tentativa individual Africana de escrever sobre toda a História da África subsaariana. Tentativa essa para muitos chocante, a vários títulos, entre os quais o próprio subtítulo da obra: “De ontem ao amanhã”. Como aceitar que uma História fale do futuro?, protestavam os bem pensantes tradicionalistas. Aparentemente pela simples razão de que a própria historicidade proposta por Ki-Zerbo anunciava, pensava ele, um futuro novo para a alteridade continental. Uma reivindicação de identidade descoberta, para alguns, reconhecida, para outros, como os decanos da pirâmide invertida. (LOPES, 1995, p. 25)

Tais decanos da “pirâmide invertida”<sup>47</sup> são aqueles autores, majoritariamente africanos, entre eles, Amadou Hampaté Bâ, que, a partir da década de 1960, com o apoio da Unesco, produziram as quase nove mil páginas dos oito volumes do História Geral da África, produção que, segundo Lopes, “acabou por simbolizar ao mesmo tempo a afirmação da pirâmide invertida e o nascimento dos novos Historiadores Africanos, libertos da necessidade de impor uma superioridade Africana” (ibidem, p. 27). Dentre esses novos pesquisadores africanos, de uma corrente historiográfica com “emoções controladas”, estão Boubacar Barry, Kwame Anthony Appiah e o próprio Carlos Lopes.

Dessa forma, tendo em vista o objetivo deste capítulo de perceber os caminhos que levaram a implementação das disciplinas, bem como as escolhas de conteúdo presentes nas ementas e nos planos de ensino das duas primeiras fases, perpassou-se a formação acadêmica de Paulino Cardoso e a atuação do Núcleo de Estudos Negros, entidade social de Florianópolis no qual permaneceu até 1996, quando opta por sair para ter uma intervenção mais acadêmica na luta antirracista.

---

<sup>46</sup> Sendo: História da África Negra, volume I e volume II.

<sup>47</sup> Pirâmide invertida, título do referido texto de Carlos Lopes, trata-se da virada historiográfica feita por autores africanos e africanistas da corrente da superioridade africana, quando rejeitaram a história de África vista com inferioridade e produziram uma outra história, na qual a África aparece como superior.

Quando dos embates pela implementação das disciplinas de História da África, em 1995, o docente afirma pautar-se por perspectivas provindas do movimento negro brasileiro da década de 1970, bem como do pan-africanismo. Tal questão fez com que a primeira fase das disciplinas de história da África (entre 1998 e 2005) fosse fortemente marcada por uma perspectiva acadêmica e de militância antirracista pan-africanista. Já a segunda fase da disciplina (entre 2006 e 2008), fora marcada, entre outros, pela inserção de bibliografias de autores africanos e a não utilização de conceitos raciais para pensar a história do continente. Tais questões, problematizadas anteriormente, abriram outros caminhos possíveis para as disciplinas de História da África, entre elas, e talvez a mais pertinente, foram os questionamentos feitos pelo docente sobre as tradições eurocêntricas na historiografia sobre África, que será longamente abordado, a partir dos olhares dos discentes, no terceiro capítulo desse trabalho.

O presente capítulo insere-se na perspectiva de compreender quais os caminhos tomados pelas disciplinas de História da África I e II na Udesc nos primeiros anos em que foram ministradas. Apresenta, na figura de Paulino Cardoso, desde os embates políticos para sua implementação até o reconhecimento, dez anos depois, da área de estudos afro-brasileiros na Udesc e de duas disciplinas obrigatórias no currículo. O segundo capítulo visa dar continuidade a história dos caminhos tomados pelas disciplinas, bem como apresentar a atual docente dessas.

## **CAPÍTULO 2 – “EU CONSIDERO QUE É POSSÍVEL CONSTRUIR UM OLHAR SENSÍVEL”: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA**

O presente capítulo visa dar continuidade às análises acerca das disciplinas de História da África I e II ofertadas para o curso de História da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) com a finalidade de responder a problemática: quais são os olhares dos docentes sobre o continente africano? Se, no capítulo anterior, o recorte temporal abarcou a implementação das disciplinas no currículo e os primeiros dez anos em que foram ministradas,<sup>48</sup> neste são analisadas as disciplinas de História da África I e II no período entre o segundo semestre de 2008 e o ano de 2013. Objetiva-se, com isso, além de mapear as modificações de bibliografia e conteúdo, compreender em que medida a diferença dos lugares de enunciação dos docentes interferiu nessas escolhas.

Com o intuito de mapear as alterações dos planos de ensino, bem como de compreender o que as motivaram, inicia-se com a análise da trajetória acadêmica da docente responsável pelas disciplinas nesse período, a professora doutora Claudia Mortari, bem como aponta as relações acadêmicas desta com seu antecessor, Paulino Cardoso. Num segundo momento, são perpassados alguns dos caminhos da temática afro-brasileira e africana no Brasil, com a finalidade de embasar a compreensão de alguns dos percursos trilhados pelos docentes em suas trajetórias acadêmicas. E, por fim, são realizadas as análises dos planos de ensino das disciplinas de História da África I e II no período que corresponde a sua 3ª e 4ª fase.<sup>49</sup>

Foram utilizadas como fontes os planos de ensino do período, publicações da docente, bem como seu Currículo Lattes e uma entrevista. Objetiva-se, com a análise, responder a alguns questionamentos: qual a formação da docente responsável por ministrar as disciplinas? Qual a perspectiva utilizada na criação dos planos de ensino? Quais são os conteúdos ministrados? Quais as bibliografias utilizadas? Quais foram as

---

<sup>48</sup> Correspondente ao período entre os anos de 1998 e o primeiro semestre de 2008.

<sup>49</sup> Como referido anteriormente, o recorte total desta pesquisa compreende o período entre os anos de 1998 e 2013. Com a finalidade de organizar a escrita de forma a evidenciar as mais significativas modificações curriculares, optou-se por dividir os 15 anos de disciplinas em quatro fases, sendo elas: 1ª fase, entre 1998 e 2003; 2ª fase, entre 2004 e o primeiro semestre de 2008; 3ª fase entre o segundo semestre de 2008 e 2012; e a 4ª fase a partir de 2013. As duas primeiras fases foram abordadas no primeiro capítulo.

alterações realizadas ao longo desse período de oito anos? Quais as motivações para tal? O docente Paulino Cardoso, que ministrou a disciplina nos primeiros dez anos, é homem, negro, acadêmico e pautou algumas de suas escolhas profissionais devido a um posicionamento de militância antirracista construído, entre outros, no movimento negro; já a docente Claudia Mortari, atual responsável por ministrar as disciplinas, é mulher, branca e acadêmica. Isso se refletiu nos planos de ensino? De que maneiras?

## 2.1. A docente de referência

As disciplinas de História da África I e II foram ministradas por alguns professores colaboradores ao longo dos 15 anos de recorte da presente pesquisa, no entanto, em sua maioria, foram ofertadas por dois professores efetivos que se tornaram referência. São eles: o professor Paulino de Jesus Francisco Cardoso que, como apontado no capítulo anterior, foi o maior responsável por sua implementação no currículo, ofertando-as entre 1998 e 2008; e a professora Claudia Mortari, que ministra as disciplinas desde o segundo semestre de 2008.

Claudia Mortari<sup>50</sup> graduou-se em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc) em 1995, seu mestrado e doutorado, também em História, foram pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), respectivamente em 2000 e 2007. O tema de seus trabalhos perpassa as vivências de africanos e afrodescendentes em Florianópolis (à época Desterro) no século XIX, a ênfase na graduação e mestrado fora na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos; e no doutorado nas relações familiares dos africanos de nação.

Como referido no capítulo anterior, Claudia Mortari, que fez graduação na Ufsc, fora enviada à Udesc para que procurasse o professor Paulino Cardoso para orientação de seu trabalho de conclusão de curso. No referido, intitulado “*Irmandade de Nossa Senhora do Rosário: um espaço de controle ou um território negro de resistência? (1840-1860)*”, consta a orientação de Paulo Pinheiro Machado, então chefe de departamento de História da Ufsc, no entanto nas entrevistas com ambos docentes há a afirmativa de que não apenas Paulino Cardoso orientou Claudia Mortari, mas que ela também participava de atividades

---

<sup>50</sup> As informações foram levantadas a partir de entrevistas realizadas com a professora no dia 9 de maio de 2013 e 17 de maio de 2016; e através de seu Currículo na Plataforma Lattes. Disponível em: MORTARI, Claudia. Currículo da Plataforma Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5924035925755472>>. Acessado em: 10 fev 2016c.

do Grupo de Trabalho Educação e Desigualdades Raciais do Núcleo de Apoio Pedagógico da Udesc, coordenado por Paulino Cardoso e Neli Góes Ribeiro. Especificamente, consta em seu Currículo Lattes a participação, entre 1997 e 2001 do grupo de estudos intitulado “*Multiculturalismo: História e Populações de Origem Africana em Santa Catarina*”.

Nos períodos entre os anos de 2000 e 2004 e entre 2006 e 2008, Claudia Mortari atuou como professora colaboradora do Centro de Educação à Distância (CEAD) da Udesc. Dentre as disciplinas ministradas, consta a de Multiculturalismo, que fora criada por Paulino Cardoso e tinha como material básico o livro *Antropologia Cultural e Multiculturalismo*, citado no capítulo anterior.

No ano de 2008, passa a integrar, também como professora colaboradora, o departamento de História da Udesc responsável, inicialmente, pelas disciplinas de História da África I e História de Santa Catarina I. No ano de 2010 é aprovada em concurso público para as disciplinas de História da África, tornando-se a docente responsável por ministrá-las. Nas palavras de Paulino Cardoso, “*é como se, em tese, fechasse um ciclo*”, ou seja, após toda a vivência acadêmica dos docentes entre os anos de 1995 e 2010, a responsabilidade por ministrar as disciplinas passou de quem as criou para sua primeira orientanda.

Em relação ao tema dessa pesquisa, tal questão torna-se de extrema relevância se considerado que a relação acadêmica entre os docentes consolidou-se na construção de referências acadêmicas e de militância antirracista. Nas palavras de Paulino Cardoso, “*Claudia foi minha aluna, e portanto, possui uma perspectiva engajada sobre a temática. Ambos, portanto, somos pesquisadores e militantes. Entretanto, este professor tem uma maior inserção na sociedade civil*”.

É necessário, no entanto, pontuar uma diferença central nos seus espaços de enunciação: além de pesquisador, como referido no capítulo anterior, Paulino Cardoso optou por partir do espaço acadêmico para consolidar sua luta antirracista que parte das suas vivências enquanto militante do movimento negro; Claudia Mortari, por sua vez, parte da leitura, convivência e aprendizado com pesquisadores negros para construir suas ações em relação a luta antirracista. Ambos têm o mesmo foco, no entanto cada um parte de suas vivências para tal. Perceber tal questão faz-se necessário, pois considera-se que suas vivências influenciaram na forma como pensaram e estruturaram as disciplinas de

História da África, desde as escolhas de conteúdo, teorias e bibliografias; bem como alteraram os olhares criados pelos discentes sobre estas<sup>51</sup>.

O primeiro capítulo deste texto apontou o ensino da história africana enquanto uma demanda do movimento negro, o que se refletiu nas escolhas do docente, especialmente na primeira fase da disciplina. Nesse segundo capítulo, por sua vez, o objetivo é compreender os caminhos acadêmicos para a instituição da pesquisa em história afro-brasileira e africana no Brasil, o que repercutiu nas escolhas de pesquisa e ensino tanto de Paulino Cardoso quanto de Claudia Mortari.

## **2.2. O campo de estudo das temáticas afro-brasileira e africana no Brasil**

Paulino Cardoso e Claudia Mortari iniciam seus estudos na temática afro-brasileira, especificamente numa perspectiva de pesquisar o cotidiano e as relações de africanos e afrodescendentes em Desterro/Florianópolis no século XIX. Paulino Cardoso passou a pesquisar o ensino de história da África, em 2012, e Claudia Mortari passou a pesquisar a história africana no ano de 2013, ou seja, ambos perpassaram as histórias africanas e afro-brasileiras ao longo de sua trajetória acadêmica. Ambos campos serão abordados com a finalidade de apontar alguns caminhos tomados, especificamente na perspectiva de apresentar questões dissonantes ou que têm fortes repercussões no campo ou sociais.

A partir do momento em que ministram as disciplinas de História da África, ambos docentes optam, por vezes, em pensar as relações culturais e históricas entre África e Brasil. Tendo isso em vista, analisa-se os percursos acadêmicos da criação dos campos de estudos de história afro-brasileira e africana, pois considera-se que esses têm estreita relação com as influências teóricas e metodológicas que os docentes tiveram desde suas formações até o momento em que ministraram as disciplinas.<sup>52</sup>

Sobre isso, faz-se necessário pontuar que as construções acadêmicas relacionadas ao continente africano e a sua diáspora no Brasil possuem uma linha divisória que, por vezes, é tênue. Desde a aprovação da legislação que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, essa questão, de pensar a África relacionada ou não ao Brasil, permeia discussões acadêmicas e políticas. Em última instância, trata-se de uma

---

<sup>51</sup> Tal questão será discutida no próximo capítulo.

<sup>52</sup> Nesse sentido, para tratar especificamente sobre Paulino Cardoso, serão necessárias breves digressões em relação aos pontos abordados no capítulo anterior.

disputa por memórias relacionadas ao continente africano. Um exemplo foram as discussões que antecederam a criação do Grupo de Trabalho de História da África do encontro da Associação Nacional de História no ano de 2011. Na ata das duas primeiras reuniões de fundação do referido GT, consta a proposta feita pelo professor doutor Bas' Ilele Malomalo em incluir os estudos da diáspora africana dentre seus temas. Em ambas reuniões, o tema foi largamente debatido, com falas favoráveis e contrárias à inclusão, que acabou sendo excluída do escopo do GT.

A docente Claudia Mortari, tal como Paulino Cardoso, é favorável a pensar nessas relações entre África e Brasil. Ela opta por ministrar as disciplinas de História da África focando-se nas sociedades sul-saarianas, dentre outras questões, para que os discentes construam referências culturais e históricas do continente. Em suas palavras,

*Obviamente que se parte do princípio que a gente tem que estudar a África pela própria África, no sentido do desenvolvimento do conhecimento, mas é importante essa vinculação para que se construa historicamente uma imagem, pros discentes, desses vínculos, dessas referências culturais e históricas, de populações que tem relação direta com o Brasil por conta do tráfico atlântico, de pessoas escravizadas a partir do século XVI para o Brasil.<sup>53</sup>*

Essa questão se faz pertinente no que diz respeito às disputas por memórias que envolvem a pesquisa e ensino sobre a história africana. Ou, em outras palavras: para que(m) serve o conhecimento sobre o continente africano?

Para se pensar a trajetória das pesquisas nos estudos afro-brasileiros nesse texto, parte-se de quatro gerações de pesquisadores sobre a temática. Intitulamos estas fases ou gerações de: “o problema do negro”; “a solução miscigenada”; “quebrando o mito da democracia racial”; e “cotidiano e relações”

A primeira geração, aqui intitulada de “problema do negro”, tem como marco inicial a publicação póstuma do médico Raymundo Nina Rodrigues. O livro intitulado *Os africanos no Brasil*, escrito em 1906 e publicado em 1932, tem como objetivos “identificar os traços físicos e culturais africanos que haviam se infiltrado na ‘raça’ brasileira durante os séculos anteriores, resultante da maciça importação de africanos pelo tráfico atlântico e de intensa miscigenação” (MAMIGONIAN, 2004, p. 34).

---

<sup>53</sup> Foi realizada uma entrevista com a professora Claudia Mortari no dia 17 de maio do ano de 2016, as referências a ela, ao longo do texto, serão feitas a partir da utilização de marcação em itálico.

Schwarcz (2010) afirma que Nina Rodrigues acreditava que a miscigenação era ao mesmo tempo sinal e condição da degenerescência. Adepto ao darwinismo racial e dos modelos do poligenismo, ou seja, da crença de que as raças humanas correspondiam a realidades diversas e, portanto, não passíveis de cruzamento, objetivou comprovar o quanto a miscigenação era maléfica para a “raça” brasileira e, ainda, avaliar por quanto tempo sua influência marcaria de forma contraproducente a cultura do país.

Mesmo tendo optado no presente texto por separar as questões específicas do movimento negro das acadêmicas, tendo focado no movimento negro no capítulo anterior, aqui se faz necessário pontuar que o movimento negro não está fora desse contexto e não recebe as afirmativas de Nina Rodrigues de forma passiva. Um exemplo sobre a questão foi o protesto realizado por um afro-baiano<sup>54</sup> no segundo Congresso Afro-Brasileiro,<sup>55</sup> no qual registrou sua crítica aos cientistas que estavam indiferentes as realidades emergentes do racismo e ao negro como pessoa humana. Seu relato segue.

- O Congresso Afro-Brasileiro deveria assinalar como é lamentável a condição do negro no Brasil
- O Congresso Afro-Brasileiro deveria dizer ao negro que o linchamento social é pior que o linchamento físico
- O Congresso Afro-Brasileiro deveria quebrar as algemas da opressão
- O Congresso Afro-Brasileiro deveria dizer ao negro que ele está morrendo de tuberculose, do trabalho pesado, de carregar fardos, e de tristeza
- O Congresso Afro-Brasileiro deveria lembrar ao negro que ele é selecionado e preferido, para as mais baixas ocupações
- O Congresso Afro-Brasileiro deveria perguntar ao negro quanto tempo ele quer ainda ser escravo. (PIERSON<sup>56</sup>, 1967, p. 223 apud NASCIMENTO, 1981, p. 187)

---

<sup>54</sup> Segundo Nascimento (2003, p. 256), em crítica a Pierson, “o anonimato dessa pessoa, identificada apenas como um ‘preto baiano’, tem como efeito contribuir para o processo de manter o negro invisível na sua condição de agente ou protagonista histórico, fato que independe da intenção do pesquisador”. Optou-se por manter a citação mesmo desconhecendo a identidade desse homem por considerar sua fala de suma importância para compreender as críticas para com os referidos Congressos Afro-Brasileiros.

<sup>55</sup> As questões apresentadas por Nina Rodrigues foram discutidas longamente em dois Congressos Afro-Brasileiros (Recife, 1934 e Bahia, 1937). Larkin (1981, p. 185), aponta que, segundo os relatos de Guerreiro Ramos, esses congressos foram inspirados na necessidade do “branco da Bahia”, pautado por culturas e ideologias euro-ocidentais, provar sua legitimidade ariana e se afastar de sua verdadeira ascendência: negra, diluída e longínqua.

<sup>56</sup> Donald Pierson (1900-1995) fora um sociólogo estadunidense. Santos (1973, p. 160-162) pontua que: “Pierson veio ao Brasil com o intuito de proceder a um estudo sistematizado e objetivo das relações de raça, pois aqui se apresentava um dos mais importantes *melting-pots* de raças e culturas, numa época em que, tanto a Europa quanto os Estados Unidos e outros, se viam às voltas com questões raciais. Foi justamente a ausência de ‘problema racial’ no Brasil que chamou sua atenção. Percebe-se, por isso, que desde o início do trabalho houve um quadro de referências implícito, qual seja, o das relações raciais na sociedade com a qual o autor estava familiarizado: a norte-americana. No decorrer de toda a obra há referências comparativas, que enfatizam ou reafirmam o caráter típico das relações raciais nas duas sociedades: a inexistência de uma ‘linha de cor’ rígida, a organização social baseada em classes abertas, a política



É necessário refletir acerca da questão. Apesar das iniciativas de entidades e sujeitos negros de refutar a ideia do negro enquanto um problema a ser resolvido, Nina Rodrigues, que sempre teve um posicionamento extremamente racista em sua produção, foi o precursor de toda uma geração de acadêmicos.<sup>57</sup> E as permanências dessas afirmações estão presentes no imaginário social ainda hoje.

As ciências sociais, como o movimento negro, rejeitaram a visão contrária a miscigenação e passaram a vê-la enquanto ponto fundante da identidade brasileira, o que nos remete a segunda geração de pesquisadores da temática afro-brasileira.

A “solução miscigenada”, como aqui se intitulou, está relacionada a publicação do livro *Casa grande & senzala*, de Gilberto Freyre, em 1933<sup>58</sup>. Segundo Schwarcz (2010), pautado no relativismo cultural da antropologia estadunidense e trazendo a experiência privada das elites nordestinas, Freyre oferece um novo modelo para a sociedade multirracial brasileira, invertendo o antigo pessimismo e introduzindo os estudos culturalistas como modelo de análise. Ou seja, o autor parte de alguns exemplos para propor que se pense as relações sociais brasileiras a partir da cultura. Isso significou, em última instância, a supervalorização do branco, português, visto enquanto benevolente, e a afirmativa de que o sistema escravista brasileiro, em contraposição ao estadunidense, fora brando.

Tais questões, dentre outras, são extremamente problemáticas no que se refere a criação e a perpetuação da imagem de que as relações raciais no Brasil são harmoniosas e que a miscigenação embranquecedora seria a contribuição brasileira à civilização do planeta. Afirmar tal questão significa corroborar, por exemplo, com a afirmativa de que não existe racismo e que, portanto, o “atraso” social do negro não teria relação com o racismo, sendo resultado exclusivo da escravidão (ALBERTI; PEREIRA, 2005, p. 05). Para além dessa questão, ainda, no campo cultural e de constituição de identidades, há

---

assimilacionista por parte dos ‘brancos’ e a ideologia (não formal) da democracia racial, na sociedade brasileira; a demarcação rígida entre negros e brancos, a existência de verdadeiras castas separando esses grupos e a consciência dos negros como ‘minorias’, nos Estados Unidos”.

<sup>57</sup> Autores apontam o inventário de informações de Nina Rodrigues como fonte fundamental para pesquisas sobre história da África e da diáspora africana no Brasil ainda hoje. Entre outras questões, esse incluía grupos de procedência em África, línguas, grupos étnicos e a presença de africanos muçulmanos e, portanto, portadores da escrita (SCHWARCZ, 2010).

<sup>58</sup> Antes da referida publicação, diversos autores abordaram a questão da mestiçagem brasileira. Entre eles está Silvio Romero (1851-1914), que tem como um dos pontos mais caros em suas obras a aceitação da mestiçagem como um traço essencial na formação da nacionalidade brasileira. Para mais, ver: SCHNEIDER (2011).

um branqueamento, uma “desafricanização” de vários elementos simbólicos, a exemplo do candomblé, da capoeira e do carnaval, que por essa perspectiva, passam a ser brasileiros e se afastam da referência de um grupo de origem (SCHWARCZ, 2010, p. 12).

A terceira geração de pesquisadores sobre a temática afro-brasileira, aqui intitulada de “quebrando o mito da democracia racial”, tem estreita relação com a anterior. Entre as décadas de 1960 e 1970, ocorreram intensas pesquisas e debates sobre as relações raciais no Brasil com o intuito de contestar a ideia defendida por Freyre de “democracia racial”. Uma obra de destaque desse período trata-se da publicação de Florestan Fernandes intitulada “*A integração do negro na sociedade de classes: O legado da ‘raça branca’*”, de 1964, pois fora uma das primeiras críticas explícitas ao mito da democracia racial. Nas obras desse período, o foco deu-se em dissipar a imagem de um período escravista benevolente e reafirmar os mecanismos de discriminação racial.

A quarta geração, intitulada aqui como “cotidiano e relações”, ocorreu pós década de 1970, e expandiu o foco de análise para pensar o cotidiano de africanos e seus descendentes, no período em que o Brasil possuía um sistema escravista. Se antes essas pessoas eram vistas como uma massa uniforme, agora outras questões são postas, como, por exemplo, as hierarquias, suas identidades, os gêneros, as regiões de procedência em África, os meios de trabalho, entre outros. Para tal, houve uma ampliação no que diz respeito às fontes de pesquisa, sendo incluídas, para além dos documentos oficiais, inventários *post-mortem*, processos-crime, ações de liberdade, correspondência policial, além de uma leitura “a contrapelo” de relatos de viajantes e de documentos oficiais, como é possível verificar nas teses de doutorado defendidas pelos docentes das disciplinas: CARDOSO (2004); e MORTARI (2007).

Os trabalhos de Claudia Mortari e Paulino Cardoso, estão inseridos nesse contexto. Especificamente a produção de dissertação e teses dos docentes acerca de populações africanas e de seus descendentes em Desterro/Florianópolis, que estariam inseridos nessa última geração, são: Claudia Mortari, defendeu seu mestrado no ano de 2000 com a dissertação *Os Homens Pretos do Desterro: um estudo sobre a Irmandade de Nossa do Rosário (1841-1860)*; Paulino Cardoso, em 2004, defende sua tese intitulada *Negros em Desterro: Experiências das populações de origem africana em Florianópolis, 1860-1888*; e por fim, em 2007, Claudia Mortari defende sua tese intitulada *Os africanos de uma vila portuária do sul do Brasil: criando vínculos parentais e reinventando identidades. Desterro, 1788/1850*.

Para além das questões apresentadas, diversas outras pesquisas sobre o mundo afro-brasileiro e sobre as relações raciais no Brasil foram produzidas pela academia e pelos movimentos negros ao longo da história. Optou-se por focar nessas devido ao tema de pesquisa dos docentes da Udesc, que se encontram inseridas nessa perspectiva de contar histórias, vivências, e vínculos sobre sujeitos africanos no Brasil do século XIX.

Tendo posto tais questões, parte-se para pensar os meios acadêmicos na produção de conhecimento sobre a história africana, com especial foco nos centros de estudos africanos, por constituírem-se enquanto marcos fundantes da expansão da pesquisa em África no Brasil, atual campo de pesquisa dos docentes. Claudia Mortari, com sua pesquisa acerca dos modos de ser e viver das populações Ibo; e Paulino Cardoso pesquisando o ensino da história africana no ensino superior de Santa Catarina.

Especificamente sobre a pesquisa de África no Brasil, merece destaque a criação dos centros de estudos africanos criados a partir da década de 1960 e o aumento significativo de produções de teses nos programas de pós-graduação nos últimos anos. Antes de abordá-los, faz-se necessário pontuar que apesar da organização textual do presente capítulo, no qual optou-se por “separar” as questões acadêmicas da luta antirracista empreendidas pelo movimento negro, há uma ligação intrínseca entre a criação de tais centros e a emergência desses movimentos sociais (PEREIRA, 2012: 29).

Os três centros mais antigos do país ainda hoje constituem-se como referências no que diz respeito a produção e divulgação de pesquisas centradas no continente africano. O mais antigo, criado em 1959, é o Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (Ceao/UFBA); o segundo é o Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo (CEA/USP) criado em 1968; e por fim, o Centro de Estudos Afro-Asiáticos na Universidade Candido Mendes (Cea/Ucam) criado em 1973.

Pereira (2012, p. 128-131) e Schlickmann (2015, p. 36-43) enfatizam que esses centros foram criados e se constituem ainda hoje como referência na cooperação entre o Brasil e a África. Atuando tanto no que se refere ao apoio à presença diplomática brasileira no continente, quanto no intermédio do intercâmbio de pesquisadores brasileiros em África e africanos no Brasil. Para além disso, divulgam conhecimento em torno da temática, mantendo e publicando seus trabalhos em suas três revistas voltadas à temática: Afro-Ásia (CEAO), África (CEA) e Estudos Afro-Asiáticos (CEAA).

Pereira (2012) enfatiza que tais centros de estudos constituíam-se (e ainda se constituem) de espaços de resistência na medida em que se preocupavam em pesquisar e cooperar com um continente em que a academia ou a política pouco se ocupavam.

Interessante pontuar ainda que a autora enfatiza a pouca participação de professores historiadores nesses locais, o que fez com que pesquisadores interessados na história africana contassem com a orientação de antropólogos, sociólogos ou críticos literários.

Para além dos centros de estudos africanos, aponta-se a produção acadêmica acerca do continente. Vanicléia Santos (2012, p. 243-254) destaca que, nos anos de 1990, os estudos sobre África na área de história avançaram significativamente, tendo sido defendidas as primeiras teses que abordam exclusivamente o continente africano. A autora realiza um mapeamento nos programas de pós-graduação em História e constata que, na década seguinte, especificamente entre 2003 e 2012, houve uma produção de 79 teses na temática, em contraposição a apenas 12 da década anterior, o que representa um aumento percentual de quase 560%. Para a autora, tal aumento possui três explicações:

O primeiro, os historiadores que tiveram uma formação voltada para os estudos africanos nos Anos 90, e logo se inseriram em programas de pós-graduação em História bem estruturados, formaram uma nova geração de pesquisadores especialistas em História da África na última década (...). O segundo fator foi certamente o impacto da Lei 10.639. E o terceiro, foram os concursos específicos para a área de História da África, que passaram a ocorrer após 2003, gerando, assim, um novo perfil de professores especializados no tema, tanto no Ensino Superior como nas pós-graduações (ibidem, p. 253).

Apesar da pouca ênfase dada pela autora, pontua-se novamente a importância da lei federal nº 10.639, nominalmente uma vitória acadêmica e política do movimento negro brasileiro, para o aumento de discussões sobre a temática no Brasil. Especificamente em relação a isso, retoma-se a questão da disputa pelas memórias relacionadas ao continente africano. A autora pontua que “com elaborada análise teórica, entende-se que os estudos da diáspora também podem fazer parte da História da África” (ibidem, p. 251), no entanto, ao longo do texto que se propõe a abordar pesquisas em história da África no Brasil, opta por citar apenas trabalhos que abordem especificamente o continente africano. Trata-se, nesse sentido, de um posicionamento político que desvincula o estudo da África do estudo do Brasil.

Evidentemente que estudar o continente em sua multiplicidade é relevante e necessário, no entanto, alguns questionamentos surgem: qual história está sendo produzida? Tratam-se de pesquisas sobre quais períodos? Quais temas? Sob quais abordagens? A produção de teses, dissertações e textos acadêmicos é a única forma de produzir pesquisas e conhecimento sobre África? A autora não perpassou tais questões.

Conclui seu trabalho enfatizando que os pesquisadores brasileiros andam em passos curtos no que se refere a pesquisa em África e que devem ser criadas políticas de ampliação dos estudos sobre África no Brasil.

Em relação a produção acadêmica sobre o continente africano, faz-se necessário apontar outra questão. Mortari, em entrevista, afirma que, para a pesquisa, especialmente sobre o continente africano, deve-se ter alguns cuidados para não se pautar em olhares colonizados. Em suas palavras,

*Há uma convicção da minha parte que os estudos acadêmicos, mesmo de África, ainda estão pautados por um olhar que denominamos de colonial. E, portanto, um olhar branco que vê esses sujeitos africanos e seus descendentes na diáspora exclusivamente como objeto de pesquisa. Mas eu considero que é possível construir um olhar sensível (mesmo sendo branca, mesmo sendo da academia) não só em relação a temática, mas das implicações políticas daquilo que você produz em prol da igualdade.*

Tal questão está fortemente arraigada nas discussões sobre a construção do campo de ensino e pesquisa em história da África. Percebe-se, na fala da docente, que ela se coloca em um lugar de enunciação: acadêmica branca; e preocupa-se em estabelecer um olhar sensível em relação aos sujeitos de pesquisa, tendo em vista as implicações políticas de tal ação. Ela afirma, também em entrevista, ter se constituído teoricamente estudando o que escreviam os movimentos sociais e os intelectuais negros, tendo assim construído sensibilidade e uma preocupação especial no que se refere as implicações políticas de abordar a temática (idem).

Tendo tais questões em vista, analisa-se os planos de ensino das disciplinas de História da África ministradas por Claudia Mortari no período recorte dessa pesquisa.

### **2.3. As disciplinas de História da África I e II (2008 a 2013)**

Tendo como ponto de partida as análises do capítulo anterior, bem como a formação acadêmica da professora Claudia Mortari, realiza-se a análise dos planos de ensino das disciplinas de História da África I e II no período recorte entre o segundo semestre de 2008 e 2013, referente a terceira e quarta fases das disciplinas.<sup>59</sup>

---

<sup>59</sup> Como referido anteriormente, com a finalidade de organizar a escrita de forma a evidenciar as mais significativas modificações curriculares, optou-se por dividir os 15 anos de disciplinas em quatro fases,

Como colocado anteriormente, a formação dos docentes é essencial para que se compreenda seus espaços de enunciação e, portanto, as referências que esses têm para criarem ou modificarem seus planos de ensino. Isso porque a produção do conhecimento está inter-relacionada às experiências dos sujeitos, ou seja, a sua cor, gênero, orientação sexual, entre outros, fazendo-se presentes nas linhas e entrelinhas do que é produzido, pensado e, portanto, ensinado.

Pretende-se, com a presente análise dos planos de ensino, responder aos questionamentos realizados no início do capítulo, quais sejam, qual a perspectiva utilizada na criação dos planos de ensino? Quais são os conteúdos ministrados? Quais as bibliografias utilizadas? Quais foram as alterações realizadas ao longo desse período de oito anos? Quais as motivações para tal? O docente Paulino Cardoso, que ministrou a disciplina nos primeiros dez anos, é homem, negro, acadêmico e pautou algumas de suas escolhas profissionais devido a um posicionamento de militância antirracista construído, entre outros, no movimento negro; já a docente Claudia Mortari, atual responsável por ministrar as disciplinas, é mulher, branca e acadêmica. Isso se refletiu nos planos de ensino? De que maneiras?

Tendo tais questões em vista, inicia-se a análise.

### *2.3.1. 3ª fase da disciplina (2008-2012)*

A terceira fase das disciplinas de História da África do curso de História da Universidade do Estado de Santa Catarina, que compreende o período entre o segundo semestre de 2008 e 2012, tem duas especificidades em relação as demais que merecem destaque.

A primeira é a consolidação da disciplina de História da África II enquanto disciplina obrigatória no currículo, como já o era a de África I. Isso significa, em suma, que ambas disciplinas passam a ser oferecidas regularmente e uma se torna complementar a outra. Nesse contexto, a disciplina de História da África I não tem mais a necessidade de abarcar conteúdos posteriores ao seu recorte temporal.

A segunda, talvez a mais pertinente a este trabalho, é que a docente Claudia Mortari passa a ministrar a disciplina no ano de 2008 como professora colaboradora do departamento de História, em um concurso que abrangia História de Santa Catarina, a

---

sendo elas: 1º fase, entre 1998 e 2003; 2ª fase, entre 2004 e 2008; 3ª fase entre 2008 e 2012; e a 4ª fase a partir de 2013.

qual era pesquisadora; e História da África, na qual não tinha familiaridade. Considerando o pouco conhecimento específico sobre a temática e a relação acadêmica duradoura entre Mortari e Cardoso descrita anteriormente, seus primeiros planos de ensino foram criados tendo os anteriores, como parâmetro. Em suas palavras,

*Além de eu não ter leituras aprofundadas que me possibilitassem mais ou menos ter uma direção para construir o meu plano de ensino, tem a questão do próprio reconhecimento da trajetória e da experiência do próprio professor Paulino na temática de África e também pelo fato que o curso de história da Faed tinha disciplina de História da África desde 1996, se eu não me engano, e foi uma demanda e uma ação pautada na própria trajetória do professor Paulino, né, então a disciplina só existia porque ele fez a pressão e organizou todo o processo para que ela existisse no âmbito do curso de história da Faed.*

Tal questão se torna extremamente pertinente no que diz respeito aos primeiros planos de ensino das disciplinas. Mortari afirma que “*evidentemente com o acréscimo de uma ou outra bibliografia mais específica que eu fui estudando para construir meus planos de ensino e na inclusão de alguns temas*” (idem), mas os planos seguiram com uma formulação semelhante aos anteriores.

A ementa da disciplina de História da África I da Udesc delimita que devem ser estudadas “as civilizações africanas entre os séculos XVI e XIX. O impacto da colonização europeia e a escravidão moderna. A presença das culturas islâmicas. A partilha do continente africano” (UDESC, 1995). No objetivo geral, no entanto, a professora Mortari delimita que irá

*Analisar algumas características das diversas sociedades africanas, especificamente aquelas pertencentes a chamada África Sul Saariana, entre os séculos XVI e XIX. O objetivo é compreender o dinamismo dessas sociedades nas suas formas de organização, no que há de comum e de específico entre elas, nas suas determinações e dinâmicas internas e nas relações estabelecidas entre os povos africanos e os de fora do continente.*

Pode-se perceber que a professora faz um recorte em relação à área geográfica do continente abordada: ao sul do deserto do Saara. Essa questão, como apontado anteriormente, tem relação com a constituição de referências culturais e históricas do continente para os discentes, mas, para além disso, a docente pontua que não há tempo hábil em dois semestres para abarcar histórias e culturas de todo o continente e, em suas palavras, que

*As histórias das populações do Norte da África têm uma relação (...) com processos históricos específicos, vinculado a influência árabe, (...) ao mediterrâneo, (...) ao oriente próximo, então (...) demandaria estudos e abordagens mais específicas, o que torna inviável, também, no desenvolvimento da disciplina de História da África dentro de dois semestres.*

Justifica-se, portanto, tal escolha devido a importância da constituição de referências culturais e históricas e ao tempo de duração das disciplinas, que é de dois semestres, com 72 horas/aula cada, o que tornar inviável abarcar as complexas experiências históricas do norte africano.

A docente aglutina os demais pontos da ementa no que intitula como “dinamismo”, que inclui as relações internas e externas ao continente, o que está relacionado à perspectiva também adotada por Paulino Cardoso e proposta pelo historiador congolês M’Bokolo (2009), que considera que o estudo da história africana deve ser realizado levando-se em consideração os fatores exógenos e endógenos do continente.

Em relação aos objetivos específicos, dentre os oito pontos apresentados, foca-se em três:<sup>60</sup>

- Compreender criticamente a construção do conhecimento acerca da história da África objetivando apontar caminhos para constituição de um olhar que, a partir do estudo de aspectos concernentes as sociedades africanas, evidencie as suas histórias e visões de mundo afastada de estereótipos e preconceitos.
- Problematizar o processo de construção de novas configurações de identidade no interior do continente a partir da influência do tráfico atlântico e também no Novo Mundo, a partir da diáspora imposta pelo tráfico de escravos.
- Construir a concepção da relevância do estudo da história africana para uma melhor compreensão da própria história brasileira visando a apropriação por parte dos acadêmicos do seu compromisso com uma prática pedagógica e de pesquisa que evidencie e valorize a história da África e dos africanos. (Idem)

A professora Mortari, através desses três pontos, apresenta quatro perspectivas construídas a partir dos temas gerais propostos na ementa, quais sejam: compreender criticamente a construção histórica acerca do continente; problematizar as construções de identidades de africanos e afrodescendentes no contexto do tráfico de sujeitos

---

<sup>60</sup> Por considerar que esses englobam os demais.



escravizados; a relevância de se pensar a África para compreender o Brasil; e o compromisso de pensar a prática pedagógica e de pesquisa numa perspectiva que evidencie e valorize a história da África e dos africanos.

Já na disciplina de História da África II, a ementa prevê que sejam estudados: “A formação dos Estados no século XX. O movimento de afirmação da negritude. Pan-africanismo e Unidade Africana. O renascimento do Islã. As culturas africanas da diáspora” (UDESC, 1995). No objetivo geral da disciplina consta que

O acadêmico deverá ser capaz de analisar as características dos processos históricos ocorridos na África ao longo do século XX objetivando compreender as sociedades africanas em suas dinâmicas internas e a sua relação com contextos históricos da contemporaneidade ocidental.

Na disciplina de História da África II, portanto, a docente amplia o foco de estudos de maneira considerável quando percebe a África em “sua relação com contextos históricos da contemporaneidade ocidental”. Em entrevista, essa justifica tal escolha pautando-se em leituras de Elikia M’Bokolo o qual, como referido anteriormente, afirma a importância de se estudar os processos endógenos e exógenos do continente africano, e pensar em uma África que, além de suas especificidades, está conectada ao mundo.

Em relação aos objetivos específicos, no entanto, o recorte é feito de maneira mais pontual. Dentre os oito pontos apresentados, foca-se em quatro:

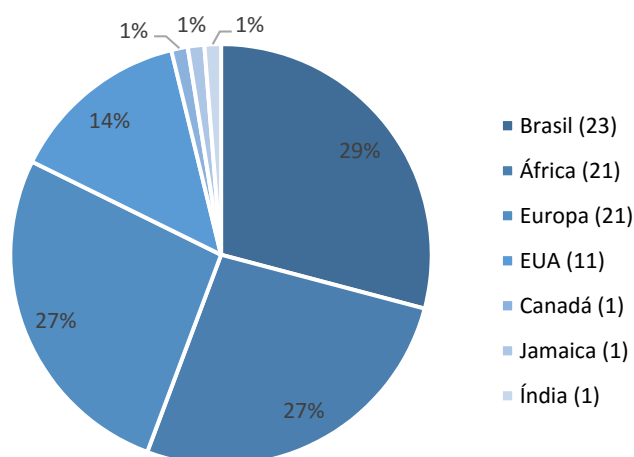
- Compreender o percurso e as diferenças do processo colonial na África sul saariana objetivando construir uma visão crítica acerca dos mesmos.
- Estudar a resistência e as lutas anticoloniais em suas diferentes etapas visando compreender o desenvolvimento das ideias nacionalistas nas sociedades africanas.
- Problematizar a construção de culturas africanas na diáspora objetivando percebê-las como resultado de um processo de reconfiguração de identidades.
- Conhecer a diversidade e a complexidade dos processos históricos pós-independência visando compreender os desafios para a construção do desenvolvimento africano na atualidade.

Pode-se perceber que, mais uma vez, o foco territorial da disciplina é nas sociedades ao sul do deserto do Saara e que há uma preocupação em torno da discussão acerca do processo de reconfiguração de identidades, nesse caso, em relação ao contexto diaspórico. Nota-se, ainda, o foco na perspectiva africana nas lutas anticoloniais,

incluindo as ideias nacionalistas e, por fim, que apesar do recorte final da disciplina ser o século XX, há uma preocupação em pensar o continente hoje.

Em relação a análise da bibliografia utilizada, de antemão, pontua-se as mesmas duas questões do capítulo anterior: a primeira diz respeito à dificuldade de acesso à bibliografia acerca do continente africano, traduzida para o português, produzida por africanos e africanistas que, mesmo tendo sido ampliada principalmente nas últimas duas décadas, ainda se constitui enquanto uma dificuldade. E a segunda tem relação com a escolha feita para a análise, de agrupar africanos e europeus de diversas procedências, a opção por arredondar as porcentagens; e a opção por unir as bibliografias das disciplinas de História da África I e II para a análise. Para tal, segue o gráfico referente ao período.

**Gráfico 2** – Bibliografias da disciplina de História da África de acordo com a procedência dos autores na 3ª fase das disciplinas de História da África



Fonte: Elaborado pela autora.

É possível visualizar que nesse recorte temporal as obras de autores brasileiros são as mais recorrentes, ocupando 29% das leituras da disciplina. As de africanos e europeus ocupam a segunda posição, com 27%, seguido por obras de estadunidenses, com 14%. Aparecem ainda obras de indianos (1%), jamaicanos (1%) e canadenses (1%). Caso sejam consideradas apenas os autores, independentemente do número de obras usadas, dos 61 nomes que constam nos planos de ensino, 19 são europeus, 16 brasileiros, 12 africanos, 11 estadunidenses, um canadense, um jamaicano e um indiano.

O foco em perceber a origem dos autores das obras utilizadas está relacionado a compreensão da importância do lugar de enunciação dos sujeitos.<sup>61</sup> Tal questão pode ser compreendida através da teoria da decolonialidade do poder, especificamente nas palavras de Mortari (2015b, p. 4), para se pensar o continente africano, é necessário

Deslocar o lugar a partir do qual alguns paradigmas são pensados e, em especial, dois deles: a existência de uma hierarquia epistêmica que coloca os conhecimentos ocidentais num local privilegiado em relação ao conhecimento e às cosmologias não-ocidentais sendo esta hierarquia institucionalizada no sistema universitário global (Mignolo, 1995, 2000; Quijano, 1991); a existência de uma hierarquia que privilegia a comunicação e a produção do conhecimento e de teorias europeias e que subalterniza as não-europeias colocando-as como produtoras de folclore ou cultura, mas não de conhecimento/teoria. (Mignolo, 2000)

Tal espaço, hierárquico, pode também ser pensado através de uma fala emblemática da escritora nigeriana Chimamanda Adichie:

Se eu não tivesse crescido na Nigéria e se tudo que eu conhecesse sobre a África viesse das imagens populares, eu também pensaria que a África era um lugar de lindas paisagens, lindos animais e pessoas incompreensíveis, lutando guerras sem sentido, morrendo de pobreza e AIDS, incapazes de falar por eles mesmos, e esperando serem salvos por um estrangeiro branco e gentil. (ADICHIE, 2009, s/p)

O excesso de “imagens populares” e estereotipadas sobre o continente africano é um dos resultados de se pensar outras sociedades com o olhar colonial/eurocêntrico. Em outro momento, quando Adichie fala sobre os livros que teve contato em sua infância afirma que “tudo que eu havia lido eram livros nos quais as personagens eram estrangeiras, [então] eu convenci-me de que os livros, por sua própria natureza, tinham que ter estrangeiros e tinham que ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar”, mas que “as coisas mudaram quando eu descobri os livros africanos” (idem).

Da mesma maneira que Chimamanda Adichie não poderia se reconhecer em livros que falassem sobre outra realidade, não se pode pensar que é possível compreender a multiplicidade de histórias e culturas africanas a partir apenas ou exclusivamente do olhar

---

<sup>61</sup> Faz-se necessário pontuar que não se pretende que o currículo altere sua perspectiva eurocêntrica por uma afrocêntrica. No entanto, como a presente análise se trata das disciplinas de História da África, buscase o olhar africano e não o ocidental. Ou, como apontam as diretrizes “é importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004, p. 17).

de quem vê de fora. É necessário olhar a África a partir de seus olhos e compreender suas vivências a partir de seus sujeitos. Em outras palavras, ou especificamente nas palavras de Antonacci (2013), pautadas nas ideias de Mignolo: é necessário decolonizar o olhar. Evidentemente, tal perspectiva pode ser utilizada também por autores africanistas, na medida em que esses podem produzir conhecimento considerando seus espaços de enunciação e não hierarquizando conhecimentos europeus e não-europeus. Em última instância, trata-se da experiência vivenciada no local de onde se fala ou se produz o conhecimento, e de como esse é produzido.

Tendo tal questão em vista, enfatiza-se que, nessa terceira fase das disciplinas de História da África, a docente Claudia Mortari passa a utilizar obras literárias como leituras obrigatórias na disciplina de História da África II. A partir do primeiro semestre do ano de 2011 são incluídas quatro literaturas, sendo elas: *O Planalto e a Estepe*, de Pepetela; *O Mundo se Despedaça*, de Chinua Achebe; *O Último Voo do Flamingo*, de Mia Couto; e *Luuanda*, de José Luandino Vieira. Essas obras se constituem de narrativas ficcionais ambientadas em aldeias, vilas e cidades africanas e trazem inúmeras influências das vivências de seus autores na escrita. Especificamente abordam o contexto da colonização e das lutas por independências, nas quais Mia Couto, Pepetela e José Luandino Vieira participaram em seus respectivos países.

Faz-se necessário pontuar, no entanto, que, à exceção de Chinua Achebe, os demais autores são letrados brancos, o que pode ter sido uma escolha da docente ou um reflexo da colonialidade no meio editorial brasileiro, responsável por traduzir e publicar tais obras. Quanto ao uso das literaturas, em entrevista realizada no ano de 2013, a docente afirmou que estava repensando suas abordagens e que a literatura poderia ser vista como uma fonte produzida por africanos sobre sua realidade e, portanto, como um meio para o historiador construir uma imagem possível acerca do contexto que está sendo estudado em sala de aula (MORTARI, 2013a, p. 13-14)<sup>62</sup>.

### 2.3.2. 4ª fase da disciplina (2013-)

Por fim, a quarta fase das disciplinas de história da África, muito mais do que simples mudanças de conteúdos ou bibliografias, está marcada pela mudança gradual de perspectiva da docente Claudia Mortari. Esta, que começou a ministrar as disciplinas

---

<sup>62</sup> Tal questão veio a consolidar-se, no ano de 2015, quando Mortari iniciou uma pesquisa acerca da obra *O Mundo se Despedaça* (*Things fall apart*, publicado em 1958) do escritor nigeriano Chinua Achebe.

partindo do que propunha o professor Paulino Cardoso a perspectiva multiculturalista, passa a tomar uma nova forma, pautando-se pelas teorias pós-coloniais e decoloniais.

Aqui, faz-se necessário um adendo: a questão temporal que perpassa as disciplinas pesquisadas nesse trabalho. São quinze anos num período em que houve uma expansão considerável de produção, difusão e tradução de conhecimentos relacionados ao ensino de história da África. A partir da lei federal 10.639/03, houve uma preocupação governamental, acadêmica e editorial para suprir as demandas por conteúdos que, a partir de então, deveriam ser ensinados em escolas e universidades de todo o país. Não é possível desconsiderar tal questão ao realizar a presente análise, pois a utilização (ou não) de determinados aportes teóricos envolvem, entre outros, o acesso a eles. Um exemplo muito pontual sobre a questão é pensar que a base teórica utilizada pela docente Claudia Mortari na quarta fase das disciplinas, que será pontuada posteriormente, pauta-se pela perspectiva decolonial criada por autores que produziram a partir da década de 1990.

Tal modificação foi sentida não apenas nos planos de ensino, mas também no interesse de pesquisa da docente. Sua produção foi se transformando principalmente a partir de 2013 e fez com que encerrasse uma pesquisa sobre populações de origem africana na diáspora e passasse a se dedicar a pesquisa em literatura africana por uma perspectiva decolonial.

Nos planos de ensino, de forma progressiva, as diversidades africanas vão surgindo, num primeiro momento a partir da alteração de termos, como África para Áfricas, ou “escravos” por “africanos escravizados”; e num segundo; a partir de um aumento significativo no uso de filmes e obras literárias de autores africanos.

Pode-se pensar a decolonialidade na perspectiva da docente a partir de dois textos:<sup>63</sup> o primeiro, intitulado *Decolonialidade do poder, do saber e do ser: reflexões iniciais em torno de outros paradigmas para o ensino de Histórias das Áfricas*, produzido em coautoria com Vinícius Pinto Gomes<sup>64</sup> com a finalidade de iniciar as discussões sobre decolonialidade para um curso de formação continuada para professores e professoras ministrado no ano de 2015 na Universidade Federal da Fronteira Sul (Uffs). O segundo texto utilizado, intitulado “*As histórias das Áfricas e o ‘equilíbrio das histórias’: reflexões em torno de uma experiência de ensino e de pesquisa*”, foi produzido no ano de

---

<sup>63</sup> A utilização dos referidos textos, apesar de terem sido produzidos posteriormente ao recorte dessa pesquisa, tratam-se de reflexões realizadas pela professora Claudia Mortari desde o ano de 2013 e, portanto, trata-se da consolidação de um olhar sobre a história africana e seu ensino no Brasil.

<sup>64</sup> Acadêmico do Curso de História da Udesc/Faed, bolsista do Neab/Udesc, vinculado ao projeto de pesquisa coordenado pela professora Claudia Mortari.

2016, para integrar um livro ainda no prelo intitulado *História da África: balanços, desafios e perspectivas*, de organização do professor Paulino Cardoso, que tem como propósito discutir o ensino e pesquisa da história africana no Brasil.

Em certa medida, ambos textos são complementares no que se refere as análises do escopo deste trabalho. O primeiro tem a perspectiva da formação continuada de sujeitos que abordam a temática em sala de aula; já o segundo trata-se dos caminhos que levaram Mortari a considerar a decolonialidade como base teórica para pensar as populações africanas e suas culturas e, portanto, a sua forma de pesquisar e ensinar sobre a temática.

O texto voltado a formação de professores, em suas palavras, tem como objetivo:

Possibilitar a reflexão acerca dos paradigmas ocidentais de explicação do mundo pautados na ideia de raça, de gênero e de trabalho que ordenam as relações de exploração e dominação de grupos subalternizados na história moderna até a atualidade. A partir daí, será proposto um novo olhar sobre a questão, com a proposição de uma perspectiva de produção de conhecimento e de ensino, pautadas na decolonialidade do poder, do saber e do ser (MORTARI; SOUZA, 2015, p. 1)

Portanto, na visão dos autores, a decolonialidade é uma alternativa para a construção de conhecimentos que subverta os paradigmas ocidentais. Nesse sentido, para além de focar na questão do ensino, o texto também induz o(a) leitor(a) a repensar suas práticas cotidianas que, como a produção de conhecimento escolar, está pautada por pressupostos ocidentais.

A ideia é fundamentar uma discussão na qual fique evidenciado que não basta a penas a inclusão de conteúdos na prática do ensino visando a educação para as relações étnico-raciais. É necessário propor e efetivar aquilo que os autores decoloniais denominam de giro-decolonial. (MORTARI; GOMES, 2015a, p. 3)

Ou seja, afirma-se que apenas incluir conteúdos não é o suficiente para que, efetivamente, se conte histórias para além do eurocentrismo e do colonialismo. Em outro momento, afirma-se que “nosso intento [com o curso] é que você possa construir um olhar (e uma prática) que rompa com concepções racistas, sexistas, etc.” (ibidem, p. 2). Tendo isso em vista, infere-se que a inclusão de conteúdo, por melhor que seja, não é o suficiente se não houver o questionamento da colonialidade imbricada na estrutura escolar ou universitária.

Tal questão pode ser pensada a partir de um artigo escrito pela docente, o qual apresenta sua experiência no ensino e pesquisa em história da África. Esse é dividido em três “caminhos”: a convicção da pertinência da implementação da lei federal nº 10.639/03 e seus desafios; pensando os conteúdos a serem ensinados; e a construção de outro olhar e de outras epistemologias.

As três partes do texto – ou, pela intitulação da autora, cada um dos “caminhos” percorridos – é pertinente ao escopo deste trabalho e, portanto, serão abordadas pontualmente.

O primeiro caminho, ou a primeira parte, trata-se da compreensão da importância da legislação que institui a obrigatoriedade do ensino de história africana e afro-brasileira. Mortari o faz a partir de duas assertivas: a primeira apontando que a legislação se trata da resposta do Estado brasileiro a luta das últimas três décadas de educadores e organizações antirracistas, estando pautada “na ideia de que o conhecimento possibilita romper e contestar ideologias e preconceitos instituídos na sociedade brasileira, através de uma pedagogia antirracista” (MORTARI, 2016b, s/p).

E a segunda assertiva apontando que, apesar dos inúmeros avanços derivados das demandas surgidas após a aprovação da legislação específica, como a produção de materiais paradidáticos e de cursos de formação para professores, ainda há lacunas em relação ao ensino de história das Áfricas. Por exemplo, a necessidade de “aumentar as pesquisas sobre a história, incentivar novas publicações e traduções, introduzir disciplinas específicas nas licenciaturas, ofertar cursos de pós-graduação e, sem sombra de dúvida, modificar os livros didáticos” (idem). A conclusão chegada através desse primeiro “caminho” é de que os problemas se centram em dois pontos: na construção dos currículos que, utilizando-se de uma tradição eurocêntrica, ora excluem os conteúdos, ora os abordam sob um olhar estereotipado ou equivocado; e na dificuldade de inserção das temáticas em sala de aula devido à defasagem na formação docente na temática.

A segunda parte do texto, ou o segundo caminho, tem como foco a delimitação de conteúdos e pressupostos que devem ser considerados para o ensino da história africana. Dentre eles, destaca-se alguns:

Perceber as populações do continente como sujeitos históricos e, portanto, participantes atuantes do processo histórico e não apenas vítimas passivas, abordagem que por si só acaba por contribuir na construção de uma imagem inferiorizada do continente e de suas populações; perceber as Áfricas como um universo histórico-cultural diverso e complexo; e abordar os processos ocorridos a partir da perspectiva

africana, ou seja, não priorizar apenas o ponto de vista exterior, no caso uma história concebida a partir de critérios externos às sociedades africanas (idem).

Tais questões, em suma, consideram a agência histórica dos sujeitos africanos e, portanto, permitem o rompimento com as tendências de ler as sociedades africanas apenas pelos aspectos negativos ou pelo extenso conjunto de estereótipos e generalizações que recaem sobre elas. Outra questão pertinente trata da vinculação entre o ensino da história da África e o ensino da história da diáspora africana no Brasil. Para a docente, deve-se estabelecer tal relação, no entanto, para que esta ocorra sem equívocos, deve haver especificidades na abordagem para cada temática, e o foco, no caso do estudo sobre África, deve-se manter no continente, mas compreendendo suas múltiplas relações com outros espaços.

Para além de tais questões, Mortari atenta a termos, categorias e conceitos, dentre eles opta: pela utilização do termo *africano* por remeter a procedência do sujeito e não significar homogeneização; pela utilização do termo *Áfricas*, que remete a multiplicidade cultural e organizacional; pela utilização do conceito de *cosmogonia* para compreender valores de algumas sociedades sul-saarianas; pela não utilização de conceitos temporais que utilizam como marco a invasão e presença europeia no continente, como África pré-colonial; e a não utilização do conceito de *raça* para pensar as populações africanas (idem).

Tais reflexões culminam no terceiro caminho tomado pela docente no referido artigo. Esse tem como ponto inicial a crítica a produção do conhecimento sobre África que se foca na presença europeia no continente; e a crítica da visão racializada sobre suas populações, que ora é acionada para inferiorização, ora para valorização. Ambas características que, de acordo com a autora, são provenientes de uma concepção eurocêntrica/colonial/moderna sobre o mundo. Nessa terceira parte do texto, portanto, Claudia Mortari realiza a crítica da colonialidade posicionando-se a partir da teoria decolonial, que está presente em seus planos de ensino e em sua fala. Em suas palavras,

O eurocentrismo e o colonialismo são faces de uma mesma moeda. O primeiro é uma lógica fundamental para a reprodução da colonialidade do saber, que pressupõe, entre outras questões, o controle da subjetividade e do conhecimento (MIGNOLO, 2003). “Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistas como projetos globais, [...] que situa a Europa como ponto de referência e de chegada” (ibidem p. 41). Modernidade e colonialidade acabaram projetando um imaginário perante nações, corpos, ofícios e saberes. A



colonialidade provocou a expropriação e a exclusão, a invisibilidade e a renegação de histórias locais e experiências nas Áfricas e Américas (ANTONACCI, 2013). Portanto, é necessário o questionamento do saber epistêmico ocidental/colonial e o descobrimento e valorização das teorias e epistemologias do sul que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados. Não se trata de uma substituição, mas do surgimento de paradigmas outros (idem).

Partindo de autores como Dussel (2001), Mignolo (2003), Quijano (1991, 2005 e 2009), Grosfogel (2008) e Antonacci (2013), a autora posiciona-se em relação a teoria decolonial. Dentre os pontos que considera relevante, foca em alguns que são essenciais para compreender as alterações realizadas nas disciplinas de História da África e, ainda, da mudança de foco de pesquisa.

Para pensar a decolonialidade do saber e do poder, há a afirmativa de que todos falam de um determinado lugar, que está situado nas estruturas de poder. O que significa, em suma, que os conhecimentos produzidos não escapam das hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais. Nesse sentido, afirma a necessidade de deslocar a “hierarquia epistêmica que coloca os conhecimentos ocidentais num local privilegiado em relação ao conhecimento e às cosmologias não-ocidentais” (MORTARI, 2016b, s/p); e, portanto, há a necessidade de romper com “a existência de uma hierarquia que privilegia a comunicação e a produção do conhecimento e de teorias europeias e que subalterniza as não-europeias colocando-as como produtoras de folclore ou cultura, mas não de conhecimento/teoria” (idem). Esse conjunto de desconstruções, denominadas de giro-decolonial, constitui-se de um movimento teórico, ético, político, prático e epistemológico, que busca questionar a lógica da modernidade/colonialidade.

A percepção da necessidade de realizar o giro decolonial foi essencial para que a docente ampliasse o uso das literaturas africanas nas disciplinas de História da África e criasse sua pesquisa no campo dos estudos africanos, utilizando-se de obras literárias enquanto fonte histórica. A literatura escrita por africanos, nesse sentido, é vista enquanto um meio de deslocar o *locus* de enunciação de europeus para mulheres e homens africanos. E, portanto, constitui-se de rica fonte para compreender tais sociedades.

Mortari finaliza suas reflexões afirmando que

Qualquer ação de ensino e de pesquisa que envolva o campo dos estudos de História das Áfricas requer, necessariamente, uma discussão epistemológica e crítica a perspectiva histórica, ontológica e epistêmica. Isto porque, entre outras razões, existem quatro questões centrais a serem consideradas em relação as Áfricas: a extensão

geográfica subalternizada dos vários saberes que envolvem; a estrutura multidisciplinar que abarcam; a tensão horizontal e vertical em que se inscrevem no âmbito das relações de poder; e a geopolítica que lhe está subjacente numa lógica de conflito norte-sul (idem).

Para além disso, Claudia Mortari afirma que o desafio atual no campo do ensino e da pesquisa em história das Áfricas é, principalmente, “romper com a historiografia colonialista tornando possível a interação global de perspectivas que se relacionam e desconstroem a visão de produções eurocêntricas e colonialistas” (idem). E, para tal, os novos estudos devem partir da premissa da decolonialidade do olhar e, portanto, de abordagem.

Sobre essa questão, é possível estabelecer uma relação com o docente Paulino Cardoso, que como referido no capítulo anterior, pontualmente na segunda fase das disciplinas de história da África, faz uma crítica muito semelhante à colonialidade e ao eurocentrismo. Ou seja, cinco anos antes, em outro contexto e a partir de outros aportes teóricos, especificamente do multiculturalismo, o docente fez questionamentos sobre as tradições eurocêntricas na historiografia sobre África. Sobre essa questão, mais uma vez, enfatiza-se a questão da temporalidade significativa do presente trabalho, de quinze anos, e o considerável aumento de produção de conhecimentos, traduções e publicações sobre a temática que foi ocasionada pela aprovação da lei federal nº 10.639, no ano de 2003.

Nesse capítulo, que perpassou as construções dos campos de estudos sobre história africana e afro-brasileira, foi possível perceber as semelhanças em relação aos temas de pesquisa dos docentes, o que pode ser um fator que explique as semelhanças nas escolhas feitas para as disciplinas. Nesse sentido, o presente capítulo termina de traçar a trajetória das disciplinas de história da África no período recorte dessa pesquisa (1998-2013). Através das mudanças de perspectivas utilizadas nas disciplinas, é possível perceber o posicionamento dos docentes, mas mais do que isso: é possível compreender as transformações teóricas em relação a temática que ocorreram nos últimos anos.

Com isso, retoma-se uma das questões centrais deste capítulo, qual seja: se Claudia Mortari ser uma mulher acadêmica e branca refletiu em alterações curriculares, se comparadas às disciplinas ministradas pelo professor Paulino Cardoso, homem acadêmico e negro. Tendo em vista todas as questões abordadas até então, é possível sugerir que apesar da diferença de espaços de enunciação e cronológicas (que envolvem a produção de outras teorias e problematizações), o posicionamento dos docentes, especificamente em relação à crítica ao colonialismo e eurocentrismo, são muito

semelhantes devido a um posicionamento político antirracista construído por ambos, inclusive enfatiza-se novamente as relações acadêmicas estabelecidas pelos docentes desde o ano de 1995. Tal questão fica ainda mais evidente no próximo capítulo, quando o foco são os olhares que os discentes criaram em relação às disciplinas.

### CAPÍTULO 3 – PERSPECTIVAS DISCENTES SOBRE A HISTÓRIA DA ÁFRICA

O presente capítulo tem como objetivo refletir e problematizar os olhares que os discentes têm acerca das disciplinas de História da África I e II no período recorte desta pesquisa (1998-2013). Propõe-se, portanto, a interpretá-los e relacioná-los com os conteúdos ministrados e os posicionamentos dos docentes discutidos nos capítulos anteriores. Interessa perceber em que medida as escolhas teóricas e metodológicas dos docentes refletiram ou não em suas perspectivas acadêmicas e pessoais em torno da temática de história da África e das relações étnico-raciais.<sup>65</sup>

Para o intento proposto para este capítulo, foi elaborado um questionário enviado para 328 pessoas que cursaram as disciplinas de História da África I e II. Destas, apenas 38 responderam,<sup>66</sup> de forma que são com esses dados que as reflexões foram empreendidas. Nesse sentido, é importante apontar que essa análise se constitui de um estudo parcial, mas que nos possibilita algumas reflexões pontuais. Os questionários foram enviados *on-line*, via *e-mail* ou através das redes sociais para todos os discentes que cursaram as disciplinas de História da África I e II no primeiro e último semestre de cada uma das quatro fases das disciplinas. Foram enviados questionários para 11 turmas<sup>67</sup> que cursaram as disciplinas em sete semestres<sup>68</sup> e obteve-se o total de 38 respostas.

Acerca das respostas dos questionários, faz-se necessário apontar que obteve-se respostas mais amplas e em maior quantidade de discentes que cursaram as disciplinas de História da África I mais recentemente, o que coincide com as turmas ministradas pela docente Claudia Mortari. Isso refletiu na análise na medida em que esses discentes forneceram mais dados quantitativos e qualitativos. Acredita-se que diversos fatores podem ter contribuído para tal: desde a opção por não responder ao questionário; a

---

<sup>65</sup> Apesar das relações étnico-raciais não ser o foco central das disciplinas de história da África de acordo com suas ementas, ambos docentes trabalharam com a temática relacionando-a aos conteúdos da história africana e de sua diáspora. Isso não estava evidenciado nos planos de ensino dessas (à exceção da presença da discussão de 'diáspora africana'), no entanto ficou evidente tanto nas entrevistas dos docentes quanto nas recordações dos discentes. Tal questão será abordada posteriormente.

<sup>66</sup> É necessário considerar que possivelmente muitos questionários não foram respondidos devido a alteração de e-mails e outros que foram procurados não possuem contas em redes sociais.

<sup>67</sup> Onze turmas, sendo: História da África I em 1998.1, 2005.1 (para a segunda e sexta fase), 2006.1 (para a segunda e sexta fase), e 2008.1, ministradas por Paulino Cardoso; História da África II em 2008.2 e História da África I e História da África II em 2012.2; 2013.1, ministradas por Claudia Mortari.

<sup>68</sup> São esses: 1998.1; 2005.1; 2006.1; 2008.1; 2008.2; 2012.2; e 2013.1

dificuldade de encontrar discentes que cursaram as disciplinas através de redes sociais, diferentemente dos recentes, que possuíam *e-mails* no sistema da universidade; e ainda a distância temporal que pode ter influência na diminuição de recordações sobre as disciplinas.

O questionário<sup>69</sup> foi dividido em três partes com objetivos específicos: a primeira visava compreender quem são esses sujeitos e, portanto, formulou-se um perfil a partir de perguntas sobre idade, sexo, gênero, profissão, entre outros; a segunda, abarcou os dados profissionais, que auxiliam na compreensão da atuação desses discentes; e a terceira e mais ampla, questionava-os especificamente acerca da disciplina a qual cursaram. Especificamente na última parte, focou-se nas respostas de três perguntas: 1. “Quais os pontos abordados na disciplina que mais te chamaram a atenção ou que você mais se recorda?”; 2. “Após ter cursado a disciplina você repensou sua temática de pesquisa ou de interesse acadêmico?”; e 3. “Após ter cursado a disciplina você repensou as relações raciais no seu cotidiano?”.<sup>70</sup>

Foi a partir da estrutura do questionário aplicado que se elaborou a composição do presente capítulo.

### **3.1. O perfil dos discentes**

No presente trabalho, considera-se que a possibilidade de compreensão de uma pessoa não pode desconsiderar seu lugar de enunciação, como aponta Mortari (2016, p. 49),

Falamos sempre a partir de um determinado lugar situado nas estruturas de poder. Ninguém escapa às hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno”. Os nossos conhecimentos são sempre situados.

Nesse sentido, faz-se necessário traçar o perfil dos discentes para proceder, posteriormente, à análise dos olhares, ou seja, de quais os pontos abordados na disciplina que mais chamaram a atenção ou que os discentes mais se recordam. Para isso, foram

---

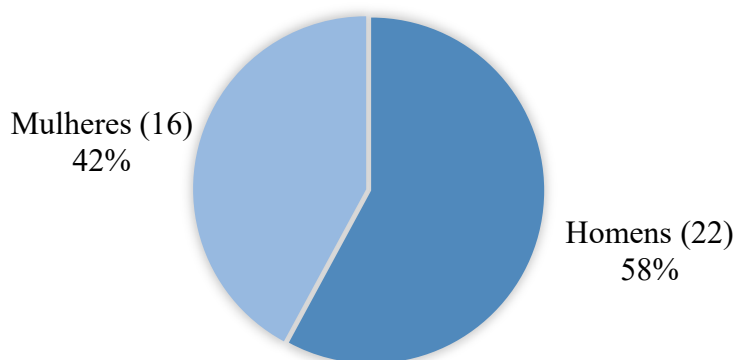
<sup>69</sup> Disponível no Anexo do trabalho.

<sup>70</sup> Nas duas últimas perguntas, pediu-se que respondessem num primeiro momento apenas “sim” ou “não”, e num segundo momento, caso a primeira resposta fosse sim, que comentassem quais aspectos ou posicionamentos foram alterados.

consideradas as seguintes informações: o gênero; a cor ou raça; a orientação sexual; a formação acadêmica; se lecionam história; e por fim, se participam de movimentos sociais.

Em relação ao gênero<sup>71</sup> e sexo,<sup>72</sup> temos a seguinte configuração.

**Gráfico 3 – Discentes em relação à gênero e sexo**



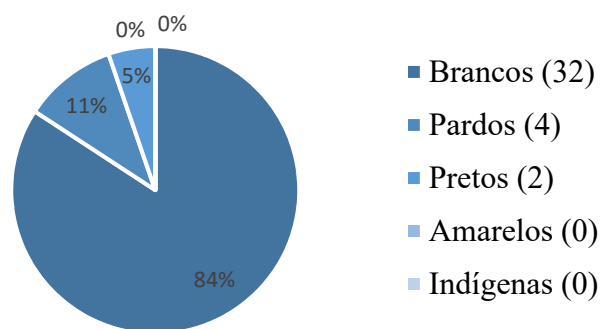
Fonte: Elaborado pela autora.

Como é possível observar, no total de 38 discentes que responderam ao questionário, 22 se identificam como homens e 16 como mulheres, sendo todos cisgêneros. Em relação a cor/raça, temos a seguinte configuração:

---

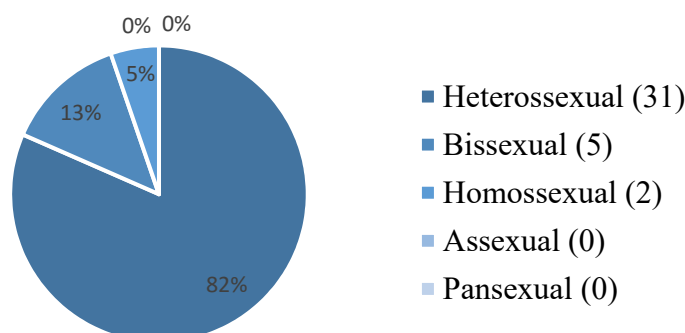
<sup>71</sup> Para o presente texto, utiliza-se o conceito de gênero de Wolff e Saldanha (2016, p. 15): “O gênero, que se refere aos aspectos culturais, históricos e sociais de como se classificaram as pessoas a partir das diferenças percebidas entre os sexos (SCOTT, 1990) e que categoriza as pessoas como femininas ou masculinas (cisgêneros), transgêneros (trans-homem, trans-mulher) ou não binárias e que também se relaciona com o que tem sido chamado de ‘expressão’ ou ‘papel’ sexual, ou seja, como as pessoas performatizam ou representam seu gênero”.

<sup>72</sup> Para o presente texto, utiliza-se o conceito de sexo de Wolff e Saldanha (2016, p. 15): “O sexo, que normalmente se refere a características físicas e biológicas dos corpos que, na nossa sociedade, são classificados em machos (associados aos homens), fêmeas (associados às mulheres) e intersex (antigamente chamados de hermafroditas)”.

**Gráfico 4 – Discentes em relação à cor/raça**

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação a cor ou raça, 32 discentes se autodeclararam brancos, quatro pardos e dois pretos, respectivamente 84%, 10% e 5%. Semelhante proporção pode ser percebida no gráfico a seguir relativo a orientação sexual.<sup>73</sup>

**Gráfico 5 – Discentes em relação à orientação sexual**

Fonte: Elaborado pela autora.

De um total de 38 discentes temos 82% heterossexuais, 13% bissexuais e 5% homossexuais, respectivamente, trinta e uma, cinco e duas pessoas.

Constata-se, portanto, que os homens (58%), brancos (84%) e heterossexuais (81%) são a maioria do total de discentes que responderam ao questionário, não constando alunos transgêneros, ou que se identifiquem como amarelos ou indígenas. O que

<sup>73</sup> Para o presente texto, utiliza-se o conceito de orientação sexual ou sexualidade de Wolff e Saldanha (2016, p. 15-16): “A sexualidade ou orientação sexual, que se refere às práticas sexuais das pessoas, seja orientada para pessoas do sexo oposto (heterossexuais), para pessoas do mesmo sexo (homossexuais), para ambos (bissexuais), para pessoas trans (omni/pansexuais) ou para nenhum (assexuais). Essas três classificações podem se cruzar de formas variadas”.

predomina, dentre os entrevistados é o padrão branco, heterossexual, e um maior número de homens em relação às mulheres. Tal informação, mesmo parcial em relação a totalidade de alunos que cursam História, é pertinente se contraposta a um contexto mais amplo, em nível nacional e do estado de Santa Catarina.

Até o momento não há um levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) ou pelo Ministério da Educação (MEC) em relação ao gênero e orientação sexual de docentes e discentes das instituições de ensino superior brasileiras. Existe, no entanto, dados em relação ao sexo, que, diferentemente das informações parciais coletadas através das respostas ao questionário, consta um maior número de mulheres cursando o ensino superior, tanto em nível nacional quanto estadual, sendo respectivamente 57,6% e 56,7% (Inep, 2015, s/p).

Especificamente, tomando como base o quesito universidade pública estadual, que, no caso de Santa Catarina, trata-se apenas da Udesc, o número de mulheres também é maior que o de homens: do total de 13.408 alunos, 7.536 são mulheres e 5.872 são homens, respectivamente 56% mulheres e 43% homens. Não há pesquisas específicas do curso de História, no entanto, os dados acima sugerem que as respostas em relação ao sexo não podem ser tomadas como base para pensar a totalidade da instituição ou mesmo do curso, mas possibilita apreender o perfil daqueles que se dispuseram a responder ao questionário.

A informação que consta nos dados das Estatísticas da Educação Superior do ano de 2015, consonante com as informações do questionário, é a de uma diferença significativa no que diz respeito a porcentagem total de autodeclarados pretos e pardos ingressantes no ensino superior e a porcentagem total dessa população na região. Santa Catarina tem 13,9% de sua população autodeclarada como parda ou preta, no entanto apenas 7,68% das vagas em instituições de ensino superior são ocupadas por afrodescendentes; em nível nacional a situação é semelhante: 53,6% da população autodeclarada parda ou preta ocupa apenas 27% do total de vagas.

Pode-se compreender tal questão a partir de dados acerca do ensino básico. Nepomuceno (2013) apresenta dados expressivos de desvantagem da população negra em relação a população branca nos meios escolares, o que se reflete no baixo número dessa população ocupando as cadeiras das salas de aula do ensino superior. Especificamente, aponta o racismo enquanto um fator de evasão escolar. Em suas palavras, “a postura discriminatória de instituições de ensino e docentes em relação às crianças negras, levadas, no limite, a abandonar a escola por sentirem que tal espaço não lhes pertence” é



um fator de evasão escolar abordado pelo movimento negro desde os anos 1930 e que apenas foi reconhecido pelo meio acadêmico nos anos 1980 (ibidem, p. 392).

Tal questão pode ser relacionada ao racismo estrutural<sup>74</sup> e institucional presente na sociedade brasileira e que encontra seu suporte, também, na falácia da democracia racial.<sup>75</sup> O racismo institucional, dentre outras questões, pressupõe o fracasso das instituições de prover um serviço profissional e adequado em virtude de cor, cultura, origem racial ou étnica, acarretando, segundo o Guia de Enfrentamento do Racismo Institucional<sup>76</sup>, a completa ausência do Estado ou a baixa qualidade dos serviços e atendimentos prestados pelas instituições à população negra em geral (GELEDÉS, 2013, p. 12).

Lima (2010, p. 82) afirma que

O início do governo de Luis Inácio Lula da Silva, em 2003, marca uma mudança profunda não só na condução das políticas com perspectiva racial, reflexo das ondas de Durban, mas também na relação do Movimento Negro com o Estado. Até então, essa relação era de exterioridade, com os atores na condição de demandantes e com pouca inserção no aparato governamental.

Ou seja, o racismo institucional, até os anos 2000, estava posto na forma em que o Estado brasileiro tratava as populações afrodescendentes. A partir do ano de 2003, no entanto, políticas públicas para essas populações, a exemplo da lei federal nº 12.711/12,<sup>77</sup> têm sido propostas e implementadas com o objetivo do próprio Estado de auxiliar no combate a essas práticas racistas.

Ainda sobre essa questão e retomando as análises sobre as respostas dos questionários, é necessário fazer dois adendos referentes às discentes Adriana e Maria P.,

---

<sup>74</sup> Entende-se por racismo estrutural, pautado em Fanon (1980), aquele que é o elemento mais cotidiano e mais visível numa estrutura dada. Esse não se esclerosa, pois se reinventa à medida que os elementos culturais que o cercam se alteram.

<sup>75</sup> Entende-se por falácia da democracia racial, pautado em Cardoso (2007c, s/p), que “de fato, as elites brasileiras, que até as primeiras décadas do século, tinham lá suas dúvidas sobre a capacidade do país de superar a barbárie e ‘alcançar os passos da civilização’, descobriram nos anos 1930, com obra síntese de Gilberto Freire ‘Casa Grande e Senzala’ de 1933, que o Brasil havia constituído uma civilização original, um mundo luso-tropical, fruto da amalgama de três grupos distintos: o branco, o negro e o índio. Tal ideário combinado com longos períodos de exceção (1930-45) (1964-1985) com o correspondente engessamento da sociedade civil, contribuíram para perpetuação de um silêncio criminoso sobre as múltiplas violências que atingiram de forma brutal as populações não europeias”.

<sup>76</sup> Realizado pelo Geledés – Instituto a Mulher Negra, com o apoio do Fundo para a Igualdade de Gênero da ONU Mulheres

<sup>77</sup> A lei federal nº 12.711/12, popularmente conhecida como Lei de Cotas, “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências” (BRASIL, 2012) e será abordada mais adiante.

autodeclaradas pretas: A primeira é que Adriana ingressou no curso de História por uma das políticas de ações afirmativas referidas anteriormente, no caso, as cotas em universidades públicas, no primeiro semestre em que foram oferecidas na instituição em 2011.2. A segunda questão é que Maria P., quando do ingresso no curso de graduação, no semestre de 2010.2, se autodeclarou branca, tendo constituído uma identidade negra<sup>78</sup> posteriormente.<sup>79</sup>

Maria P. afirma no questionário que foi a partir das disciplinas de História da África que passou a perceber e questionar elementos do seu cotidiano. Em suas palavras,

*A partir das discussões da aula comecei a identificar diversos elementos racistas no meu cotidiano que antes não chamavam a minha atenção. Comecei a perceber também como as pessoas se identificavam e quais seus pertencimentos e a relação disso com a permanência de uma visão estereotipada sobre as populações de origem africana, contribuindo assim para repensar a minha própria identificação e pertencimento. Inclusive, nesse sentido, as aulas de África ainda influenciam muito nos dias de hoje o modo como eu estou me percebendo (ainda em processo) em relação aos outros.*

Perceber esse processo de criação de novas percepções de Maria P., que, dentre outros fatores, envolveu as disciplinas de História da África, é extremamente importante. Da mesma forma, é essencial pensar sobre Adriana, que ingressou na instituição através de cotas raciais. Faz-se necessário, nesse sentido, referenciar o Programa de Ações Afirmativas da Udesc, que visa, além de outras questões, possibilitar o ingresso de alunos afrodescendentes nos cursos de graduação da instituição. O Programa, regido pela Resolução nº 033/2010 do Conselho Universitário (Consuni-Udesc) de 22 de julho de 2010, tem como finalidade, como consta em seu artigo 1º, constituir-se como

Instrumento de promoção da inclusão social e étnica respeitando a diversidade cultural e contribuindo para a busca da erradicação das

---

<sup>78</sup> Entende-se por identidade negra o conceito de Gomes (2003), para a qual “A identidade negra é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” e Gomes (2002), para a qual “A identidade negra é também uma construção política. Por isso, ela não pode ser vista de forma idealizada ou romantizada. O que isso significa? Significa que, no contexto das relações de poder e dominação vividas historicamente pelos negros, no Brasil e na diáspora, a construção de elos simbólicos vinculados à uma matriz cultural africana tornou-se um imperativo na trajetória de vida e política dos(as) negros(as) brasileiros(as). Ser negro e afirmar-se negro, no Brasil, não se limita à cor da pele. É uma postura política”.

<sup>79</sup> Tal informação consta no SIGA – Sistema de Gestão Acadêmica da Universidade do Estado de Santa Catarina na consulta de pessoa física, não estando disponível para acesso externo à instituição. s/d.

desigualdades sociais. Propõe uma política de ampliação de acesso aos seus cursos de graduação e de estímulo a permanência na universidade.

Ou seja, para além de prever o ingresso, o Programa tem como compromisso estabelecer políticas de permanência estudantil para seus integrantes. De acordo com o artigo 2º, são candidatas as pessoas provenientes de escolas públicas; que pertençam ao grupo racial negro; aos povos indígenas; ou sejam pessoas com deficiência. Como referido anteriormente, o primeiro ingresso de alunos cotistas foi no semestre de 2011.2, assim que a resolução fora aprovada, no entanto até o momento segundo semestre de 2016), não houve publicação no edital do vestibular com vagas destinadas a indígenas ou a pessoas com deficiência.<sup>80</sup>

O Programa, portanto, ainda está em fase de consolidação, mas demonstra uma preocupação da instituição em expandir os seus muros. Novamente faz-se necessário apontar a importante participação do professor Paulino Cardoso que, quando da aprovação da resolução, exercia o papel de pró-reitor de Extensão, Cultura e Comunidade da Udesc, juntamente com um grupo de docentes que compuseram uma comissão para pensar e propor a resolução.<sup>81</sup> Para Mariah Silva (2017, p. s/p),

A implementação de cotas para alunos negros e provenientes de escolas públicas ter sido implementada na Universidade do Estado de Santa Catarina é um marco importante para a cidade de Florianópolis no que diz respeito a inserção de sujeitos em espaços de poder. Tal questão ter ocorrido ainda antes da legislação específica ter sido criada a nível nacional trata-se do resultado de anos de luta política antirracista dentro da Udesc encabeçada pelo Prof. Dr. Paulino de Jesus Francisco Cardoso.

A legislação específica, a qual se refere a autora, popularmente conhecida por Lei de Cotas, “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências” (BRASIL, 2012). Especificamente em seu artigo 3º institui que

---

<sup>80</sup> Atualmente ocorre a reserva de 30% das vagas oferecidas nos cursos de graduação para os optantes, sendo-as divididas entre: 20% para estudantes oriundos de escolas públicas e 10% destinada a estudantes negros.

<sup>81</sup> Importante considerar que foi montada uma comissão – Comissão de Ações Afirmativas da UDESC – composta por docentes dos vários centros da Universidade para a discussão e proposição das políticas de ação afirmativa na instituição. Entre os membros, estavam: Paulino de Jesus Francisco Cardoso, enquanto pró-reitor de Extensão, Cultura e Comunidade; Alfredo Balduino Santos, coordenador de Apoio a Comunidade Universitária; as docentes Márcia Pompeo, Dannyela da Cunha Lemos e Gláucia de Oliveira Assis; e os técnicos universitários Sílvia dos Passos, Roberto Oliveira do Prado e Roberto Cássio Jatobá de Souza.

As vagas (...) serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição. (Idem)

Desse modo, a legislação objetiva impedir que a proporcionalidade de pardos, pretos, indígenas e deficientes que acessem o ensino superior seja distinta daquela que compõe a totalidade da população, como é o caso do Brasil e de Santa Catarina, como referido anteriormente.

Nas justificativas para a implantação de uma política de ação afirmativa na Udesc, criadas pela Comissão de Ações Afirmativas da Udesc, afirma-se que “o que pretendemos, através de uma política de ações afirmativas, é trazer para a universidade a diversidade que existe na sociedade, ampliando a oportunidade de acesso à universidade para egressos do ensino público, negros e indígenas” (UDESC, 2009, p. 1). Nesse documento, entregue ao Conselho Universitário, há ainda dados acerca do acesso ao ensino escolar público e privado de Santa Catarina.

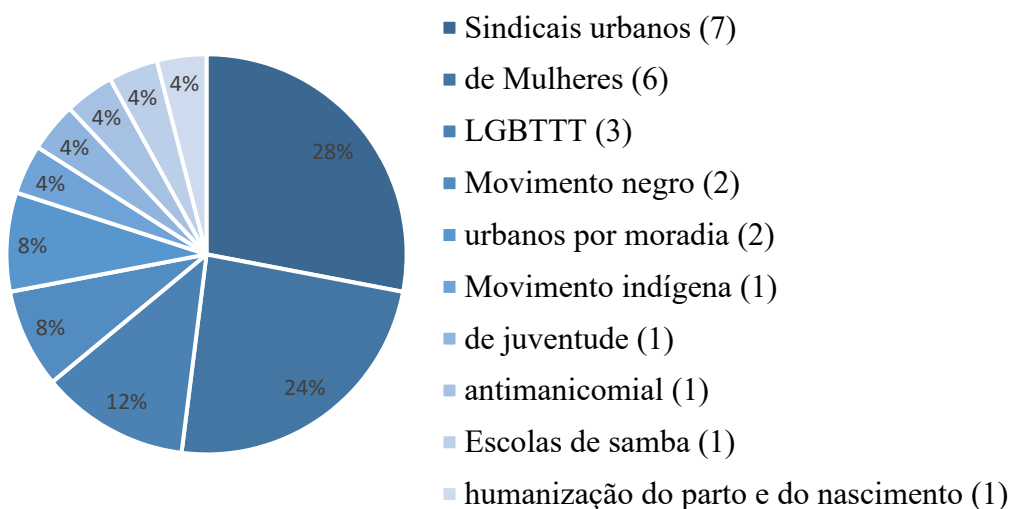
O acesso diferencial ao ensino público e privado em Santa Catarina pode ser evidenciado por dados do Censo Escolar de 2005. Havia cerca de 280.000 estudantes de ensino médio naquele ano, sendo 40.000 na escola privada. No ensino público, excluindo-se os que não declararam a cor/raça, 12,9% dos alunos eram negros, já no privado 4,3% eram negros. Como os amarelos e indígenas somam menos de 1%, pode-se deduzir o percentual de estudantes brancos nesses estabelecimentos. Como o percentual de negros na população de Santa Catarina é de 10,4%, eles encontram-se subrepresentados na escola privada e subrepresentados na escola pública. Como os alunos oriundos do ensino privado tem maiores chances de serem aprovados no ensino superior público, isto representa maior desigualdade racial de oportunidade de acesso ao ensino superior. (Ibidem, p. 11-12)

O relatório da Comissão de Ações Afirmativas da Udesc, portanto, apresenta a preocupação de alterar a realidade demonstrada nos dados do Censo da Educação Superior apresentados anteriormente. Para além de afirmar enfaticamente a necessidade do ingresso desses alunos negros, indígenas e oriundos de escolas públicas, o texto ainda apresenta a preocupação com a permanência desses estudantes, o que refletiu no texto aprovado pela Resolução nº 033/2010 do Conselho Universitário (Consuni), que aprovou o Programa de Ações Afirmativas da Udesc.

A pontual discussão em relação à implementação do Programa de Ações Afirmativas da Udesc, no escopo deste trabalho, se justifica não somente pela referência a ela por umas das entrevistadas, mas sobretudo por entendê-la, juntamente com a existência de duas disciplinas de história da África no currículo do curso de História, enquanto um conjunto de ações que objetivam políticas de promoção da igualdade em diferentes esferas da instituição.

É sempre importante lembrar que, na introdução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a própria relatora, a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, aponta que essas têm como objetivo, na área da educação, o reconhecimento e a valorização da “história, cultura e identidade” das populações afrodescendentes respondendo as suas demandas históricas (BRASIL, 2004, p. 4). Afirma, ainda, que tal ação se constitui de uma política de ação afirmativa e que no seu âmbito curricular tem como fundamento as dimensões históricas, sociais e antropológicas provenientes da realidade brasileira, com o objetivo de combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros.

Outro dado levantado com a aplicação do questionário se refere a participação dos discentes em movimentos sociais. Considera-se essa informação pertinente para que se possa levantar as possibilidades em relação a própria contribuição da disciplina para a atuação dos discentes nos movimentos a que pertencem. Do total de 38, vinte discentes não participam de movimentos sociais, os demais participam de um ou mais. Os dados daqueles que participam estão expressos gráfico a seguir:

**Gráfico 6** – Discentes em relação à participação em movimentos sociais

Fonte: Elaborado pela autora.

Sete discentes participam de movimentos sindicais urbanos; seis no movimento de mulheres; três no LGBTTTT; dois no movimento negro, sendo uma especificamente sobre saúde da população negra; dois nos movimentos urbanos por moradia; um no indígena; um no de juventude; um no antimanicomial; um de escolas de samba; e um do movimento de humanização do parto e do nascimento.

Em relação à influência das disciplinas no que diz respeito a atuação desses discentes nos movimentos sociais aos quais pertencem, cita-se o exemplo de Ariel Flores, discente branco e homossexual, que cursou História da África I em 2012 com Claudia Mortari. Em suas palavras,

*O atravessamento étnico-racial, sempre que possível, encontra-se explícito e é levado em consideração em minha prática profissional, escrita e militante. Não é mais possível pensar um sujeito/objeto/temática a ser estudado sem levar em consideração as diversas identificações que constroem a subjetividade do sujeito (sexualidade, raça, etnia, gênero, classe social, nacionalidade, etc). Esse princípio de empatia e sensibilidade para com os diversos sujeitos deve ser levado em conta para toda nossa prática profissional (e também pessoal).*

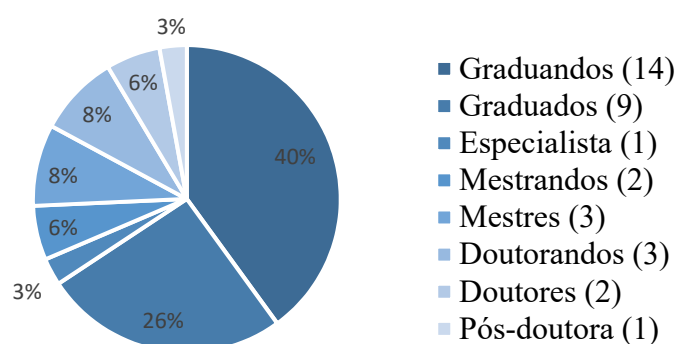
É pertinente perceber que também, a partir do estudo da história africana, o discente Ariel, que participa dos movimentos LGBTTTT e antimanicomial, passou a pensar seus estudos e sua prática de forma interseccional, considerando diversos fatores

da realidade. Ou seja, o conhecimento de outras realidades e outras formas culturais fez com que ele percebesse suas lutas e seus sujeitos de pesquisa com empatia.

Para além dessas questões, considerou-se pertinente mapear as áreas de formação, bem como os níveis de escolaridade dos discentes.

As disciplinas de História da África são oferecidas para os cursos de licenciatura e bacharelado em História, no entanto três dos discentes que responderam ao questionário têm formação em outras áreas.<sup>82</sup> Dentre os discentes da área de História, as formações são diversas, como consta no gráfico a seguir.

**Gráfico 7**– Discentes em relação à formação acadêmica



Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre os 35 discentes da área da História, 14 permanecem na graduação; nove são graduados, um é especialista, dois são mestrandos, três mestres, três doutorandos, dois são doutores, e uma é pós-doutora. Destes, apenas sete estão ministrando aulas de História, sendo quatro no ensino básico e três no ensino superior.<sup>83</sup>

Em relação as temáticas de pesquisa na graduação e pós-graduação (19 ao total contando graduandos, mestrandos e doutorandos), oito discentes trabalham com temáticas que podem ser correlacionadas às disciplinas de História da África, entre elas: história e cultura africana; história e cultura afro-brasileira; ensino de história da África; saúde da população negra; e educação das relações étnico-raciais. Ou seja, 21% dos discentes que responderam ao questionário desenvolvem pesquisa na temática.

<sup>82</sup> São essas: administração pública e direito; psicologia; e radiologia.

<sup>83</sup> As áreas de atuação profissional e pesquisas desses discentes, agora professores universitários, são: História do Brasil (séculos XVIII e XIX) e História da África Oriental Portuguesa (século XVIII e XIX); História da infância e da juventude e das relações de trabalho no século XX; e História do Brasil, história da alimentação, história e cidade.

A partir dos dados apresentados anteriormente, pode-se montar um breve perfil dos 38 discentes que cursaram as disciplinas de História da África, necessário para as análises posteriores: em sua maioria, são homens (58%), brancos (84%) e heterossexuais (82%); 22 participam de movimentos sociais; oito trabalham com temáticas que podem ser correlacionadas às disciplinas de História da África.

As análises posteriores, nesse sentido, levam em consideração tais espaços de enunciação. Trata-se de discentes que, em sua maioria, ocupam um espaço de prestígio – homens/brancos/heterossexuais –, no que se intitulou anteriormente como estruturas de poder e por sua vez tem relação com a branquitude, que será abordada posteriormente; 57,89% deles participam de movimentos sociais e, portanto, podem ressignificar suas ações a partir dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas; 21,05% trabalham com a temática e, portanto, possuem leituras acerca do tema que são posteriores à disciplina.

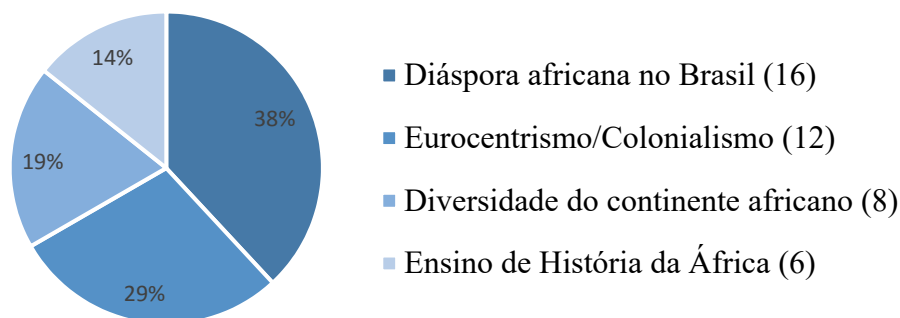
### **3.2. Conteúdos**

Com o objetivo de refletir sobre quais as perspectivas discentes sobre as disciplinas de História da África já discutidas, no questionário constava a seguinte pergunta: “quais os pontos abordados na disciplina que mais lhe chamaram a atenção ou que você mais se recorda?”. A partir das respostas, foi possível apontar algumas evidências que possibilitam, a partir do olhar discente, indicar os conteúdos, metodologias e percepções que foram considerados mais relevantes naquele processo de aprendizagem.

A partir das respostas foi possível perceber que apesar das mudanças ocorridas nas disciplinas de História da África, existem alguns fios condutores que são comuns e que sugerem um posicionamento não só acadêmico, mas também político no ensino das disciplinas. Isso foi o que mais chamou a atenção na presente análise: as semelhanças ou aproximações nos comentários dos discentes ao longo do período.

Alguns temas apareceram mais de uma vez nos comentários dos discentes, conforme quadro abaixo:



**Gráfico 8** – Conteúdos mais citados nas recordações dos discentes

Fonte: Elaborado pela autora.

Ou seja, os temas que mais constaram nos comentários dos discentes foram: diáspora africana no Brasil, com 16 citações; eurocentrismo, colonialismo e a importância do estudo de autores africanos para se pensar o continente, com 12; diversidade ou pluralidade do continente africano, com oito; e ensino de história africana e suas metodologias, com seis citações.

A primeira questão que merece atenção no quadro acima é a maior presença da temática “Diáspora Africana no Brasil” em relação até mesmo aqueles relacionados exclusivamente ao continente africano.

Como citado no primeiro capítulo deste trabalho, o tema “Culturas Africanas na Diáspora” se constitui em um dos pontos da ementa da disciplina de História da África II, que se tornou obrigatória no ano de 2003 na estrutura curricular do curso de História. No entanto, antes mesmo, a disciplina de História da África I já abordava a temática, especificamente o estudo de “Africanos e afrodescendentes no Brasil”, constando como um dos conteúdos programáticos desde o primeiro plano de ensino, ministrado no ano de 1998.

Tal evidência pode indicar que, para além de ser um conteúdo constante na ementa da disciplina de História da África II, sempre houve uma preocupação por parte dos docentes das disciplinas de história da África de se pensar a história da diáspora africana no Brasil. Um exemplo sobre a questão são as bibliografias constantes nos planos de ensino da primeira fase das disciplinas de história da África, entre 1998 e 2005, na qual do total de 13 bibliografias, cinco delas tinham como foco especificamente as relações entre África e Brasil ou de histórias de afro-brasileiros.

A questão apontada possibilita indicar que a inserção de discussões acerca das populações afrodescendentes no Brasil, constantes nas aulas de história da África no período analisado, está em consonância com o que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Em seu texto, as diretrizes indicam que os conteúdos sobre a história africana devem ser tratados por “perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, [e] nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil” (BRASIL, 2004, p. 21). Como a inserção da discussão na disciplina de África I se dá anterior a promulgação das diretrizes, sugere também que a atuação política do seu docente, professor Paulino Cardoso, como apontado anteriormente, foi preponderante nessa questão.

No que se refere às questões da diáspora africana, 16 abordaram como pontos mais recordados. Antônio B, discente branco que cursou a disciplina de História da África I com Paulino Cardoso em 2005, abordou exclusivamente questões da diáspora em sua resposta ao questionamento. Em suas palavras,

*Naquele período, lembro que o que mais havia me chamado a atenção foi o debate sobre a questão identitária, especialmente, relativa a afro-brasilidade, os conceitos que eram enunciados a partir das categorias “preto”, “mulato” ou “negro” foram problematizados pelo docente, no sentido de historicizá-los. Inclusive passei a adotar como designação o enunciado afrodescendente.*

João, discente branco, cursou a disciplina de História da África I com Claudia Mortari em 2008, recordou de temas relacionados ao período escravista no Brasil, bem como a abolição e as posteriores políticas de branqueamento da população. Em suas palavras,

*A Igreja e a escravidão, desconstrução da figura da princesa Isabel como “protetora dos negros” e figura central na abolição, a marginalização dos negros após a abolição, as políticas de branqueamento, cotas raciais, etc.*

Faz-se necessário refletir acerca da questão. Nas disciplinas de História da África, apesar de constar em suas ementas o estudo da diáspora africana, não tem como foco específico o seu estudo, o qual seria realizado em disciplinas voltadas à história brasileira. Evidentemente, que se tem o entendimento de que não se trata apenas da inserção de um conteúdo mesmo porque, normalmente, quando as histórias das populações afro-

brasileiras são tratadas em outras disciplinas, geralmente, estão vinculadas a história da escravidão. Mas aqui, parte-se do pressuposto de que, embora se deva estabelecer a relação entre Áfricas e Brasil, é preciso ter presente a especificidade desses dois campos de estudo e de suas abordagens.

Segundo Claudia Mortari, “colocá-los num mesmo tópico pode gerar alguns equívocos na prática de ensino e no entendimento da própria história e seus processos de mudança” (MORTARI, 2016d, p. 45). Por sua vez, o estudo da história africana deveria estar relacionado ao dos processos históricos do continente em seu próprio eixo espaço-temporal, o que incluiria, evidentemente, as relações estabelecidas com outras sociedades, “mas sempre com o foco principal na África” (OLIVA, 2009, p. 157).

Especificamente em História da África I, disciplina a qual João se refere, não consta no plano de ensino quaisquer indícios de que tais temas foram abordados em aulas, inclusive na bibliografia básica da disciplina; do total de 31 referências, constam apenas dois textos<sup>84</sup> que fazem referências à relação entre Brasil e África.

Sobre a ênfase na diáspora africana, inclusive na disciplina de História da África I, que não possui esse tema nos conteúdos programáticos, pode-se pensar duas possíveis motivações: a primeira delas é a já citada legislação, que indica a necessidade de pensar a história africana articulada à história dos afro-brasileiros. A segunda seria a possibilidade de os discentes ressignificarem os conhecimentos das disciplinas para pensar as relações étnico-raciais cotidianas ou para criar uma base argumentativa que auxilie na luta antirracista.<sup>85</sup>

Ana Silva, branca, que cursou História da África II em 2013 com a professora Claudia Mortari, dá indícios que permitem supor que – para além da opção dos docentes de abordarem as histórias afro-brasileiras devido a legislação – alguns discentes focaram nesses conteúdos, já que discutir sobre África os auxiliam a compreender e argumentar contra discursos coloniais e racistas. Nas palavras de Ana,

*Venho de uma família branca, elitizada e racista... Cresci escutando que quando alguém fizesse algo mal feito deveria falar que era “trabalho de ‘nego’”. Eu nunca tinha tido contato com história da África anteriormente (tirando a história do Egito), então pra mim tudo era uma grande novidade. Na verdade, acho que o que eu mais gostava era aprender o motivo pelo qual todas aquelas coisas que meus avós e pais me falavam eram um grande absurdo.*

<sup>84</sup> São eles: Silva (1999, p. 13-20) e Silva (2003).

<sup>85</sup> Tal questão será abordada posteriormente.

Nesse sentido, Ana se utiliza dos conhecimentos apreendidos para desconstruir conceitos racistas forjados na sua família e passa a considerá-los “absurdos”. Não é possível afirmar acerca das ressignificações que cada um dos discentes fez a partir dos conteúdos ministrados na disciplina. Tampouco em que medida os docentes abordaram a história da diáspora africana nas disciplinas de história da África já que essas não constam nos planos de ensino. No entanto, as demandas da legislação somadas às possibilidades de ressignificação dos discentes podem ser as motivações de 16 comentários sobre as histórias afro-brasileiras.

O segundo tema que se destacou na análise das entrevistas com os discentes são as discussões realizadas acerca do eurocentrismo, colonialismo e da importância do estudo de autores africanos para se pensar o continente. Evidentemente que depois de 15 anos alguns temas, as bibliografias e os aportes teóricos foram sendo alterados, no entanto a crítica ao eurocentrismo e comparações entre África/Europa estão sempre presentes.

Analisa-se a resposta de três discentes para abordar a questão: Severino, branco; Peçanha, branco; e Reginaldo, pardo. Severino cursou a disciplina de História da África I na primeira vez que foi ministrada por Paulino Cardoso, em 1998, e o que mais se recorda foram “(os) *diversos meios utilizados pelos brancos para destruir e ocultar a cultura dos povos africanos e descendentes e impedi-los de ter acesso ao poder político e econômico*”.

Peçanha, que cursou a mesma disciplina com Paulino Cardoso em 2005, recorda

*Lembro bem da discussão em torno da questão da historiografia dos estudos sobre África, inclusive nesse semestre foi bastante discutida a formação dos impérios africanos e de como isso (não) nos chegou por meio dos cânones e autores consagrados. Através da leitura e discussão por parte dos pesquisadores pós-colonialistas podemos ter um olhar mais amplo sobre África, que até então não tínhamos.*

Semelhantemente, Reginaldo, discente da disciplina de História da África I com Claudia Mortari em 2013, pontua que o que mais lhe chamou atenção foi “*A ideia de ‘consciência planetária’, que a Europa construiu, ou seja, uma visão de mundo onde ela se colocava no centro do mundo e num patamar superior aos demais povos do mundo*”.

É importante, aqui, perceber a relação das três respostas com as perspectivas utilizadas pelos docentes à época. Severino, em 1998, quando Paulino Cardoso pautava-se pela perspectiva pan-africanista, pontua uma relação violenta e hierárquica entre

brancos/europeus e africanos. Peçanha, em 2005, quando o docente passou a iniciar a disciplina com a perspectiva de África inventada e discutindo historiografia, aborda, em sua resposta, a construção historiográfica em torno do continente africano, criticando a “canonização” de determinados estudos em detrimento de outros.<sup>86</sup> Por fim, Reginaldo em 2013 apresenta semelhante comentário, pautando-se no conceito de “consciência planetária”, de Mary Louise Pratt, uma teórica pós-colonial utilizada como referência pela docente Claudia Mortari.<sup>87</sup>

Percebe-se que as formas de abarcar a questão se alteraram, no entanto, o que há em comum é a crítica ao modelo eurocêntrico e colonial de pensar as histórias e culturas africanas. A escolha dos docentes em utilizar bibliografias de autores africanos e africanistas pós-coloniais desde a segunda fase da disciplina, em 2005, também é um ponto que merece destaque, assim como a escolha por iniciar as disciplinas de História da África I com uma discussão sobre historiografia.

O terceiro tema que recebeu ênfase nos comentários dos discentes se refere à diversidade ou à pluralidade do continente africano. Conforme apontam os planos de ensino da primeira fase da disciplina, o docente Paulino Cardoso inicia as discussões a partir do estudo da geografia africana.<sup>88</sup> A discente Daniela, parda e que cursou a disciplina de História da África I em 1998, recorda: *“lembro dos mapas, acho que o que mais lembro foi apresentação do continente a partir da geografia. Foi difícil essa introdução: desde os nomes de origem africana, a geografia do continente até o modo de fazer política”*.

Ana Paula, branca da mesma turma de Daniela, enfatiza: *“o professor Paulino mencionava diferentes nomes, era uma sonoridade nova para nossos ouvidos ocidentais. Estávamos sendo apresentados a um novo mundo que precisava ser estudado, compreendido e respeitado”*. É pertinente apontar essa primeira metodologia utilizada pelo docente, na qual se pauta na geografia africana e se utiliza de mapas para iniciar as discussões, apresentando a diversidade do continente.

---

<sup>86</sup> Tal questão está presente nos planos de ensino da disciplina de História da África I em suas três últimas fases, ou seja, no período entre 2005 e 2013. Especificamente, consta nos Conteúdos Programáticos destes: “A invenção da África: aspectos da historiografia africana” entre os anos de 2005 e 2012 e, em 2013, “A invenção ‘da África’: a historiografia africana e africanista” (Udesc, 2005, 2012, 2013).

<sup>87</sup> Especificamente, consta na Bibliografia Básica do plano de ensino de História da África I no semestre de 2013.1, a referência do texto: “PRATT, Mairé Louise. Ciência, consciência planetária e interiores. In: Os Olhos do Império: relatos de viagem e transculturação. Bauru/São Paulo: EDUSC, 1999” (Udesc, 2013).

<sup>88</sup> Tal questão está presente nos Planos de Ensino da disciplina de História da África I, no período entre 1998 e 2004. Especificamente, consta nos Conteúdos Programáticos desses: “África: aspectos geográficos (panorama geral)” (UDESC, 1998; 2004).

Na segunda fase da disciplina (entre 2005 e 2008), quando o docente inicia as discussões a partir da análise da historiografia sobre África, o discente Francisco, branco e que cursou História da África I em 2005, lembra que “*o continente africano foi mostrado como multicultural, multiétnico, com diversidade de povos e nações, seja no estado-nação, como as várias nações e grupos étnicos que compõem os países, não compreendendo necessariamente as fronteiras oficiais atuais*”. Antônio A, que é pardo e da mesma turma de Francisco, afirma que “*a disciplina foi fundamental para compreender África de forma mais plural, rompendo com vários imaginários eurocêntricos*”. Nesse sentido, pode-se afirmar que o docente alterou sua metodologia, mas manteve a preocupação de abarcar as diversidades do continente africano.

O quarto tema mais recorrente nos comentários dos discentes foi sobre o ensino da história africana, seja através de comentários sobre metodologias utilizadas ou citando a própria legislação que obriga o ensino da temática. Especificamente a lei federal nº 10.639 apareceu em diversas respostas dos discentes, no entanto infelizmente nenhum deles se debruçou a descrever mais pontualmente acerca do tema. Não consta nos planos de ensino do recorte desta pesquisa referências de como tais determinações legais são abordadas. Apenas consta referência a lei federal nº 10.639 nas bibliografias de História da África I ministradas após o ano de 2003; e após o ano de 2004, constam ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Alguns discentes comentaram, ainda, sobre a metodologia dos próprios docentes durante as disciplinas de História da África. Como citado anteriormente, Paulino Cardoso utilizou-se em diversos momentos de mapas como metodologia para o ensino do continente, especificamente com a finalidade de demonstrar as diversidades geográficas e culturais do continente. Para além desses, na turma de História da África I no ano de 2005, o discente Francisco, que é branco, aponta uma atividade de produção de materiais didáticos propostos pelo docente. Em suas palavras,

*(...) O professor nos passou atividades relacionadas com o ensino da História de África na educação básica. As atividades consistiram na confecção de mapas de povos africanos, e criação de jogos lúdicos envolvendo a temática (como caça-palavras, palavra cruzada, etc.)*

Ou seja, Paulino Cardoso utilizava o espaço de sala de aula para a criação de materiais didáticos que poderiam ser utilizados pelos discente quando professores. Para

além dessa questão, diversos discentes brancos enfatizaram que os docentes os fizeram tomar consciência acerca de sua condição de branco ou de sua branquitude. A exemplo de Cepo, que é branco e cursou História da África II em 2012 com Claudia Mortari.

Em suas palavras,

*As primeiras aulas da disciplina eu me recordo como as mais importantes, pois foram nesses momentos que a professora nos colocou na parede, evidenciando nossos privilégios – a maioria da sala era composta por brancos – e nos lançando perguntas a fim de iniciar os estudos de África.*

Semelhante à perspectiva de Maria Clara, também branca, que cursou História da África II com Cláudia Mortari em 2013. Em suas palavras,

*Os temas que mais em chamaram a atenção foram branquitude, racismo e políticas de ações afirmativas porque me fizeram repensar minhas atitudes enquanto cidadã, me ensinaram a ter um olhar com mais alteridade para o/a próximo/a, que sempre falamos de um determinado lugar e que devemos aprender a escutar a/o outro/a, suas experiências e vivências. Além disso, recordo sobre como me dei conta que na minha formação, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, essas temáticas não foram sequer abordadas o que contribuiu para que eu chegasse na disciplina com olhares de senso comum e que foram sendo desconstruídos ao decorrer das disciplinas (História da África I e II) e das discussões que foram realizadas.*

Considerando que a crítica ao eurocentrismo e ao colonialismo e às construções historiográficas sempre estiveram presentes nas disciplinas de história da África, compreende-se essa escolha epistemológica dos docentes como uma questão central na disciplina: romper com a lógica da superioridade do conhecimento europeu e da brancura faz-se necessário para que se possa compreender as sociedades africanas a partir de suas lógicas.

Acerca dessa questão, pode-se pensar por duas perspectivas, que são complementares: a primeira delas é a “branquitude”, citada diversas vezes; e a segunda é o eurocentrismo presente na constituição da própria disciplina de história e, conseqüentemente, na história sobre África.

A branquitude pode ser pensada a partir de dois autores: Lourenço da Conceição Cardoso, homem negro; e Lia Vainer Schucman, mulher branca. As pesquisas

sobre branquitude, já antigas no Brasil<sup>89</sup>, abordam em suma a questão do papel do sujeito branco enquanto opressor, na medida em que a grande maioria dos trabalhos feitos sobre relações raciais no país tem como propósito pensar a figura do negro (CARDOSO, 2010 e 2014; SCHUCMAN, 2012 e 2017).

A primeira questão que se faz necessária para se pensar a branquitude, segundo ambos autores, é que não se trata simplesmente da cor da pele ou da quantidade de melanina de um sujeito. Brancura é cor/melanina. A branquitude é a relação de poder construída socialmente que está impregnada na crença de que pessoas brancas são superiores às não-brancas (*idem*).

Segundo Schucman (2017), por detrás do conceito de branquitude está a ideia de que o branco representa a humanidade, enquanto negros, indígenas e outros grupos são racializados, formando uma humanidade particular. Em relação a essa questão, autores divergem sobre se os brancos se veem enquanto um grupo racial ou não. Lourenço Cardoso (2011) afirma que mais importante que pensar sobre tal questão, a qual acabaria por privilegiar o ponto de vista dos brancos – que sem se enxergar não poderiam questionar suas vantagens raciais –, é analisar como essa identidade racial é marcada. Afirma, ainda, que desde os primeiros encontros de europeus com africanos e ameríndios, houve uma delimitação em que portugueses, espanhóis, ingleses, holandeses e alemães foram marcados ou se automarcaram como brancos, obviamente em hierarquias diferentes (*ibidem*, p. 85).

A questão, para o presente trabalho, é pensar a branquitude por uma perspectiva de reconhecimento do espaço de privilégio que os discentes ocupam socialmente. Lourenço Cardoso (2014, p. 183) afirma que brancos recebem privilégios, sendo ou não críticos a eles. Em suas palavras,

Até o presente momento, a branquitude tem se colocado como a identidade racial do branco e uma de suas características principais é o privilégio racial. O branco crítico antirracista, por exemplo, o ativista social coloca-se contra o seu privilégio racial. Entretanto, não deixa de obter vantagem por ser quem é. A construção da identidade branca antirracista é uma tarefa a ser realizada dia-a-dia (...), uma tarefa árdua enquanto o racismo persistir.

---

<sup>89</sup> Faz-se necessário pontuar que Guerreiro Ramos, em 1957, já atentava sobre “o problema do branco”, ou a necessidade que a branquitude fosse estudada. Em suas palavras, “Até aqui se tem falado numa antropologia e numa sociologia do negro. Hoje, condições objetivas da sociedade brasileira colocam o problema do “branco” e aqueles estudos “antropológicos” e “sociológicos” rapidamente perdem atualidade [...]. No plano ideológico, é dominante ainda a brancura como critério de estética social” (Ramos, 1957, p. 216).



Cardoso (2014) divide a branquitude em duas: a “branquitude crítica”, formada por aqueles que desaprovam o racismo publicamente; e a contraposição a “branquitude acrítica”<sup>90</sup>. O autor faz diversas ressalvas em relação a “branquitude crítica”, formada por toda a população branca que desaprova o racismo publicamente, entretanto, podendo manter posicionamentos racistas no privado, entre brancos.

A questão central, portanto, é a compreensão de que os estudos relacionados com a branquitude permitem o estudo do papel dos brancos num país extremamente racista como o Brasil. Lia Schucman (2017) considera que “admitir que tem privilégio não é o mesmo que abrir mão desse”, então propõe um Letramento Racial para os brancos, no qual

É o que cada um de nós brancos podemos fazer para responder ao racismo. Então é um conjunto de práticas, uma forma de perceber e responder as tensões das hierarquias raciais da estrutura social. Uma dessas coisas seria o branco reconhecer que ele tem privilégios. Porque, por muito tempo, brancos antirracistas lutaram pela igualdade e se reconheceram como iguais, mas isso não ajudou a acabar com o racismo. Outra coisa é reconhecer o racismo como um problema social atual e não somente como um legado histórico. Ou seja, reconhecer que todo dia a gente legitima o racismo quando atravessa a rua quando vê um negro, quando contrata um branco em detrimento de um negro, quando tem preterimento de uma raça por outra nas relações afetivas. Tem que reconhecer essa hierarquia, nem tudo é mérito, tem muito privilégio. E, individualmente, é preciso de uma vigilância porque o racismo prega peças na gente. Entrevistei um mendigo branco e ele me contou que, sem pedir dinheiro, ele ganha mais que os colegas negros. É como se a estrutura racial fosse tão forte a ponto das pessoas acharem que o branco não pode estar naquele lugar e ajudam. Já para o negro, é natural. (SCHUCMAN, 2015, s/p)

Considerando os comentários dos discentes das disciplinas, pode-se pensar que Paulino Cardoso e Cláudia Mortari, nas disciplinas de História da África I e II, fizeram o que Schucman chama de “letramento racial” (idem). O que não significa que esses discentes se tornaram não racistas, afinal, como aponta a autora, “o racismo no Brasil não é adesão. Tirando alguns que se juntam nos grupos de *White power*, todos os outros aprendem a ser racistas (...) desde que nascem”; mas isso não significa que não podem ser conscientizados. Em suas palavras, “se a gente aprende a ser racista (e todos

---

<sup>90</sup> A branquitude acrítica, seria formada apenas por brancos específicos, que seriam “membros ou simpatizantes de grupos da ‘neo-KKK’ e neonazistas e outros dessa linha” (CARDOSO, 2014, p. 92).

aprendem) e se não há nada de essência em ser branco e ser negro, há como aprender a deixar de ser” (idem).

Em suma, a proposta de pensar a branquitude está consonante com as perspectivas utilizadas nas diversas pesquisas realizadas sobre educação das relações étnico-raciais, no entanto mudam o foco para pensar a violência que os brancos exercem, e não suas nefastas consequências. Essa questão tem relação direta com o segundo ponto da fala dos discentes que merece uma problematização: o eurocentrismo.

Segundo Cerri (2009, p. 133), “a constituição da história como disciplina escolar está marcada por três características que a definirão profundamente, estendendo sua influência até a atualidade: a modernidade, o nacionalismo e o foco europeu”. Para o autor, a modernidade foi importante, pois com a desconstrução da ideia que Deus delimita o tempo humano, há a construção da concepção de progresso, ou seja, houve o passado e, com o presente, se construirá o futuro. O nacionalismo, por sua vez, foi determinante, na medida em que ocorreram os processos de legitimação das nações recém-inventadas e suas gêneses históricas passaram a ter grande influência para criar uma mentalidade de coesão. O foco europeu, por fim, contribuiu para a construção de uma noção de totalidade do mundo pautada na expansão europeia. Os conteúdos ensinados a partir de então, mesmo que tenham foco antieuropeu partem da história europeia para criticá-la (ibidem, p. 133-137).

Segundo Barbosa (2008), autores utilizam-se de diversas formas para caracterizar o eurocentrismo, no entanto o que há em comum entre eles é a definição de que se trata de uma “crença na excepcionalidade europeia, definida de diversas formas. Desde uma compreensão econômico-social (o capitalismo); culturalista (modernidade, cultura greco-romana); religiosa (judaico-cristã); racial (‘branca’), etc.” (ibidem, p. 48). Ao hierarquizar as culturas, colocando a europeia como superior as demais, tal crença, conforme afirma Antonacci (2013), desacreditou e desmoralizou corpos, crenças e costumes de povos das Américas e da África que, deslocados de seus âmbitos de saberes, ficaram ininteligíveis e invisíveis. É necessário, portanto, que as sociedades sejam vistas a partir de pressupostos que não sejam aqueles considerados “universais”, mas sim próprios aquela realidade.

Pensar para além do que está posto é sempre um desafio. A proposta de Édouard Glissant (2001), nesse sentido, torna-se uma referência, pois enfatiza a necessidade de rever os acordos hegemônicos envolvidos nas relações culturais. Para o autor, hoje, diferentemente do que a colonialidade propunha, a lógica que está posta é a do “caos-

mundo”. Se a proposta colonial era estabelecer a hegemonia cultural da escrita, da brancura, do “civilizado”, o que se encontra hoje é uma mistura tão grande de perspectivas que o “sistema” caducou. O autor faz uma analogia das relações culturais atuais com uma terminologia da ciência do caos, os “sistemas erráticos”, no qual os sistemas seriam lineares, previsíveis e suportariam até duas variáveis, no entanto outras tantas foram inseridas, que tornara-os erráticos, não lineares, caóticos e imprevisíveis. E essa imprevisibilidade se constituiu enquanto regra em matérias de relações culturais humanas. O “caos”, portanto, não seria contraproducente, mas sim o princípio de todas as relações, sejam elas harmoniosas ou não.

Considerando o “caos-mundo”, Glissant propõe que as relações sejam realizadas em prol de um todo, não de individualidades ou, em outras palavras, sugere abandonar o pensamento de raízes para que se possa pensar em rizomas, no que é diverso e (exatamente por isso) estabelece e precisa das relações. Isso significa, em primeiro lugar, considerar que a libertação de um povo é a possibilidade de refletir sobre sua função e ação no mundo; e em segundo lugar, considerar que as identidades (de nações, comunidades, grupos) devem ser mantidas, mas não tomadas como únicas possibilidades. Ou, nas palavras do autor, “não podemos salvar uma só língua e deixar morrer as demais, não podemos salvar uma nação ou uma etnia deixando as demais definharem” (ibidem, p. 118). A relação entre culturas é vista pelo autor, portanto, como necessária e positiva, no entanto, a forma como essa está sendo feita deve ser revista e alterada, pois considera-se inadmissível conceber uma cultura ou uma forma de ver/ser o mundo como a correta.

Glissant rompe, portanto, com uma perspectiva racionalista e colonialista de pensar as pessoas e suas culturas. Isso significa afirmar que cada história e cultura deve ser pensada a partir de seus próprios pressupostos, mas não isolada das demais.

Assim, torna-se pertinente uma breve reflexão acerca da produção do conhecimento sobre o continente africano. Paulin Hountondji (2008), ao abordar sobre os estudos africanos, afirma que

Os estudos africanos em África não deveriam contentar-se em contribuir apenas para a acumulação do conhecimento sobre África, um tipo de conhecimento que é capitalizado no Norte global e por ele gerido, tal como acontece com todos os outros sectores do conhecimento científico. Os investigadores africanos envolvidos nos estudos africanos deverão ter uma outra prioridade: desenvolver, antes de mais, uma tradição de conhecimento em todas as disciplinas e com base em África, uma tradição em que as questões a estudar sejam desencadeadas pelas próprias sociedades africanas e a agenda da

investigação por elas directa ou indirectamente determinada. Então, será de esperar que os académicos não-africanos contribuam para a resolução dessas questões e para a implementação dessa agenda de investigação a partir da sua própria perspectiva e contexto histórico. (Ibidem, p. 158)

O autor, aponta que a produção do conhecimento sobre África deve ser pensada e realizada no diálogo com os estudiosos africanos. Seu texto, que tem como foco falar para estudiosos africanos, permite a nós, não-africanos, pensar algumas questões. De certa forma, o autor afirma que não se trata de dizer que os africanos têm exclusividade na produção do conhecimento sobre África, mas que esta não pode ser feito exclusivamente por um olhar externo. Para além disso, aponta a importância do estudo multidisciplinar e, nesse sentido, compreende-se a utilização do termo “estudos africanos” e não “história ou filosofia de África”.

Desse modo, pode-se pensar a utilização de literaturas africanas como possibilidade de acessar uma dada visão do cotidiano e das culturas de sociedades africanas. Como citado no capítulo anterior, Claudia Mortari possui uma pesquisa sobre a trilogia de livros do escritor nigeriano Chinua Achebe e utiliza um deles, intitulado *O mundo se despedaça*,<sup>91</sup> como bibliografia básica na disciplina de História da África II. Matheus, que cursou essa disciplina em 2013 relembra “*o uso da literatura e de autores africanos para obter novas perspectivas antes não vistas (ou antes vistas apenas pelo ponto de vista eurocêntrico)*”.

Tal questão se torna pertinente pelo uso de literaturas como fontes históricas, como forma de analisar perspectivas diversas de sujeitos africanos em sala de aula. Como afirma Mortari (2015, p. 52), as obras de Achebe estão marcadas por sua visão e sentidos da história e, portanto, apresentam evidências e indícios que possibilitam compreender processos históricos nas sociedades da costa oeste africana no contexto do século XX.

Assim,

Como bem nos ensina o escritor nigeriano Chinua Achebe, que em uma de suas entrevistas afirmou ser fundamental que ocorra aquilo que livremente traduzimos como “o equilíbrio das histórias”: diante de uma história que você não gosta ou que não te representa é preciso contar outra que a contraponha. Profundamente inspiradas pelas ideias de

---

<sup>91</sup> O primeiro da trilogia de Chinua Achebe, *O mundo se despedaça* foi publicado no ano de 1958, trata-se de um romance considerado o fundador da moderna literatura nigeriana e narra a história do personagem fictício chamado Okonkwo, guerreiro de um clã que se desintegra depois da chegada do homem branco colonizador e de suas instituições.

Achebe, consideramos necessário construir outra perspectiva acerca do ensino das Histórias de Áfricas (e da produção do conhecimento sobre) e de suas populações, o que se constitui num desafio epistemológico e político para todos e todas (ibidem, p. 66).

Na perspectiva já apontada, de crítica ao eurocentrismo e colonialismo. A utilização de literaturas africanas, trata-se de uma fonte histórica que possibilita ouvir a voz dos próprios sujeitos africanos ao invés de utilizar documentos coloniais para tal. É possível, nesse sentido, realizar o questionamento do saber epistêmico ocidental/colonial e valorizar teorias e epistemologias do sul, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados. Não se trata, nesse sentido, de uma substituição, mas do surgimento de outros paradigmas.

Em relação aos conteúdos mais citados nas respostas ao questionário respondido pelos discentes das disciplinas de História da África I e II, observa-se, a partir da presente análise, que são: a diáspora africana no Brasil; concepções teóricas acerca do eurocentrismo e colonialismo; com a pluralidade do continente africano; e com o ensino de história africana. É pertinente perceber que todas essas temáticas podem ser relacionadas ao Brasil, inclusive a diversidade do continente africano, refletindo-se na diversidade de populações africanas que foram trazidas para o Brasil através do tráfico de seres humanos escravizados. Tal questão corrobora com a perspectiva de que os discentes relacionaram e ressignificaram os conteúdos apreendidos a partir de suas vivências e de seus espaços de enunciação. Nesse sentido, faz-se necessário analisar se (e em que medida) esses discentes pensam que a disciplina influenciou-os acadêmica ou pessoalmente.

### **3.3 Influências**

Tendo mapeado o perfil dos discentes e os pontos abordados na disciplina que mais chamaram a atenção ou que mais se recordavam, foca-se na análise das influências acadêmicas e pessoais que eles atribuem às disciplinas de História da África I e II. A referida análise foi dividida em três momentos: o primeiro visa apresentar e problematizar as respostas dos discentes para o questionamento “após ter cursado a disciplina você repensou sua temática de pesquisa ou de interesse acadêmico?”; o segundo, analisar as respostas ao questionamento: “após ter cursado a disciplina você repensou as relações raciais no seu cotidiano?”; e o terceiro aponta as respostas acerca do questionamento

“após ter cursado a disciplina você alterou sua opinião sobre políticas públicas para as populações afro no Brasil, como o sistema de cotas nas universidades e nos órgãos públicos e as políticas de permanência estudantil específicas?”. A partir das respostas, foi possível apontar algumas evidências que possibilitam perceber quais influências acadêmicas e pessoais os discentes atribuem às disciplinas.

Especificamente, buscou-se compreender ou apreender em que medida as discussões ocorridas ao longo das disciplinas, ou seja, a formação inicial dos discentes no campo dos estudos africanos, implicou ou não numa mudança de percepção para uma posição mais empática em relação a perspectiva da diversidade e/ou um posicionamento crítico e atuante no questionamento da colonialidade. Para tal, pauta-se nas questões discutidas anteriormente, como: a crítica a branquitude, o surgimento de um questionamento em relação aos privilégios provenientes dela, a crítica ao eurocentrismo e a colonialidade. Agora a pergunta é: de que forma isso foi/é ou não incorporado em suas ações práticas, em suas formas de ver e estar no mundo.

Em relação ao primeiro questionamento, se após terem cursado as disciplinas haviam repensado seus interesses acadêmicos, dos 38 discentes, 16 afirmaram que sim e 22 que não.<sup>92</sup> Dentre aqueles que afirmam terem repensado, estão quatro das oito pessoas que atualmente pesquisam a temática.

Dentre essas, destacam-se as respostas de Elis, discente branca, que cursou História da África I com Paulino Cardoso em 2006.1; e de Maria P., discente preta, que cursou História da África I em 2013.1 com Claudia Mortari. Elis afirma que

*A partir da disciplina de África I que comecei a conhecer um mundo gigantesco e complexo que nunca me havia sido possibilitado na educação básica, nem tampouco em outros espaços educativos. A partir desta disciplina que conheci o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UDESC e lá ingressei em 2006 como bolsista, espaço que hoje frequento e atuo como pesquisadora associada há anos.*

E Maria P. afirma que

*A disciplina despertou em mim um enorme interesse tanto pela história das Áfricas como também a questões relacionadas as práticas racistas, branquitude e a educação das relações étnico-raciais. No meu*

---

<sup>92</sup> A referida pergunta era dividida em dois momentos, no primeiro momento eles respondiam apenas “sim” ou “não”, e num segundo momento, caso a primeira resposta fosse sim, que comentassem em quais aspectos seus posicionamentos se alteraram. Ou seja, não há dados acerca desses 22 dissentes que disseram não terem sofrido influências acadêmicas.

*currículo a disciplina de África 1 é ofertada somente na 4ª fase, quando eu já estou começando a pensar em projeto de TCC. Quando eu terminei as duas disciplinas de África, como eu já estava numa bolsa de pesquisa e pensando num tema para o TCC, preferi não arriscar e mudar o tema e decidi deixar para um projeto de mestrado estudar a temática relacionada a história de África. Meu projeto de mestrado foi totalmente pensado a partir das reflexões que fiz a partir da disciplina de África, principalmente pensando os impactos desta no nosso cotidiano.*

É muito pertinente enfatizar essas duas discentes. Ambas hoje estudam temáticas relacionadas a história e cultura africana e/ou afro-brasileira, sendo Maria P. mestranda e Elis doutoranda. Como pode-se observar, as disciplinas de história da África foram decisivas para que passassem a estudar a temática. Elis cita, ainda, o NEAB, que como citado anteriormente, é o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Udesc, criado no ano de 2003 por Paulino Cardoso e Neli Góes Ribeiro.

Faz-se necessário enfatizar a importância do núcleo a nível institucional, estadual e nacional. Esse foi criado “com a finalidade de auxiliar a Universidade do Estado de Santa Catarina, através das atividades de pesquisa, ensino e extensão, no combate às desigualdades raciais e à promoção das populações de origem africana” (CARDOSO; LIMA; PACHECO, 2014, p. 32).

Constituiu-se desde os primeiros anos em um núcleo com foco extensionista, tendo realizado inúmeros projetos de difusão de conhecimentos e fontes sobre as populações de origem africana em Desterro/Florianópolis; diversos projetos de formação continuada para professores da rede básica de ensino; bem como projetos de acesso à informação acerca de políticas de ações afirmativas e permanência estudantil para alunos de graduação provenientes de políticas de cotas. Trata-se de uma referência nacional no que se refere a produção de conhecimento, tanto de docentes quanto de discentes, sobre populações de origem africana em Santa Catarina; ensino de história da África; educação para as relações étnico-raciais; e, mais recentemente, políticas de ações afirmativas.

Para além de tais questões, é interessante perceber, ainda, que discentes que não pesquisam a história e cultura africana e/ou afro-brasileira também construíram olhares diferentes para seus temas. É o caso de Antônio, que cursou História da África I com Paulino Cardoso em 2005 e afirma que a partir da disciplina

*Tive ciência de que era necessário perceber as questões étnico-raciais nas análises historiográficas, questionando quando e de que forma elas apareciam, bem como os seus silenciamentos. As fontes*

*historiográficas nem sempre possibilitam verificar esta categoria, mas acredito que é preciso no âmbito das pesquisas em Ciências Humanas ter como princípio epistemológico a interseccionalidade, sendo fundamental investigar refletindo sobre as categorias étnico-raciais, de gênero, geração, classe social, lugar de origem e religiosidade.*

Da mesma forma L., mulher branca, que cursou a disciplina de História da África I com Paulino Cardoso em 2008.1, e atualmente pesquisa a história contemporânea da Europa Ocidental, afirma que a disciplina ampliou sua perspectiva na medida em que percebeu a “*importância em se estudar e valorizar a história da África e sobre como esta tem ligações intensas com a história das Américas*”. O mesmo ocorreu com Larissa, também branca, que cursou História da África II em 2013.1 com Claudia Mortari e afirma que

*Como pesquisa os menores infratores na penitenciária da pedra grande na década de 1930, ao ter essa disciplina me fez pensar e fazer diversas relações com os dados que eu tinha levantado, vendo que grande parte dos menores eram negros, pobres e muitos analfabetos. Tentei mostrar isso em meu trabalho de conclusão de curso, mantendo a temática mas elencando esses pontos.*

Tais comentários sugerem que a influência acadêmica das disciplinas pode se estender para além da produção de conhecimento sobre o continente africano e suas diásporas, podendo perpassar, portanto, a criação de olhares que problematizam silêncios e buscam, independentemente do tema, a produção de conhecimentos com sensibilidade, empatia e a partir da interseccionalidade necessária para a compreensão das multiplicidades dos sujeitos.

Em relação ao segundo questionamento, se após a disciplina os discentes repensaram as relações raciais no seu cotidiano, as respostas foram mais densas e, portanto, possibilitam uma análise mais ampla. Dos 38 retornos, apenas dois homens da mesma turma<sup>93</sup> responderam que não repensaram suas relações pessoais após terem cursado as disciplinas de história da África: João, autodeclarado branco, e Thiago, autodeclarado pardo. No entanto infelizmente nenhum deles justificou sua resposta ou forneceu demais dados para que se pudesse problematizar as motivações.

---

<sup>93</sup> Disciplina de História da África I, ministrada por Paulino Cardoso no semestre de 2006.1, para a sexta fase do curso de História.



Dentre os demais, que afirmaram que a disciplina alterou de alguma forma suas relações raciais cotidianas, os motivos para tal afirmativa são, em suma, dois: o primeiro e mais recorrente foram de discentes brancos que criaram uma consciência dos privilégios da sua branquitude; e o segundo foram os discentes que constituíram uma base argumentativa que os auxilia na luta antirracista.

Em relação a essa tomada de consciência, Thiago, branco e que cursou a disciplina de História da África I em 2005 com Paulino Cardoso, comenta

*Repensei a minha condição de branco e o entendimento sobre os elementos formadores da negritude, ajudou a compreender e respeitar os movimentos negros e fortaleceu meu engajamento na necessidade de ampliação e consolidação das políticas de ação afirmativa. Ajudou a compreender o combate ao racismo como uma prática cotidiana.*

Semelhantemente, Cepo, também branco, que cursou a disciplina de História da África I com a professora Claudia Mortari em 2012, afirma que “*a disciplina me fez repensar o meu lugar dentro da sociedade, principalmente meu lugar de privilégio*”, corroborando com o comentário de Pablo, branco que cursou História da África II com Claudia Mortari em 2013, que afirma que a disciplina alterou sua forma de lidar com as relações raciais cotidianas “*no aspecto de reconhecer meu lugar de privilégio enquanto homem cis[gênero] branco e de como devo desconstruir todos os dias os preconceitos enraizados pela cultura e tornar os espaços que ocupo menos racistas e discriminatórios*”. E ainda Ousmane, também branco e da mesma turma de Pablo, que “*em linhas gerais eu percebi o meu lugar de fala enquanto branco, e a partir disso, o meu lugar enquanto homem cisgênero, criado em uma educação ocidental iluminista e com perspectivas epistemológicas eurocentradas*”. Ana Silva que cursou História da África II em 2013, resume a influência da disciplina com uma curta frase: “*Acho que me tornei um ser humano mais sensível...*”.

É pertinente perceber que dois discentes, Pablo e Ousmane, para além das questões que envolvem as relações raciais e a branquitude, repensaram outras práticas. Pontuando, também, seus espaços de fala enquanto homens e enquanto cisgêneros, o que pode ser lido como reflexo de uma discussão em sala que perpassa a colonialidade enquanto uma complexa e abrangente rede de opressão a tudo que não seja o tido como padrão, ou seja, homem, branco, cisgênero, heterossexual, cristão e de classe média.

Para além dessa tomada de consciência, o segundo ponto mais citado em relação às influências das disciplinas para as relações raciais cotidianas foi a constituição de uma

base argumentativa que auxilie na luta antirracista brasileira, tanto para brancos quanto para pardos e pretos.

Daniela, que cursou História da África I com o professor Paulino Cardoso na primeira vez que foi ofertada, no semestre de 1998.1, pontua que

*A disciplina me possibilitou pensar o continente africano a partir de uma lógica própria, sem comparações com outros continentes. Pensá-lo assim foi muito importante, principalmente no Brasil, onde somos mais de 50% afro-brasileiros. Então, conhecer a história da África possibilitou fazer um link com a História do Brasil, da escravidão e lutar com propriedade contra os racismos que existem até os dias de hoje.*

Ou seja, a discente utilizou-se da metodologia do professor de pensar o continente a partir de seus próprios pressupostos para refletir sobre a luta antirracista afro-brasileira e, ainda, compreendeu algumas demandas a partir dos conhecimentos adquiridos sobre África. Da mesma forma Maria, aluna branca que cursou a disciplina de História da África I com Paulino Cardoso em 2005, diz que,

*O racismo está absolutamente arraigado na nossa sociedade e em muitos aspectos do nosso ser. [A disciplina] serviu para eu rever minhas práticas pessoais e apoiar incondicionalmente a luta por políticas de ação afirmativa e da luta contra o racismo no cotidiano.*

A compreensão dos processos colonialistas ocorridos no continente africano que constam no Plano de Ensino da disciplina do referido professor, seja no que diz respeito a uma construção historiográfica, seja nos processos coloniais e de independência, pode ter contribuído para a reflexão de Daniela e Maria na percepção das relações raciais brasileiras sob uma perspectiva mais ampla. Compreender que o eurocentrismo e o racismo estão enraizados na cultura brasileira fez com que Maria não apenas revisse suas práticas, mas também passasse a apoiar as lutas antirracistas e, especificamente, as políticas de ações afirmativas.

Tal questão pode ser pensada a partir dos objetivos da legislação que demanda o ensino da temática de história e cultura afro-brasileira e africana, ou seja, da lei federal nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Especificamente, foca-se no projeto de educação das relações étnico-raciais proposto nesses documentos.

Paulino Cardoso (2007a) afirma que “o que se propõe [com a legislação] é uma educação aberta à diversidade humana, atenta as desigualdades e disposta a construir novos parâmetros de cidadania onde a diferença não seja percebida como alicerce da desigualdade”. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007, p. 490), relatora das Diretrizes em 2003, afirma que

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais.

Retoma-se, portanto, os apontamentos realizados no capítulo anterior, os quais demonstram que ambos docentes optaram por pensar a história do continente africano relacionado com sua diáspora no Brasil e que isso tem relação com um posicionamento político em relação à luta antirracista, pautada pela referida legislação.

José, que é branco e cursou História da África I com a professora Claudia Mortari em 2008.2 também repensou seus posicionamentos. Em suas palavras,

*[Construí uma] percepção da desvalorização do negro no cotidiano e do racismo enraizado em nossa cultura eurocêntrica. Percepção de que a cor da pele e outros traços fenotípicos influenciam diretamente no tratamento, especialmente por parte de autoridades, e igualmente nas oportunidades que se tem acesso.*

Nesse sentido, um conjunto de discussões que perpassam conteúdos, a legislação, a historiografia e, principalmente, o conhecimento histórico da construção da modernidade que é colonial, violenta, eurocentrada, possibilitou a José o questionamento das próprias estruturas presentes na cultura e sociedade brasileira e na historiografia. Em outro momento, o discente afirma que antes da disciplina era contra quaisquer políticas de ações afirmativas e que ficou favorável após cursar a disciplina.

O mesmo ocorreu com Maria Clara, que é branca e cursou História da África II em 2013.1 com a docente Claudia Mortari. Em suas palavras,

*Os aspectos que foram repensados após a disciplina estão relacionados com as políticas de ações afirmativas e como a forma como eu enxergava o/a negro/a na nossa sociedade. Após compreender um pouco mais a fundo os processos históricos que os/as africanos/as e as/os afrodescendentes passaram e passam no Brasil percebi o quanto fomos criados numa perspectiva que buscar excluir e não incluir os/as*

*sujeitos, além de ouvir cotidianamente sobre a meritocracia sem entender de fato o que era, apenas reproduzia o discurso que ouvia nos mais diversos espaços que frequentava. Após a disciplina, comecei a adotar uma postura mais crítica e a rever meus próprios conceitos e visões de mundo passando para uma perspectiva aonde a inclusão, o aprendizado constate e a alteridade estão presentes, além de tentar compreender e pôr em prática a premissa que os/as sujeitos são diferentes e que todos/as independente da classe, da raça, do gênero merecem respeito, ser tratados/as com dignidade e ter acesso a oportunidades, seja ela de emprego ou estudo.*

A citação é longa, mas se fez necessária. A discente pontualmente relaciona a disciplina com uma mudança significativa de olhar para as populações africanas e afro-brasileiras e suas demandas, que são históricas. É muito significativo pensar que Maria Clara, uma mulher branca, cisgênero e heterossexual, rompeu com a perspectiva da meritocracia e construiu uma sensibilidade, seja por motivo de raça, classe ou gênero e tornou-se favorável de políticas de ações afirmativas para essas populações.

Especificamente em relação às políticas de ações afirmativas para autodeclarados negros, pardos ou pretos, dos 38 discentes que responderam ao questionário, 21 deles afirmaram que já eram favoráveis quando cursaram a disciplina, portanto, não interferindo em seus posicionamentos; três deles disseram que já eram favoráveis, mas explicitaram que a disciplina reforçou e deu mais argumentos para seus posicionamentos; 11, dentre eles os já citados Daniela, José e Maria Clara, eram contrários a políticas de ações afirmativas até cursarem as disciplinas de História da África e passaram a ser favoráveis depois; duas discentes, que são brancas, Cristina<sup>94</sup> e Luiza<sup>95</sup>, diferentemente de seus colegas de turma, afirmaram que a disciplina não fez diferença alguma sobre a questão, haja vista que não houve discussões sobre políticas de ações afirmativas; e um discente, também branco, Valverde<sup>96</sup>, afirmou que antes da disciplina era a favor de quaisquer políticas de ações afirmativas e após cursá-la se tornou contrário.

Cristina e Luiza apontaram que não houve discussões sobre políticas de ações afirmativas, no entanto, ambas responderam em outros pontos do questionário que ocorreram discussões sobre racismo. Especificamente quando questionadas sobre a influência das disciplinas sobre suas relações raciais cotidianas, Cristina respondeu: “*Repensei as questões raciais do dia a dia. Entendi um pouco mais da cultura brasileira e também dos afrodescendentes*”, e Luiza disse que repensou “*em todos [os aspectos],*

---

<sup>94</sup> Cursou História da África I em 1998.1 com Paulino Cardoso.

<sup>95</sup> Cursou História da África I em 2013.1 com Claudia Mortari.

<sup>96</sup> Cursou História da África I em 2006.1 com Paulino Cardoso.

*por ter ficado com o olhar muito mais atento e ter refletido sobre o racismo no cotidiano e o peso do racismo historicamente na sociedade brasileira”.*

Valverde, por sua vez, apesar da mudança de posicionamento para contrário às ações afirmativas, quando questionado se a disciplina abordou temáticas relacionadas às relações étnico-raciais no Brasil, a exemplo de políticas de ação afirmativa, respondeu que “*o professor trabalhou de forma coerente as temáticas de racismo e políticas de ações afirmativas*”. Da mesma forma, quando questionado sobre a influência das disciplinas sobre suas relações raciais cotidianas, respondeu que “*principalmente sobre a série de preconceitos que são cotidianamente reafirmados na sociedade*”. Infelizmente não há outros dados no questionário que permitam inferir as motivações para o discente ter se tornado contrário às políticas de ações afirmativas.

É possível, mesmo sem respostas, fazer alguns questionamentos em relação a essa questão: Valverde cursou a disciplina com o professor Paulino Cardoso, que é um homem negro, então estaria o racismo estrutural envolvido nesse posicionamento contrário a políticas de ações afirmativas? Se fosse uma docente branca falando sobre racismo e branquitude, será que ele teria repensado algumas de suas práticas? Teria ouvido a partir de outras perspectivas? Como referido anteriormente, não há respostas, mas ficam os questionamentos.

Especificamente em relação a essa questão, Claudia Mortari afirma que, sim, há uma diferenciação em relação a como os discentes percebem as questões. Em suas palavras,

*O professor Paulino é homem e é negro e fala de um determinado lugar; e eu sou mulher e branca, falo de outro lugar. E por causa do racismo institucional a forma como os alunos recebem as discussões, a forma como os alunos recebem as questões colocadas ela se dá sem dúvidas de forma bastante diferenciada. E eu afirmo isso com base nas experiências práticas das disciplinas que nós trabalhamos, em especial uma disciplina que ele trabalha, que é de educação das relações étnico-raciais no curso de pedagogia que isso é muito visível. Numa turma em especial, depois de falar muito, problematizar e incomodar, chama-las de brancas (em sua maioria são mulheres), falar sobre preconceito e tal, eu paro e falo “gente, tudo o que vocês me ouviram falar aqui vocês ouviram o professor Paulino falar antes. Então porque vocês se incomodam tanto com o que ele fala e não estão se incomodando com o que eu falo?”. E geralmente as respostas são no seguinte sentido: “ah, você é gentil em colocar as coisas”. Ai eu dou uma risadinha e falo “não, gente, é porque eu sou branca e sou mulher, então a identificação de vocês é muito mais próxima comigo, vocês vão se ofender muito menos com o que eu falo do que com o que ele fala por ele ser homem e por ele ser negro”.*

Tal questão pode ser relacionada, além do já citado racismo institucional e estrutural, ao chamado “pacto narcísico” que, segundo Bento (2002), seria uma forma de expressão da branquitude que colabora para manter as hierarquias raciais, ou mais concretamente, o lugar do branco, de privilegiado racialmente. Nesse “pacto”, o branco ouve apenas outro branco, mesmo quando se trata do racismo, ou seja, quando é o responsável por praticar a violência no negro.

Para além das questões postas ao longo deste trabalho, faz-se necessário uma última inferência. Como pôde-se observar, os docentes optaram por abordar a história africana relacionada à história afro-brasileira e muitos discentes ressignificaram essas disciplinas para pensar suas relações raciais cotidianas que, por sua vez, é um dos pontos abordados na legislação que obriga o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Tal questão, relacionada ao capítulo anterior, quando abordados os campos de estudos de história da África e história afro-brasileira, possibilita fazer um questionamento: seria função da disciplina de História da África abordar as relações étnico-raciais? Ou esta abordagem está sendo feita por falta de uma disciplina específica essa questão?

Como apontado no capítulo anterior, uma grande parcela de estudiosos brasileiros do continente africano, majoritariamente brancos, pensam que a África deve ser estudada por ela mesma, sem relação com as suas diásporas. Diferentemente disso, os docentes das disciplinas na Udesc pensam ambas histórias conectadas, o que se trata de escolhas metodológicas e epistemológicas. Para além disso, no entanto, Paulino Cardoso, em entrevista, diferencia a história africana das relações étnico-raciais,

*O tema de História da África diz respeito a perceber o lugar da África no mundo e como ela impacta em nós e já a educação das relações étnico-raciais está focada ao lugar da educação escolar na nossa construção de cidadania, então ela tem conteúdos diferentes, então ela de fato não é contemplada pela disciplina, e a disciplina não tem obrigação de fazer isso.*

Nesse sentido, o docente difere o que seria pensar a África relacionada à diáspora africana e abordar as relações étnico-raciais. Evidente que é possível quebrar com diversos estereótipos sobre as populações africanas abordando, como pontuado nos capítulos anteriores, as diversidades do continente. No entanto, as relações étnico-raciais demandam mais do que isso, demandam trabalhar com as relações entre brancos e negros,

com branquitude, com a formação desigual da sociedade brasileira e com os privilégios que os brancos têm na medida em que se beneficiam disso (idem).

Esse terceiro capítulo teve como objetivo refletir e problematizar algumas recordações dos discentes acerca das disciplinas de História da África I e II discutidas nos capítulos anteriores. Objetivou-se perceber em que medida os conteúdos ministrados e os posicionamentos dos docentes refletiram ou não em suas perspectivas acadêmicas e pessoais em torno da temática de história da África e das relações étnico-raciais.

A importância desse terceiro capítulo, nesse sentido, foi pensar as continuidades de perspectivas utilizadas nas disciplinas de História da África ao longo do período dessa pesquisa. Entre 1998 e 2013 foram alteradas as perspectivas teóricas, somados conteúdos, fontes, bibliografias, no entanto há questões nas disciplinas que perpassaram esses quinze anos, entre elas: romper com o eurocentrismo/colonialismo; relacionar a história da África com a da diáspora; e fazer com que sujeitos brancos percebam seus privilégios raciais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos para a construção de uma pesquisa são diversos e, mesmo depois das escolhas tomadas, a análise crítica das fontes a partir de determinados pressupostos teóricos nos levam a lugares imprevisíveis.

Através da pesquisa sobre as disciplinas de História da África I e II no curso de graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina entre 1998 e 2013, foi possível mapear os caminhos trilhados pelos docentes e pelas disciplinas de história da África; e perceber quais olhares foram criadas por seus discentes. Considerou-se pertinente abarcar nas análises tanto de docentes quanto de discentes seus espaços de enunciação, ou seja, questões raciais, de sexo, de gênero, de vinculação a movimentos sociais e de formação acadêmica.

Constatou-se que as disciplinas de História da África I e II foram ministradas majoritariamente por dois docentes: Paulino Cardoso que é homem, negro, heterossexual, acadêmico e militante do movimento negro; e Claudia Mortari, que é mulher, branca, heterossexual, acadêmica e não participa de movimentos sociais, mas também exerce uma militância antirracista no meio acadêmico. E que os discentes foram em sua maioria homens, brancos, heterossexuais, graduandos, e não participantes de movimentos sociais.

Nos dois primeiros capítulos foi possível perceber as alterações realizadas nas disciplinas de História da África I e II, especificamente mapeou-se as mudanças realizadas nos planos de ensino que sugeriram alterações de perspectivas teóricas e epistemológicas dos docentes. No terceiro capítulo ficou evidenciado, a partir das lembranças dos discentes, que apesar das mudanças realizadas, algumas problemáticas mantiveram-se. Permanências que apenas podem ser explicadas se as disciplinas de História da África I e II forem pensadas como uma trajetória construída pelos docentes ao longo do período recorte dessa pesquisa.

Paulino Cardoso inicia essa trajetória no ano de 1995, quando arma uma *batalha épica* no Departamento de História da Udesc que findou com a implementação de uma disciplina obrigatória de História da África no currículo. Pautado por demandas provindas do movimento negro Cardoso percebe a educação enquanto campo estratégico para a superação das desigualdades sociais; e desde seu ingresso na Udesc, passa a reivindicá-las na instituição. Passados vinte e dois anos, dentre suas inúmeras vitórias, enfatiza-se a



implementação de duas disciplinas obrigatórias de História da África no currículo do curso de História; a criação e coordenação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros; e a atuação, enquanto pró-reitor de Extensão Cultura e Comunidade, na aprovação do Programa de Ações Afirmativas da Udesc.

No ano de 1995, quando da aprovação no currículo das disciplinas de História da África I, como obrigatória, e História da África II, como optativa, Cardoso pautava-se por uma perspectiva Pan-Africanista que construiu em sua atuação enquanto militante do movimento negro. Tal questão ficou evidente na análise tanto da construção das ementas das disciplinas, que mantém-se inalteradas até hoje, quanto na criação dos planos de ensino no período que considerou-se a primeira fase das disciplinas (1998-2005).

Nesse período, destacou-se na análise duas questões: a utilização de uma perspectiva política para pensar o continente africano, no qual enfatizou-se grandiosidade de suas sociedades, civilizações e Estados; e a atribuição de termos raciais para pensar as populações africanas, que segundo o próprio docente, acaba por generalizá-lo. Essa perspectiva, que visava contar uma *verdadeira história* a partir do Pan-Africanismo, foi o primeiro passo dado pelas disciplinas de História da África na Udesc.

O segundo passo tomou forma a partir dos conhecimentos adquiridos por Cardoso em uma viagem para o Senegal, em 2004, que refletiu-se nos planos de ensino do que se chamou de segunda fase das disciplinas (2006-2008). Nessa destacou-se duas questões: a ênfase dada pelo docente na quebra de tradições eurocêntricas na historiografia, o que refletiu-se na utilização de autores africanos como bibliografias básicas nas disciplinas. E, ainda, na ênfase à relação entre África e Brasil nas duas disciplinas de História da África, mesmo o conteúdo de “diáspora africana” constando apenas na ementa de História da África II, o que pode ser compreendido como uma resposta às demandas constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovadas no ano de 2004. Tais questões, de crítica ao eurocentrismo/colonialismo e a relação entre África e Brasil mantiveram-se nos planos de ensino nas duas últimas fases das disciplinas de História da África.

Especificamente a terceira fase das disciplinas (2008-2012), ou o terceiro passo dado por elas, tratou-se de uma adaptação da docente Claudia Mortari ao tema, no qual realizou alterações nos planos de ensino, entre elas enfatiza-se a delimitação da área geográfica de estudo (ao sul do Saara); e a utilização de literaturas africanas como bibliografias básicas. Para além dessas e outras modificações feitas pela docente,

ênfatiza-se que Mortari nesses primeiros anos pautou-se nos planos de ensino de Paulino Cardoso para criar os seus. O que justificou-se devido ao pouco conhecimento que tinha sobre a temática; e a toda trajetória acadêmica mantida pelos docentes, desde a orientação de Cardoso ao trabalho de conclusão de curso de graduação de Mortari, em 1995. Sobre essa questão, sugere-se mais uma vez que as disciplinas de História da África ministradas em 2013 são resultado de uma trajetória de 15 anos de alterações e permanências que perpassou docentes e discentes.

O quarto passo das disciplinas, que inicia-se no ano de 2013, trata-se da alteração de base teórica utilizada para ministrar as disciplinas de História da África. Se até esse momento os docentes pautavam-se no multiculturalismo para pensar a história africana, nessa última fase Mortari passa a pautar-se em teóricos da decolonialidade. Isso deu-se a partir de demandas providas da própria disciplina e de sua pesquisa que toma como fonte literaturas africanas. Percebe-se nessa mudança de perspectiva uma continuidade da trajetória das disciplinas, nas quais os docentes mantiveram seu posicionamento de crítica ao colonialismo e eurocentrismo e, a seu tempo, buscaram suporte teórico a ela.

Compreende-se as disciplinas de História da África num contexto amplo, a qual faz-se relevante desde as motivações que fizeram-nas ser implementadas no currículo, perpassando as escolhas de conteúdo, os suportes teóricos utilizados até a percepção dos discentes sobre essas. Especificamente através dos comentários desses é possível observar que alguns temas abordados foram marcantes para alunos das quatro fases. Considerando, como nos afirma Tomas Tadeu da Silva (2011, p. 150), que o currículo é relação de poder, não é possível pensar que se trata de coincidências, mas sim de perspectivas semelhantes dos docentes em relação a algumas temáticas.

Especialmente tal questão pode ser pensada através dos olhares dos discentes em relação a crítica ao eurocentrismo/colonialismo e dos comentários sobre a diáspora africana no Brasil e temas correlacionados, como as políticas de ações afirmativas. Nas ementas de História da África I e II não está escrito que o eurocentrismo deve ser questionado. Tal questão trata-se, portanto, de um posicionamento dos docentes em relação a produção de conhecimento sobre o continente. Um discente da primeira fase das disciplinas (1998-2005), afirma que o que mais se recorda foram os “*diversos meios utilizados pelos brancos para destruir e ocultar a cultura dos povos africanos e descendentes*” e um discente da quarta fase (2013- ), relembra “*a ideia de ‘consciência planetária’, que a Europa construiu, ou seja, uma visão de mundo onde ela se colocava no centro do mundo e num patamar superior aos demais povos do mundo*”, significa

afirmar que as discussões acerca do eurocentrismo sempre estiveram presentes. Alteram-se as perspectivas teóricas, mas o posicionamento em relação a produção de conhecimento mantém-se.

O mesmo ocorre quando abordada a diáspora africana, que consta apenas na ementa de História da África II, mas fora citada, também, por discentes que cursaram História da África I. O que remete a pensar que essa disciplina, mesmo tendo um recorte temporal mais recuado (séculos XVI a XIX), estabelece relações com a sociedade brasileira. Outro exemplo sobre a questão pode ser pensado quando pontua-se que 95% dos discentes que responderam ao questionário afirmaram que após as disciplinas repensaram as relações raciais no seu cotidiano. Isso sugere que a escolha por pensar a história do continente africano relacionado com sua diáspora no Brasil tem relação com um posicionamento político dos docentes em relação à luta antirracista.

Propôs-se com o presente trabalho ampliar as discussões sobre o ensino de história da África na medida em que as análises consideraram os espaços de enunciação dos sujeitos. Se num primeiro olhar às fontes o foco deu-se nas diferenças entre os docentes, em uma segunda análise, mais cuidadosa, foi possível encontrar 15 anos de mudanças, permanências e posicionamentos em prol da luta antirracista. Como pontuado anteriormente, os caminhos para a construção de uma pesquisa podem nos levar a lugares imprevisíveis.

## REFERÊNCIAS

### Documentos:

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **Entrevista concedida a Mariana Heck Silva**. Florianópolis, 06 de mar. de 2016. Entrevista.

\_\_\_\_\_. **Currículo da Plataforma Lattes**. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9557204220334259>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

MALAVOTA, Claudia Mortari. **Entrevista concedida a Mariana Heck Silva**. Florianópolis, 09 de mai. de 2013. Entrevista.

MORTARI, Claudia. **Entrevista concedida a Mariana Heck Silva**. Florianópolis, 17 de mai. de 2016a. Entrevista.

\_\_\_\_\_. **Currículo da Plataforma Lattes**. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5924035925755472>>. Acesso em: 10 fev. 2016c.

UDESC. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em História. Habilitação Única**: Bacharelado e Licenciatura em História. Florianópolis, 1995.

\_\_\_\_\_. CONSEPE. **Resolução 016/1988**, aprovado dia 20/12/1988.

\_\_\_\_\_. CONSEPE. **Resolução 025/1995**, aprovado dia 26/07/1995.

\_\_\_\_\_. CONSEPE. **Resolução 033/2003**, aprovado dia 18/02/2003.

\_\_\_\_\_. CONSEPE. **Resolução 033/2010**, aprovado dia 22/07/2010.

\_\_\_\_\_. **Plano de Ensino da Disciplina de História da África I**. Florianópolis, 1998-2013.

\_\_\_\_\_. **Plano de Ensino da Disciplina de História da África II**. Florianópolis, 1998-2013.

### Bibliografias:

ACHEBE, Chinua. **O mundo se despedaça**. São Paulo: Ática, 1983

ADICHIE, Chimamanda. **The danger of a single story**. In: TED Global. 07/ 2009. Vídeo Conferência (18:49min) Disponível em: <[http://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story.html](http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html)>. Acesso em 10 dez. 2015.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araújo. **Movimento negro e "democracia racial" no Brasil**: entrevistas com lideranças do movimento negro. Rio de Janeiro: CPDOC, 2005. 15f.

ANTONACCI, Maria Antonieta Martines. **Memórias Ancoradas em Corpos Negros**. São Paulo: EDUC, 2013.

APPIAH, Kwame A. A invenção da África. In: \_\_\_\_\_. **Na Casa de Meu Pai**. A África na Filosofia da Cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARAÚJO, Débora Cristina de; SILVA, Paulo Vinícius Baptista. Educação em Direitos Humanos e Promoção da Igualdade Racial. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 483-505, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhas criticas/article/viewFile/6241/5115>>.

ARRUDA, Marcelo Guimarães. **Africanidades**: a lei n. 10.639/03 na visão de professores. 2013. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=15989&PHPSESS ID=74b9d1f15cefb55f8f8980016ae186dd](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15989&PHPSESS ID=74b9d1f15cefb55f8f8980016ae186dd)>. Acesso em: 10 ago. 2015.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. Universidade de São Paulo. **Ata da primeira reunião para constituição de um Grupo de Trabalho sobre temáticas relacionadas à História da África realizada no dia 21 de julho de 2011**. Disponível em: <[http://www.anpuh.org/download/download?ID\\_DOWNLOAD=1172](http://www.anpuh.org/download/download?ID_DOWNLOAD=1172)>. Acesso em: 15 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Universidade de São Paulo. **Ata da segunda reunião para constituição de um Grupo de Trabalho sobre temáticas relacionadas à História da África realizada no dia 21 de julho de 2011**. Disponível em: <[http://www.anpuh.org/download/download?ID\\_DOWNLOAD=1173](http://www.anpuh.org/download/download?ID_DOWNLOAD=1173)>. Acesso em: 15 ago. 2015.

AZEVEDO, Amailton Magno. **Qual África ensinar no Brasil?** Tendências e perspectivas. 2016 (no prelo).

BACELAR, Jeferson. Donald Pierson e os brancos e pretos na Bahia. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 3, n. 7, p. 129-143, nov. 1997 Donald Pierson e os brancos e pretos na Bahia. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71831997000300008>>. Acesso em: 25 out. 2016.

BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, História e História da África. **Revista Sankofa**, n. 1, jun/2008, p. 46-63. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/88723>>.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia.

BRASIL. CAMARA. **Projeto de Lei 1332/83, 1983**.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei 859/95, 1995**.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei 259/99, 1999**.

BRASIL. SENADO. **Projeto de Lei 259/99, 1999**. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?tipDiario=1&datDiario=11/04/2002&paginaDireta=03987>>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10639**, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11645**, de 10 de março de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)> Acesso em: 10 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12711**, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.990**, de 9 de junho de 2014, que reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília, DF, 9 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm)>. Acesso em 13 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 001/2004. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jun. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 003/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2015.

CARDOSO, Lourenço. O branco-objeto: O movimento negro situando a branquitude. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, 2011, p 81-93. Disponível em <<http://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/1176/954>>. Acesso em: 5 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. Tese em Sociologia na UNESP, 2014. Disponível em: <[http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/ciencias\\_sociais/3146.pdf](http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/ciencias_sociais/3146.pdf)>.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud, v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf>>.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. Políticas culturais na educação: pensando o currículo, a formação de professores e o multiculturalismo. **Anais do I Simpósio Internacional de Educação e IV Fórum Nacional de Educação**. Maio de 2007b.

\_\_\_\_\_. **A Lei 10.639/03**: significados e desafios na luta anti-racista no Brasil, 2007a. Disponível em: <<http://www.multiculturalismoepopulacoesafricanas.blogspot.com.br/2007/11/desafios-da-implantacao-da-lei-10639-03.html>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Políticas culturais na educação. In: **Multiculturalismo, afrodescendentes e pensamentos dispersos**, 2007c, s/p. Disponível em: <<https://multiculturalismoepopulacoesafricanas.blogspot.com.br/2007/07/politicas-culturais-na-educacao.html>>.

\_\_\_\_\_; LUCINDO, Willian Robson Soares. Outras experiências no século XX: pensando o Pan-africanismo, a Negritude e o Movimento Negro. 2013. Material didático para o curso de Formação Continuada para professores, intitulado “**Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora**” promovido pelo NEAB/UDESC.

\_\_\_\_\_; PACHECO, Ana Julia; CARVALHO, Carol Lima de. História da África no Ensino Superior de Santa Catarina: uma aproximação. **Revista Tempo, Espaço e Linguagem**, v. 5, p. 138-150, 2014.

\_\_\_\_\_. A branquitude é o alvo ou que aprendi com colegas da FAED/UDESC. **Portal Geledés**. 2015. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/a-branquitude-e-o-alvo-ou-que-aprendi-com-colegas-da-faedudesc/#gs.null>>.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena**: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil). 2015. 327 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. In: **Entre virtudes e vícios**: educação, sociabilidades, cor e ensino de História. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

COUTO, Mia. **O último voo do flamingo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005

DEVÉS-VALDÉS, Eduardo. A Época Clássica: As Grandes Escolas e as Grandes Figuras (o Segundo Terço do Século XX). In: **O pensamento africano sul-saariano**: conexões e paralelos com o pensamento latino-americano e asiático. Rio de Janeiro: Educam, 2008. p. 127-154.

\_\_\_\_\_. Como entender a África sul-saariana e como sair da tragédia: o terceiro terço do século XX. In: **O pensamento africano sul-saariano**: conexões e paralelos com o pensamento latino-americano e asiático. Rio de Janeiro: Educam, 2008. p. 127-154. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/valdes/cap4.pdf>>.

DOS SANTOS, Marineide do Lago Salvador. Brancos e pretos na Bahia. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 13, n. 3, p. 160-162. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75901973000300017](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901973000300017)>. Acesso em: 4 nov. 2016.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: Alguns apontamentos históricos. **Tempo**: revista do Departamento de História da UFF, v. 12, n. 23, 2007, p. 100-122. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>>.

DUSSEL, Enrique. **Hacia una Filosofía Política Crítica**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.

EBC. **Agência Brasil**, Pesquisa aponta homens e brancos como maioria no Ministério Público. 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-12/pesquisa-aponta-homens-e-brancos-como-maioria-no-mp>>. Acesso em: 16 out. 2016>.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_. Racismo e Cultura. In: **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1980, p. 35-48.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: O legado da "raça branca". São Paulo: Globo, 2008.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, José Olympio, 1933.

GELEDÉS – INSTITUTO DA MULHER NEGRA. Centro Feminista de Estudos e Assessoria (Cfemea). **Guia de enfrentamento do racismo institucional**. 2013. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/12/Guia-de-enfrentamento-ao-racismo-institucional.pdf>>.

GLISSANT, Édouard. O caos-mundo: por uma estética da relação. In: **Por uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005, p. 137-178.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

\_\_\_\_\_. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e Sociedade**: revista de sociologia política, v. 10, n. 18, 2011. p. 133-154. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133>>.

\_\_\_\_\_. **Currículo da Plataforma Lattes**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7444449891704854>. Acesso em: 1 nov. de 2015.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal, v. 10639, n. 3, 2005.



GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Revista Aletria: alteridades em questão**, Belo Horizonte, POSLIT/CEL, UFMG, v. 6, n. 9, dez/2002, p. 38-47.

\_\_\_\_\_. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 80, 2008. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/697>>.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita a história contemporânea**. Belo Horizonte: Selo Negro, 2005.

\_\_\_\_\_. História da África no Brasil. **Revista Cerrados**, v. 19, n. 30, 2011.

HOUNTONDJI, Paulin. Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, mar, 2008, p. 149-160. Disponível em: <<https://rccs.revues.org/699>>.

IPEAFRO. **Linha do Tempo: o tempo dos povos africanos**, s/d. Disponível em: <<http://ipeafro.org.br/home/br/linha-do-tempo>>.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação. 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>

KI-ZERBO. **África Negra: história e civilizações**. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa das Áfricas, 2010.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. Novos estudos - CEBRAP nº 87, São Paulo, julho 2010 pp. 77-95 [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002010000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002010000200005&script=sci_arttext)

LOPES, Carlos. A pirâmide invertida. Historiografia africana feita por africanos. **Actas do Colóquio Construção e ensino da história da África**, p. 21-29, 1995.

LUCINDO, Willian Robson Soares. Educação no pós-abolição: um estudo sobre as propostas educacionais de afrodescendentes (São Paulo/1918-1931). Dissertação de mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <http://tede.udesc.br/handle/handle/1492>

MALAVOTA, Claudia Mortari. **Os africanos de uma vila portuária do sul do Brasil: criando vínculos parentais e reinventando identidades**. Desterro, 1788/1850. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. África no Brasil: mapa de uma área em expansão. **Revista Topói**, v. 5, n 9, jul/dez 2004. Disponível em: <[http://www.revistatopoi.org/numeros\\_anteriores/topoi09/topoi9a2.pdf](http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi09/topoi9a2.pdf)>.

MATTOS, Hebe. Memória e historiografia no oitocentos: a escravidão como história do tempo presente. In: In: A ZEVEDO, Cecília et al. (orgs). **Cultura política, memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

M'BOKOLO, Elikia. **África Negra: história e civilizações**. Tomo I (até o século XVIII). Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2000.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais/Projetos Globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MORTARI, Claudía. **Introdução aos estudos africanos e da diáspora**. Florianópolis: UDESC editora; DIOESC; NEAB-UDESC, 2015.

\_\_\_\_\_. As histórias das Áfricas e o “equilíbrio das histórias”: reflexões em torno de uma experiência de ensino e de pesquisa. In: **História da África: balanços, desafios e perspectivas**. Florianópolis: Casa Aberta, 2016 (no prelo).

\_\_\_\_\_. O “equilíbrio das histórias”: reflexões em torno de experiências de ensino e pesquisa em História das Áfricas. In: MENDES DE PAULA, Simoni; CORREA, Sílvio Marcus de Souza. (Org.). **Nossa África: ensino e pesquisa**. 1ed.São Leopoldo: Editora Oikos, 2016, v. 1, p. 41-53. Disponível em: <<http://oikoseditora.com.br/files/Nossa%20africa%20-%20ensino%20e%20pesquisa%20-%20E-BOOK.pdf>>.

\_\_\_\_\_; GOMES, Vinícius Pinto. **Decolonialidade do poder, do saber e do ser: reflexões iniciais em torno de outros paradigmas para o ensino de Histórias das Áfricas**. Material didático para o curso de Formação Continuada para professores ministrado na Universidade Federal da Fronteira Sul. 2015.

MUDROVIC, Maria Inês. Por que Clio retornou a mnemosine? In: AZEVEDO, Cecília et al. (orgs). **Cultura política, memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <<http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/142827/90058e0b1b3e8476d6a39627dff4fef2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Pan-Africanismo na América do Sul: emergência de uma rebelião negra**. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.

NEAB, s/d s/p. Disponível em: <<http://www.multiculturalismo.udesc.br/>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

NEPOMUCENO, Bebel. Mulheres Negras: protagonismo ignorado. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria, **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, p. 382-409, 2013.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos Bancos Escolares: Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 322-358, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lições sobre a África**: Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005). 2007. 404 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1132/1/Tese\\_2007\\_%20AndersonRibeiroOliva.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1132/1/Tese_2007_%20AndersonRibeiroOliva.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2015.

PEPETELA. **O Planalto e a Estepe**. São Paulo: Leya, 2009.

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

PEREIRA, Marcia Guerra. **História da África, uma disciplina em construção**. 2012. 245f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=14763](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=14763)>. Acesso em: 10 ago. 2015.

PIERSON, Donald. **Negroes in Brazil**. 2a. ed. Southern: U. Press, 1987.

PNAD. **Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000024052411102015241013178959.pdf>>.

PRATT, Mary Louise. **Os Olhos do Império**: relatos de viagem e transculturação. Bauru: Edusc, 1999.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales (CLACSO), 2005. p. 227-278.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009. p. 73-118.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Perú Indígena**, 29, 1991, p. 11-21.

RAMOS, A. G. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editorial Andes, 1957.

ROCHA, Solange; SILVA, José Antônio Novaes da. À luz da lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, jul–out. 2013, p. 55-82 Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/download/399/284>>. Acesso em: 6 nov. 2016.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **Os africanos no Brasil**. Centro Edelstein, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/mmtct>>. Acesso em: 6 nov. 2016.

SANTOS, Vanicléia Silva. A redescoberta da África no Brasil: As pesquisas em História da África no Brasil (1992-2012). In: FERRAO, J. (Org.). **Ensino Superior e Investigação Científica no Espaço da CPLP**. Lisboa: AULP, 2012, v. 22.

SCHLICKMANN, Mariana. **A introdução dos estudos africanos no Brasil nos anos 1959-1987**. 2015. 135 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em História) – Universidade Federal de Minas Geral, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <[http://www.biblioteca.digital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9ZXHCU/disserta\\_\\_o\\_mariana\\_schlickmann\\_vers\\_o\\_final.pdf?sequence=1](http://www.biblioteca.digital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9ZXHCU/disserta__o_mariana_schlickmann_vers_o_final.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 1 jan. 2016.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Porque queremos olhos azuis?** Conferência ao TEDx São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EC-IyWB3dEA>>.

\_\_\_\_\_. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/pt-br.php>>.

\_\_\_\_\_. O branco não precisa responder pela sua raça. In: **Carta Educação**. Entrevista feita por Thais Paiva. 2015. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/o-branco-nao-precisa-responder-pela-sua-raca/>>.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Gilberto Freyre: adaptação, mestiçagem, trópicos e privacidade em Novo Mundo nos trópicos. **Revista Mal-estar na Cultura**, abr.-nov/2010. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/difusaocultural/adminmalestar/documentos/arquivo/Schwarz%20-%20adaptacao%20mesticagem%20tropicicos.pdf>>.

SCHNEIDER, Alberto Luiz. O Brasil de Sílvio Romero: uma leitura da população brasileira no final do século XIX. **Projeto História**, n. 42, p. 163-183, jun./2016.

SIGA. Sistema de Gestão Acadêmica da Universidade do Estado de Santa Catarina. s/d. Disponível em: <<http://www.siga.udesc.br>>. Acesso em: 20 set. 2016.

SILVA, Alberto da Costa e. **Um Rio Chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/EDUFRJ, 2003.

SILVA, Ana Celia da. Movimento negro brasileiro e sua trajetória para a inclusão da diversidade étnico-racial. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 139-151, jan. /jun., 2002.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Mariah Amanda da. A importância da implementação da Lei 10.639/2003 no curso de Licenciatura em Geografia: um relato de experiência de uma aluna cotista da Universidade do Estado de Santa Catarina (2013 - 2016). **Anais do I Simpósio de Ações Afirmativas da Udesc: Experiências de Alunos/as Afrodescendentes e Indígenas na Graduação**, 2017 (no prelo).

SILVA, Mariana Heck. **Identidades e Multiculturalismo**: um estudo acerca do Ensino de História das Áfricas nas Universidades Públicas de Santa Catarina (2011-2012). 2013. 108 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Bacharelado e Licenciatura em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://pergamumweb.udesc.br/dados-bu/000019/000019af.pdf> Acesso em: 01 de agosto de 2013.

SOUZA, Arivaldo Santos de. Racismo Institucional: para compreender o conceito. **Revista da ABPN**, v. 1, n. 3, p. p. 77-87, 2011.

UDESC. SECON. Justificativas para a implantação de uma política de ação afirmativa na Udesc. 2009. Disponível em: <<http://secon.udesc.br/consuni/pautas/plenario/2009/09-07-2009/propostas/Acoes%20afirmativas%20da%20UDESC.pdf>>.

VIEIRA, José Luandino. **Luuanda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

WOLFF, Cristina Scheibe; SALDANHA, Rafael Araújo. Gênero, sexo, sexualidade: categorias do debate contemporâneo. In: **Gênero, educação e sexualidades: reconhecendo diferenças para superar [pré]conceitos**. Uberlândia: Ed. dos Autores, 2016, p. 14-41.

## **ANEXO A – Questionário enviado aos discentes das disciplinas de História da África I e II no período recorte desta pesquisa (1998-2013)**

### **1. Dados Pessoais**

Nome Completo (O nome completo servirá apenas para o controle de respostas por turma. A informação será mantida em sigilo): \_\_\_\_\_.

Nome fictício de preferência (O nome fictício será utilizado para fins de citação, caso seja necessário): \_\_\_\_\_.

Data de nascimento: \_\_\_\_\_.

Nacionalidade: \_\_\_\_\_.

Gênero:

- mulher cisgênero (mulher que se identifica com seu sexo biológico)
- mulher transgênero (mulher que não se identifica com seu sexo biológico)
- homem cisgênero (homem que se identifica com seu sexo biológico)
- homem transgênero (homem que não se identifica com seu sexo biológico)
- travesti
- não-binário

Orientação sexual:

- assexual
- homossexual
- heterossexual
- bissexual
- pansexual
- Outro: \_\_\_\_\_.

Cor ou raça:

- branco
- preto
- pardo
- amarelo
- indígena

Participa de algum movimento social?

- Não.
- Sim, movimentos negros
- Sim, de mulheres negras
- Sim, rurais
- Sim, de juventude
- Sim, de mulheres
- Sim, LGBTTT
- Sim, sindicais urbanos
- Sim, urbanos por moradia
- Sim, indígenas

- Sim, de povos e comunidades tradicionais
- Outro: \_\_\_\_\_.

Você é da área da História?

- Sim
- Não

## **2. Dados profissionais - área de História**

Atualmente, você

- Faz graduação em História
- Abandonou ou trancou a graduação em História
- É formado em História
- Faz pós-graduação em História (especialização)
- Faz pós-graduação em História (mestrado)
- Faz pós-graduação em História (doutorado)
- Faz pós-graduação em História (pós doutorado)
- É pós graduado em História (especialista)
- É pós graduado em História (mestre)
- É pós graduado em História (doutor/a)
- É pós graduado em História (pós doutor/a)

Qual o ano de conclusão ou de previsão de sua formação atual? \_\_\_\_\_.

Atualmente, você

- Trabalha na área de História, ministrando aulas no ensino fundamental e médio
- Trabalha na área de História, ministrando aulas no ensino superior
- Trabalha na área de História, em museus, arquivos ou demais órgãos públicos
- Não trabalha na área de História

Em relação as suas temáticas de pesquisa na graduação e pós-graduação, você

- Faz graduação e não definiu sua temática de pesquisa
- Pesquisa a história/cultura da África;
- Pesquisa a história/cultura afro-brasileira
- Pesquisa o ensino de história da África
- Pesquisa a educação das relações étnico-raciais
- Pesquisa outras temáticas

## **2. Dados profissionais - demais áreas**

Qual sua área de formação?

- Artes
- Geografia
- Letras
- Pedagogia/Magistério
- Outro: \_\_\_\_\_.

Atualmente, você

- Faz graduação
- É graduado
- Faz pós-graduação (especialização)
- Faz pós-graduação (mestrado)

- Faz pós-graduação (doutorado)
- Faz pós-graduação (pós doutorado)
- É pós graduado (especialista)
- É pós graduado (mestre)
- É pós graduado (doutor/a)
- É pós graduado (pós doutor/a)

Qual o ano de conclusão ou de previsão de sua formação atual? \_\_\_\_\_.

Atualmente, você

- Trabalha na sua área, ministrando aulas no ensino fundamental e médio
- Trabalha na sua área, ministrando aulas no ensino superior
- Trabalha na sua área, em museus, arquivos ou demais órgãos públicos
- Não trabalha na sua área
- Outro: \_\_\_\_\_.

Em relação as suas temáticas de pesquisa na graduação e pós-graduação, você

- Faz graduação e não definiu sua temática de pesquisa
- Pesquisa questões relacionadas a África
- Pesquisa questões relacionadas a história/cultura afro-brasileira
- Pesquisa questões relacionadas ao ensino de história da África
- Pesquisa questões relacionadas a educação das relações étnico-raciais
- Pesquisa outras temáticas
- Outro: \_\_\_\_\_.

### **3. Disciplinas de História da África**

Universidade, disciplina, semestre/ano e docente da disciplina de História da África

- UDESC - História da África 1 – 1998.1 – Prof. Paulino Cardoso
- UDESC - História da África 1 – 2005.1 – Prof. Paulino Cardoso (2ª fase)
- UDESC - História da África 1 – 2005.1 – Prof. Paulino Cardoso (6ª fase)
- UDESC - História da África 1 – 2006.1 – Prof. Paulino Cardoso (2ª fase)
- UDESC - História da África 1 – 2006.1 – Prof. Paulino Cardoso (6ª fase)
- UDESC - História da África 1 – 2008.1 – Prof. Paulino Cardoso
- UDESC - História da África 2 - 2008.2 - Profa. Claudia Mortari
- UDESC - História da África 1 - 2012.2 - Profa. Claudia Mortari
- UDESC - História da África 2 - 2012.2 - Profa. Claudia Mortari
- UDESC - História da África 1 - 2013.1 - Profa. Claudia Mortari
- UDESC - História da África 2 - 2013.1 - Profa. Claudia Mortari

Você concluiu a disciplina?

- Sim
- Não

Se não concluiu a disciplina, assinale o motivo:

- Reprovação por frequência – abandonei, pois a matéria dada não me interessava
- Reprovação por frequência – abandonei por não concordar com a perspectiva teórica adotada pelo/a professor/a



Reprovação por frequência – não pude comparecer as aulas, pois precisei trabalhar no horário

Reprovação por frequência – não pude comparecer as aulas, pois tive assuntos pessoais para resolver

Reprovação por nota – não estudei por desinteresse na matéria dada

Reprovação por nota – não estudei por não concordar com a perspectiva teórica adotada pelo/a professor/a

Reprovação por nota – não entendi a matéria e não atingi a nota nas avaliações realizadas

Reprovação por nota – não pude estudar, pois não conciliei com o tempo do trabalho

Reprovação por nota – não pude estudar, pois tive assuntos pessoais para resolver

Foi feita referência à legislação que tornou obrigatório o ensino da temática (Lei Federal nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana)?

Sim

Não

A disciplina abordou temáticas relacionadas às relações étnico-raciais no Brasil, tais como racismo, negritude, branquitude, políticas de ação afirmativa?

Sim

Não

Se abordou, indique quais: \_\_\_\_\_.

Quais os pontos abordados na disciplina que mais te chamaram a atenção ou que você mais se recorda? \_\_\_\_\_.

Após ter cursado a disciplina você repensou sua temática de pesquisa ou de interesse acadêmico?

Sim

Não

Se repensou, comente em quais aspectos: \_\_\_\_\_.

Após ter cursado a disciplina você repensou as relações raciais na seu cotidiano?

Sim

Não

Se repensou, comente em quais aspectos: \_\_\_\_\_.

Após ter cursado a disciplina você alterou sua opinião sobre políticas públicas para as populações afro no Brasil, como o sistema de cotas nas universidades e nos órgãos públicos e as políticas de permanência estudantil específicas?

Não. Mantive minha opinião contrária as políticas de ações afirmativas.

Não. Mantive minha opinião favorável as políticas de ações afirmativas.

Sim. Era contra quaisquer políticas de ações afirmativas e agora sou a favorável.

Sim. Era a favor de quaisquer políticas de ações afirmativas e agora sou contra.

A disciplina não fez diferença alguma sobre a questão, haja vista que essa questão não foi discutida.

Outro: \_\_\_\_\_.

Após ter cursado a disciplina, você ministrou aulas de História?

Sim

Não

Caso tenha ministrado aulas de História, você abordou a temática africana e/ou afro-brasileira?

Sim

Não

Caso tenha abordado temáticas africanas e/ou afro-brasileiras, foi a partir de qual perspectiva?

Pensando a cultura da África relacionada com a cultura do Brasil

Pensando a história da África relacionada com a história do Brasil

Pensando a história da África por ela mesma

Pensando as culturas da África por ela mesma

Pensando as culturas afro-brasileiras

Pensando as histórias afro-brasileiras

Pensando questões sociais brasileiras

Caso ache necessário, utilize esse espaço para fazer comentários: \_\_\_\_\_.