

O que faz o Ensino de História na luta antirracista?



**ANAIS DA XXV JORNADA DE ENSINO DE HISTÓRIA E
EDUCAÇÃO DO GT ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO DA ANPUH-RS**

**ALESSANDRA GASPAROTTO - JOCELITO ZALLA - KATANI MONTEIRO
MELINA PERUSSATTO - PRISCILA NUNES PEREIRA | (ORGS.)**



O que faz o Ensino de História na luta antirracista?

**Anais da XXV Jornada de Ensino de História
e Educação do GT Ensino de História
e Educação da ANPUH-RS**

**Alessandra Gasparotto
Jocelito Zalla
Katani Monteiro
Melina Perussatto
Priscila Nunes Pereira
(orgs.)**

O que faz o Ensino de História na luta antirracista?

**Anais da XXV Jornada de Ensino de História
e Educação do GT Ensino de História
e Educação da ANPUH-RS**

E-book



**São Leopoldo
2022**

© ANPUH-RS – 2022

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Imagem da capa: Arte do evento XXV Jornada de Ensino de História e Educação do GT Ensino de História e Educação da ANPUH-RS

Revisão: Geraldo Korndörfer

Diagramação e arte-final: Jair de O. Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos):

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Universidade de Caxias do Sul)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luiz Inácio Gaiger (Bolsista de Produtividade CNPq)

Marluza M. Harres (Unisinos)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fornet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Centro Universitário São Camilo)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

Q3 O que faz o ensino de história na luta antirracista? Anais da XXV Jornada de Ensino de História e Educação do GT Ensino de História e Educação da ANPUH-RS. [E-book]. / Organizadores: Alessandra Gasparotto ... [et al.]. – São Leopoldo: Oikos, 2022.

167 p.; il.; color.; 16 x 23 cm.

ISBN 978-65-5974-084-0

1. Ensino de história – Antirracismo. 2. Ensino de história – Racismo. 3. Educação antirracista. 4. Relações étnico-raciais. I. Gasparotto, Alessandra. II. Zalla, Jocelito. III. Monteiro, Katani. IV. Perussatto, Melina. V. Pereira, Priscila Nunes

CDU 37.02:93/99:323.12

Catálogo na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
--------------------	----

PARTE 1: O QUE FAZ O ENSINO DE HISTÓRIA NA LUTA ANTIRRACISTA?

AFROFUTURISMO E MOVIMENTO NEGRO NA ERER: ENSINANDO A HISTÓRIA DO MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO POR MEIO DA ARTE AFROFUTURISTA E DOS VALORES CIVILIZATÓRIOS (Adriana Costa)	18
INTRODUÇÃO	18
O ENSINO DE HISTÓRIA: QUAIS HISTÓRIAS	19
A HISTÓRIA DO MNU E A CONSCIÊNCIA NEGRA	21
O AFROFUTURISMO HISTÓRICO: OS VALORES DA RESISTÊNCIA	23
REFERÊNCIAS	26

A E.R.E.R. NO ZINE: O ENSINO DE HISTÓRIA NA CONCEPÇÃO E CONSTITUIÇÃO DE UMA ZINE ANTIRRACISTA SOBRE UM BEM CULTURAL EM SÃO LEOPOLDO (Christian Arnold Leite)	29
INTRODUÇÃO: A GÊNESE DA E.R.E.R. NO ZINE	29
A E.R.E.R. NO ZINE NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	34

REFLEXÕES LITERÁRIAS DE MULHERES NEGRAS DENTRO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO/ LEI 10.639/03 (Denise Cerveira Tavares)	38
INTRODUÇÃO	38
REFLEXÕES LITERÁRIAS DE MULHERES NEGRAS NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA	39

MARIA FIRMINA DOS REIS	40
CAROLINA MARIA DE JESUS	41
CONCEIÇÃO EVARISTO	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	44
MULHERES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: QUESTÕES CURRICULARES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA (Lorena Féres da Silva Telles)	46
INTRODUÇÃO	46
REFERÊNCIAS	50
PARTE 2: COMO ESTAMOS CONSTRUINDO ROMPIMENTOS COM OS PRIVILÉGIOS DA BRANQUITUDE NO ENSINO DE HISTÓRIA E EM NOSSAS PRÁTICAS COTIDIANAS?	
RELATO SOBRE UM DISCURSO DESCOLONIAL NAS AULAS DE HISTÓRIA DO 6º E 7º ANOS: DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA LOCAL, TEMPO HISTÓRICO E ANCESTRALIDADES (Natiele Gonçalves Mesquita)	53
INTRODUÇÃO	53
REFERÊNCIAS	61
BRANQUIDADE, ENSINO DE HISTÓRIA E ANTIRRACISMO: QUE DESAFIOS AINDA TEMOS DE ENFRENTAR? (Sarah Calvi Amaral Silva)	63
INTRODUÇÃO	63
AFINAL, O QUE É BRANQUIDADE?	64
PEDAGOGIAS QUESTIONADORAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: LUTAS POLÍTICAS E ENSINO DE HISTÓRIA	68
BRANQUIDADE EM XEQUE: PRÁTICAS PARA O ENFRENTAMENTO DOS PRIVILÉGIOS BRANCOS	71
REFERÊNCIAS	74

PARTE 3: A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) NO ENSINO REMOTO: COMO ENCONTRAR UM ESPAÇO SEGURO E DIALÓGICO NO ENSINO DE HISTÓRIA?

“DO NAVIO NEGREIRO AO CAMBURÃO”: PASSADOS VIVOS, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E ENSINO HÍBRIDO NO PIBID DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (Andréia Terezinha Kaminski Paidá, Guilherme José Schons, Halferd Carlos Ribeiro Júnior, João Paulo de Almeida Farina e José Fhelipe da Fonseca Santos) 77

 A ESCRAVIDÃO ENQUANTO PASSADO VIVO 77

 OS BRASIS DE 1850 E 2021: A LEITURA DE MUNDO INVADE A SALA DE AULA 78

 “BRASIL, O TEU NOME É DANDARA”: ELEMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA 80

 ENEGRECER AS REFERÊNCIAS 83

 UM PAÍS QUE NÃO ESTÁ NO RETRATO: O ENSINO DE HISTÓRIA NA LUTA 84

 REFERÊNCIAS 86

CLUBE FICA AHI PRA IR DIZENDO: RESGATE DA MEMÓRIA COMO METODOLOGIA ANTIRRACISTA NO ENSINO DE HISTÓRIA (Camila Gonçalves Dutra, Laís Neves Bittencourt e Lucas Cantos da Rosa)..... 87

 INTRODUÇÃO 87

 PARA ALÉM DOS CURRÍCULOS OFICIAIS: UMA ABORDAGEM DECOLONIAL 89

 UMA ABORDAGEM DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O PATRIMÔNIO CULTURAL PELOTENSE 91

 CONSIDERAÇÕES FINAIS 93

 REFERÊNCIAS 93

QUEM CANTA A HISTÓRIA RECONTA: UMA EXPERIÊNCIA COM MÚSICA E ENSINO DE HISTÓRIA CENTRADO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (Gabrielle de Souza Oliveira e Thales Ferraz)..... 96

 APRESENTAÇÃO E BASE TEÓRICA/CONCEITUAL DA PROPOSTA 96

A <i>PRÁXIS</i> ACONTECE: EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO REMOTO	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	106

PARTE 4: O QUE AS ESCOLAS, OS INSTITUTOS FEDERAIS E AS UNIVERSIDADES DO RIO GRANDE DO SUL ESTÃO FAZENDO POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA?

REMOVIDOS, MAS PRESENTES MAIS QUE NUNCA: DUAS DISCUSSÕES SOBRE A (RE)SISTÊNCIA NEGRA GAÚCHA A PARTIR DO MEMORIAL DO RIO GRANDE DO SUL (Bruno Erbe Constante e Pedro Luiz Vianna Osorio)	109
INTRODUÇÃO	109
AS BASES DE TRABALHO E O CENÁRIO	110
DUAS PRÁTICAS, VÁRIAS PRESENÇAS: “RESISTÊNCIA? RESISTÊNCIAS!” E O MUSEU DE PERCURSO DO NEGRO DE PORTO ALEGRE	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	117

A INSERÇÃO DE ESTUDANTES NEGRAS/OS NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO CTISM: REFLEXÕES INICIAIS (Roselene Gomes Pommer e Zípora Rosauo Araújo)	119
INTRODUÇÃO	119
A APRESENTAÇÃO DA QUESTÃO	119
A REFLEXÃO/DISCUSSÃO SOBRE A QUESTÃO	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	127

DEDS/UFRGS NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA (José Antônio dos Santos e Rita de Cássia dos Santos Camisolão)	129
INTRODUÇÃO	129
A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA CONTRA O RACISMO	129
FOMENTANDO A EXTENSÃO PARA DENTRO	132
REFERÊNCIAS	137

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR: UM OLHAR A PARTIR DA LEGISLAÇÃO E DOS DOCUMENTOS DA <i>ESCOLA A</i> (Laura da Silva de Aguiar e Mariana Scussel Zanatta)	139
INTRODUÇÃO	139
COMO SÃO ABORDADAS AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS AMBIENTES EDUCACIONAIS:	
BREVES APONTAMENTOS	141
LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS AMBIENTES ESCOLARES	142
ANÁLISE DOCUMENTAL DA <i>ESCOLA A</i>	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	147
POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: ESTUDANTES NEGRAS, ROMPENDO O SILÊNCIO (Nilza Moraes Duarte)	149
INTRODUÇÃO	149
AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO MERCADO DE TRABALHO	151
A TRAJETÓRIA DA MULHER NEGRA NO MERCADO DE TRABALHO	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	157
A LUTA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE (Valter Lenine Fernandes e Lucas Corrêa da Silva)	159
INTRODUÇÃO	159
NOTAS HISTORIOGRÁFICAS	160
A TRAJETÓRIA DE PESQUISA E ENSINO DE UM ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA NA LUTA ANTIRRACISTA	162
CONCLUSÃO	164
REFERÊNCIAS	166

APRESENTAÇÃO

O GT Ensino de História e Educação da Associação Nacional de História – seção Rio Grande do Sul (GTEH/ANPUH-RS), atento às questões que impactam a educação brasileira e o ensino de História em particular, realizou em 2021 a **XXV Jornada de Ensino de História e Educação**, com o tema “**O que faz o ensino de história na luta antirracista?**”. Sediado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS), o evento ocorreu no formato virtual, de forma descentralizada, entre 1º de setembro e 20 de outubro de 2021. Contou com quatro *lives* em dias da semana, duas apresentações artísticas e quatro jornadas aos sábados, com atividades assíncronas, oficinas, sessões de comunicação e rodas de conversa. Entre as pessoas convidadas, estavam envolvidas graduandas/os, pós-graduandas/os e docentes da Educação Básica, do Ensino Técnico e Tecnológico, da Educação Indígena, da Educação Popular, da Educação Quilombola e do Ensino Superior, em grande parte, com movimentos sociais.¹

A trajetória do GT e das Jornadas atesta a preocupação deste coletivo com uma educação para a diversidade, que promove a igualdade e o diálogo incessante sobre as desigualdades sociais que marcam a sociedade brasileira. Desta forma, a XXV edição das Jornadas privilegiou a temática da educação antirracista e teve como objetivos construir uma comunidade de reflexão crítica sobre nossas práticas nesta luta, reunindo a pluralidade de pessoas e instituições da área educacional vinculados ao ensino de história no Rio Grande do Sul, e ampliar o diálogo da história escolar e acadêmica com a diversidade da vida, demarcando não só a pluralidade de todos os sujeitos, saberes, práticas, conhecimentos e técnicas, como também o papel do(a) professor(a) – pesquisador(a) de História em contextos racistas e racializados.

Para tanto, interrogou: O que faz o ensino de História na luta antirracista? Quem produz uma educação antirracista nas escolas e universidades? O

¹ As *lives* e rodas de conversa estão no canal do GTEH/ANPUH-RS no YouTube: <<https://www.youtube.com/c/GTEHnodeHistóriaANPUHRS>>. Demais informações estão nas páginas do Facebook (<https://www.facebook.com/gtensinodehistoriars>) e do Instagram (<<https://www.instagram.com/gtensinodehistoriars>>), bem como no *site* do evento (<<https://sites.google.com/view/xxvjornadadeensinodehistoria>>).

que isso diz sobre o ensino de história antirracista e sobre as possibilidades de rompimento com as estruturas pessoais e institucionais que operam com o racismo? Como comunidades indígenas e quilombolas desacomodam o ensino de história? Como estamos construindo rompimentos com os privilégios da branquitude no ensino de história e em nossas práticas cotidianas? A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no ensino remoto: como encontrar um espaço seguro e dialógico no ensino de história? O que as escolas, os institutos federais e as universidades do Rio Grande do Sul estão fazendo por uma educação antirracista?

Tais perguntas instigaram a organização de todas as atividades do evento. Para abrir os caminhos, no dia 1º de setembro, Nina Fola (Áfricanamente, Coletivo Atinukés e PPGS/UFRGS), Dedy Ricardo (CAp-UFRGS) e José Falero (Encontro de Saberes – FACED/UFRGS), com a mediação de Priscila Nunes Pereira (SMED-Guaíba), fizeram-nos refletir sobre o tema “Educação antirracista: olhares no espelho do ensino de história”. No dia 23 de setembro, quebramos a esquina para discutir sobre a “Implementação das políticas afirmativas nas universidades: como se constroem espaços seguros no ambiente acadêmico?” e contamos com a presença de Edilson Nabarro (CAF/UFRGS), Elisa Celmer (CAID/FURG), Mara Beatriz Nunes Gomes (Procuradoria Federal junto à UFPel), Rita Camisolão (DEDS/UFRGS) e, na mediação, Carla Meinerz (FACED/UFRGS). Fechando a roda, no dia 20 de outubro discutimos sobre o tema “Ensino de história e cultura antirracista: olhares no espelho das ancestralidades”, com Ana Flávia Magalhães Pinto (UnB), Laura Lima (Arte educadora) e Nina Fola (UFRGS e Coletivo Atinuké), com a mediação de Melina Perussatto (FACED/UFRGS).

Realizamos ainda quatro jornadas aos sábados, somando quinze oficinas, cinco sessões de comunicação e quatro rodas de conversa. Conduzidas pelas questões estruturantes do evento, no dia 04 de setembro, interrogamos sobre “O que faz a história na luta antirracista? Perspectivas a partir da educação escolar indígena e quilombola”, a partir da conversa entre Bruno Ferreira Kaingang (SEDUC/RS), Juliana Medeiros (SEDUC/RS) e Paulo Sérgio da Silva (SMED/POA, IACOREQ), com a mediação de Katani Monteiro (UCS) e Amanda Rocha (UFRGS). No dia 18 de setembro, foi a vez de nos questionarmos sobre “Como estamos construindo rompimentos com os privilégios da branquitude no ensino de história e em nossas práticas cotidianas?”, com Carla de Moura (UFRGS; SEDUC/RS), Cléber Leão (SEDUC/RS), Lauri Miranda (UFRGS), Marcus Vinícius de Freitas Rosa (UFRGS) e, na mediação, Melina Perussatto (UFRGS).

No dia 02 de outubro, “A Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino remoto: como encontrar um espaço seguro e dialógico no ensino de história?” foi a questão discutida na roda de conversa com Sátira Machado (Unipampa) e Suiane Costa Ferreira (UNEB), mediada por Jocelito Zalla (CAp/UFRGS). Por fim, no dia 16 de outubro, perguntamo-nos sobre “O que as instituições (escolas, institutos federais e universidades) do RS estão fazendo por uma educação antirracista?”, com Alan Alves Brito (NEABI/UFRGS), Alba Salatino (IFRS), Carlos Pereira (SMED/São Leopoldo), Valesca dos Santos Gomes (Coletivo Pretas & Profs – SMED/Guaíba), Lúcia Regina de Brito Pereira (SEDUC/RS), Patrícia Pereira (SMED/POA) e, na mediação, Alesandra Gasparotto (UFRGS).

Para aprofundarmos o debate, bem como compartilharmos e fortalecermos nossas reflexões e práticas em sala de aula, as oficinas abordaram diferentes temas. Dia 4 de setembro: “Questões raciais e Ditadura”, com Amanda Gabriela Rocha Oliveira (UFRGS), Greice Adriana Macedo (UFRGS) e Stella Ferreira (PUCRS); “O que o feminismo negro tem a contribuir com o ensino de história?”, com Bruna Letícia dos Santos (Unisinos) e Marina Haack (USP); “Ensino de história indígena”, com Danilo Braga (UFRGS); “O que pode o jogo para a ERER?”, com Marcello Giacomoni (CAp/UFRGS) e Tanara Furtado (FORPROF/UFRGS). Dia 18 de setembro: “Beatriz Nascimento e ensino de história”, com Alessandra dos Santos da Silva (UFRGS); “Interculturalidade e ensino de História: a Caixa Educativa Guarani Mbya”, com Cidara Loguercio (UFRGS), Cláudia Aristimunha (UFRGS) e Laércio Mariano Karaí (UFRGS); “ERER, BNCC e ensino remoto”, com Sherol Santos (SEDUC/RS; UFRGS).

No dia 02 de outubro, as oficinas seguiram com os temas: “Colonialismo, cinema e ensino de história”, com Nilo Piana de Castro (CAp/UFRGS); “Por um ensino de História transgressor: gênero, sexualidade e raça em perspectiva”, com Caio Tedesco (UFRGS), Diana de Almeida (TransEnem) e Morgan Lemes (TransEnem); “Temática indígena na escola”, com Danilo Braga (UFRGS), Laisa Arlene Sales Ribeiro (UFPel), Lori Altmann (UFPel) e Maria Inês de Freitas (UFRGS); “Jogo pedagógico ‘As viagens do tambor’”, com Duan Kissonde (UFRGS), Maurício Garcia (UFRGS) e Maurício Dorneles (UFRGS). Por fim, no dia 16 de outubro, encerramos com: “Literatura Africana: possibilidades para sala de aula”, com Anelice Bernardes (SMED/Gravataí); “O samba-enredo na aula de história: narrativas em diálogo”, com Fabrício Gomes (SMED/Farroupilha; SEDUC/RS; UFRGS); “Leis 10.639/03 e 11.645/08 na prática: ideias de como ensinar história numa perspectiva

antirracista”, com Carolina Chagas Schneider, Cristiane Silveira dos Santos e Estela Carvalho Benevenuto do Coletivo Canjerê da SMED/POA; “Organizações Negras em Santa Maria”, com Gabrielle de Souza Oliveira, Franciele Rocha de Oliveira e Taiane Anhanha Lima do Grupo de Estudos sobre Pós-Abolição (GEPA/UFMS).

As perguntas estruturantes da XXV Jornada organizaram as reflexões individuais e coletivas, nas apresentações e nos debates, incluindo os textos que ora apresentamos. Nesta coletânea, trazemos a público quinze artigos de professoras e professores que participaram das sessões de comunicação, compartilhando suas experiências de sala de aula e suas investigações na temática do evento. Foram organizados em quatro partes.

Na primeira parte, contamos com quatro textos que nos ajudam a refletir sobre “O que faz o ensino de História na luta antirracista?”. Adriana Costa discute o ensino de história do Movimento Negro Unificado a partir do afro-futurismo e dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Christian Arnold Leite apresenta seu trabalho em ensino de história na perspectiva da ERER com o uso de um zine, na rede pública de Ensino Fundamental de São Leopoldo-RS. Denise Cerveira Tavares relata sua experiência com a literatura de três mulheres negras no ensino de história: Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. Lorena Féres da Silva Telles apresenta suas reflexões a respeito do ensino de história de mulheres negras.

Na segunda parte, a pergunta “Como estamos construindo rompimentos com os privilégios da branquitude no ensino de história e em nossas práticas cotidianas?” foi discutida por duas autoras. Natiele Mesquita discute o currículo de sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental em duas escolas de Pelotas, a fim de deslocar o protagonismo branco para sujeitos historicamente invisibilizados pelo colonialismo. Sarah Calvi Amaral Silva discute as implicações teóricas e pedagógicas da branquitude no ensino de história.

Na terceira parte, “A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no ensino remoto: como encontrar um espaço seguro e dialógico no ensino de história?” foi o tema abordado em três textos. Camila Gonçalves Dutra, Laís Neves Bittencourt e Lucas Canto da Rosa compartilham algumas possibilidades de educação para as relações étnico-raciais em interface com educação patrimonial a partir da trajetória do Clube Fica Ahí Pra Ir Dizendo, de Pelotas-RS. Andréia Terezinha Paida, Guilherme José Schons, Halferd Carlos Ribeiro Júnior, João Paulo de Almeida Farina, José Fhelipe da Fonseca Santos, Kaminski relatam práticas de ensino híbrido antirracista no PIBID da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Gabrielle de Souza Oliveira e Thales

Ferraz relatam proposta para repensar o ensino e a narrativa histórica a partir de músicas de artistas negros, tendo como contexto o Pré-Universitário Popular Alternativa.

Encerrando o volume, na quarta parte, a pergunta “O que as escolas, os institutos federais e as universidades do Rio Grande do Sul estão fazendo por uma educação antirracista?” mobilizou seis reflexões. Laura da Silva de Aguiar e Mariana Scussel Zanatta analisam a legislação que orienta a educação para as relações étnico-raciais em confronto com o currículo de uma escola de Caxias do Sul-RS. Bruno Erbe Constante e Pedro Luiz Vianna Osorio tratam de duas experiências de educação não formal, com pedagogia crítica e antirracista: o Museu do Percurso Negro e uma adaptação da Linha do Tempo existente no Memorial do Rio Grande do Sul. José Antônio dos Santos e Rita de Cássia dos Santos Camisolão apresentam a trajetória do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social, da Pró-Reitoria de Extensão, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DEDS/PROEXT/UFRGS) e suas ações de extensão universitária voltadas para a educação antirracista e para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Nilza Moraes Duarte reflete sobre as políticas de ações afirmativas, especialmente a lei 12.711/2012, a partir das experiências de seis estudantes universitárias negras. Roselane Gomes Pommer e Zípora Rosauo Araújo analisam a inserção e as condições de permanência de estudantes negras/os no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM). Valter Lenine Fernandes e Lucas Corrêa da Silva discorrem sobre o ensino da diáspora africana no espaço sul-rio-grandense colonial, em aulas no IFSul.

O evento contou com os seguintes apoios institucionais, a quem agradecemos pela colaboração: Colégio de Aplicação (CAp-UFRGS), Coletivo de Professoras e Professores de História (CPHIS-POA), Laboratório de Ensino de História e Educação (LHISTE-UFRGS), Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória-UFRGS), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu-UFRGS), Programa de Pós-Graduação em História (PPGH-UFPel), Programa de Pós-Graduação em História (PPGH-UFRGS) e Programa de Pós-Graduação em História (PPGH-UCS). Também agradecemos a todas(os) os membros do GTEH/ANPUH-RS que nos acompanharam, enquanto comissão organizadora, na realização da Jornada: colegas professoras(es), estudantes de graduação e de pós-graduação, especialmente os bolsistas e monitores voluntários. Por fim, às professoras e aos professores que aceitaram nossos convites para falar em mesas-redondas, realizar oficinas e colaborar com suas práticas e seus saberes.

Na certeza de que a coletânea de textos que apresentamos neste livro representa o universo de ideias e debates da XXV Jornada de Ensino de História e Educação, desejamos uma leitura que instigue novas experiências de sala de aula, irmanadas no compromisso de luta antirracista em todos os níveis de ensino.

A Comissão Organizadora

Alessandra Gasparotto (UFPEl)

Anália Martins (SMED/POA)

Carla Meinerz (UFRGS)

Caroline Pacievitch (UFRGS)

Gerson Fraga (UFFS)

Jocelito Zalla (UFRGS)

Katani Monteiro (UCS)

Mara Rodrigues (UFRGS)

Melina Perussatto (UFRGS)

Nilton Pereira (UFRGS)

Priscila Pereira (SMED-Guaíba, UFRGS)

PARTE 1

**O QUE FAZ O ENSINO DE HISTÓRIA
NA LUTA ANTIRRACISTA?**

AFROFUTURISMO E MOVIMENTO NEGRO NA ERER: ENSINANDO A HISTÓRIA DO MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO POR MEIO DA ARTE AFROFUTURISTA E DOS VALORES CIVILIZATÓRIOS

Adriana Costa (UFRGS)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado ainda em andamento que tem como objeto central a história do Movimento Negro Unificado (MNU), fundado e intensamente atuante em várias regiões do Brasil durante as duas últimas décadas do século XX. O historiador Petrônio Domingues (2007) estabelece quatro fases para a história dos movimentos negros e enfatiza que o surgimento do MNU foi marcado pela atuação política de combate ao racismo por uma articulação nacional mais enfática, no sentido de ações públicas de denúncia ao mito da democracia racial, valorização da estética negra e realizando pesquisas e debates com o propósito de ressignificação da história dos negros no Brasil.

Isto posto, dentre os seus objetivos, o estudo propõe refletir sobre a importância da valorização da intelectualidade negra e da autoestima dos jovens na elaboração de atividades relativas à Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) e ao currículo de História (BRASIL, 2004). Como muito já debatido, as escolas públicas brasileiras, em grande parte, têm por características um público majoritariamente negro, entretanto, é a parcela que mais sofre com situações de violências (TOMAIN, 2015) e evasão escolar. Deste modo, compreendendo o silenciamento, a invisibilidade e as dificuldades encontradas pela população negra nos interiores das escolas, esta proposta se justifica na necessidade de descolonização dos currículos (GOMES, 2012) e da consequente indispensabilidade de novas metodologias para o ensino da história afro-brasileira.

Sendo assim, a proposta se insere no campo de pesquisa do Ensino de História e dispõe-se a sinalizar possibilidades pedagógicas a partir da perspectiva afrofuturista (SOUZA; ASSIS, 2019) e dos valores civilizatórios afrobra-

sileiros (LEITE, 1995/1996), utilizando, para isso, fontes bibliográficas e produções artísticas afrofuturistas, cujo objetivo geral consiste em conhecer e valorizar a história do MNU por meio do seguinte problema: Como ensinar a história do MNU, da segunda metade do século XX, a partir da perspectiva afrofuturista e dos calores civilizatórios afro-brasileiros?

Neste sentido, os valores civilizatórios afro-brasileiros são compreendidos como ascendências africanas que existem dentro de toda pessoa afro-brasileira. Esses valores estão interligados e não são lineares ou estanques, podem ser ressignificados e incorporados fisicamente pelos professores que buscam contribuir para as transformações escolares (TRINDADE, 2006). À vista disso, como aporte teórico-metodológico, esses valores, em convergência com o afrofuturismo, trazem a perspectiva diaspórica de um futuro, ainda utópico, sem opressões e de livre desenvolvimento humano, tendo em vista que consiste em um movimento de estética, política e filosofia negra que busca referências históricas e civilizatórias em África. Atualmente podemos encontrar a difusão artística afrofuturista expressa em diferentes obras cinematográficas, musicais, fotográficas, literárias e na moda.

Nessa perspectiva, o trabalho demonstra que a ancestralidade africana atualmente é manifestada por jovens e influenciada por meio da estética de artistas negros diaspóricos que estão em evidência nas mídias e redes sociais no Brasil e no mundo. Dessa maneira, o artigo conclui que essas manifestações artísticas afrofuturistas são importantes ferramentas pedagógicas na medida em que os jovens negros conseguem perceber a si mesmos, rejeitando o estereótipo branco hegemônico, e agem politicamente usando a estética e as redes sociais como armas (FLEUR, 2017) de ações antirracistas.

O ENSINO DE HISTÓRIA: QUAIS HISTÓRIAS

A educação, de modo geral, tem sido motivo de disputas e reflexões acerca de seus objetivos e propostas pedagógicas na atualidade. Sobretudo, no campo de pesquisas em Ensino de História, são inegáveis as mudanças narrativas, metodológicas e epistemológicas nos conteúdos de história e cultura afro-brasileira desde a implementação da Lei 10.639/03 que torna o seu ensino política pública no sistema educacional (público e privado) de todo o país. Constata-se que, desde a década de 1970, o campo iniciou uma “[...] discussão sistemática e circunstanciada acerca da História Ensinada e de seus desdobramentos – currículo, formação docente e natureza do saber escolar operado e construído a partir da História” (COELHO; BICHARA, 2019). Flávia Eloisa Caimi e Letícia Mistura (2019) destacam duas conjunturas que favoreceram as

mudanças no campo: o processo de redemocratização do Brasil, após duas décadas de ditadura civil-militar, e a renovação da Teoria da História.

Neste aspecto, em relação ao ensino de história africana e afro-brasileira, são percebidas algumas divergências analíticas quando, por exemplo, Nilma Lino Gomes (2017) enfatiza o Movimento Negro Brasileiro como ator político coletivo como o grande responsável pela implementação das políticas públicas educacionais pensadas pela e para a população negra que culminaram na documentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Assim, como reflexo desta atuação dos movimentos negros, a partir do final da década de 1990, os currículos escolares da disciplina de História começam a considerar as noções de diversidade cultural, identidades e relações étnico-raciais (ABREU; MATTOS, 2008).

Deste modo, compreendendo as estruturas hierárquicas existentes entre as áreas de saberes e também nos interiores das instituições educacionais, Sebastián Plá (2012) diferencia o Ensino de História da historiografia profissional e caracteriza-o como saber fronteiriço, vinculado ao saber histórico, saber pedagógico e saber cognitivo, bem como salienta a sua ação política:

Podemos decir que la enseñanza de la historia puede ser parte de la reproducción cultural o un instrumento de resistencia y educación crítica. El poder, entendido en su complejidad como articulador de lo político en la política, tiene aspectos negativos pero posibilidades constructivas, por ejemplo, una enseñanza de la historia más democrática (PLÁ, 2012, p. 177).

Pensando a relação entre Ensino de História e a Teoria da História, diversos autores discorrem sobre a tradição historiográfica de dependência dos conhecimentos eurocêntricos e as relações de poder imbuídas. Ana Carolina Barbosa Pereira (2018), ao definir a categoria de lugar epistêmico, propõe pensar a geopolítica das produções científicas e o consumo da História Clássica através do convite aos pesquisadores para que escolham suas referências bibliográficas baseadas em epistemologias mais adequadas à realidade brasileira.

Sobre este último ponto, a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), diferentemente das políticas públicas educacionais anteriores, “[...] não se referem apenas à pluralidade cultural, mas se propõem desenvolver diretamente políticas de reparação e de ação afirmativa em relação às populações afrodescendentes” (ABREU; MATTOS, 2008). Segundo o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), elaborado pela relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a educação em país multiétnico e pluricultural precisa que os sistemas de ensino atuem em prol da consciência

política e histórica da diversidade. Dessa maneira, o relatório aponta que são necessárias ações educativas de combate ao racismo, focadas no fortalecimento de identidades e direitos que reconheçam – e valorizem igualmente – as raízes africanas do país e dialoguem com a experiência de vida dos estudantes.

A HISTÓRIA DO MNU E A CONSCIÊNCIA NEGRA

Pensando em estratégias que articulem o Ensino de História e a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), este trabalho pretende analisar as possibilidades de ensino sobre a história do Movimento Negro Unificado (MNU) no currículo de História a fim de estimular a autoestima juvenil e o desejo pela continuidade dos estudos. Assim, o conhecimento de narrativas históricas das quais a intelectualidade negra seja protagonista pode ser um instrumento de trabalho do(a) professor(a) com a ERER, não no sentido de inserção de um novo conteúdo nas aulas, mas como escopo para que possam suscitar novos debates com narrativas que acolham, entusiasmem e dialoguem com as necessidades dos educandos negros (HOOKS, 2017).

Neste âmbito, Petrônio Domingues (2007) evidencia que o movimento negro organizado, em todo o período republicano, desenvolve estratégias de luta pela inclusão social dos negros. O autor estabelece quatro fases de atuações: Primeira República ao Estado Novo (1889-1937), Segunda República à Ditadura Militar (1945-1964), Início do processo de redemocratização à República Nova (1978-2000) e Uma hipótese interpretativa (2000 – ?). Nesta penúltima fase surge, no ano de 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU), cuja atuação política de combate ao racismo passa a ter uma articulação nacional mais enfática, no sentido de ações públicas de denúncia ao mito da democracia racial, valorização da estética negra e realizando pesquisas e debates com o propósito de ressignificação da história dos negros no Brasil. É interessante notar que, neste período, ainda vigorava a ditadura civil-militar (1964-1985) e “seus militantes eram estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil” (DOMINGUES, 2007, p. 111).

As resistências negras, contudo, não são novidade. Os próprios militantes do MNU reconhecem a importância das diversas organizações negras que os antecederam, como, por exemplo, a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro, as irmandades religiosas, os quilombos, as escolas de samba, dentre outras (BRAUNS; SANTOS; OLIVEIRA, 2020). Porém, as atividades eram fragmentadas e ainda de pouco enfrentamento com o regime político hegemônico (DOMINGUES, 2007). Amílcar Araujo Pereira (2011)

corroborar esta afirmação ao discorrer sobre a ação política do MNU nas escolas por meio de cartilhas e atividades pedagógicas que reavaliavam o papel dos negros na história brasileira em detrimento das ideias de convívio étnico-racial harmonioso e da benevolência dos brancos.

Dessa forma, é notória a organização dos militantes do MNU. Suas atuações podem ser consideradas subversivas porque buscavam sistematizar ações efetivas, a exemplo da Carta de Princípios do grupo e da interlocução com diferentes organizações negras regionais, situações que incomodavam o poder governamental vigente. Podemos notar isto quando pioneiramente o Grupo Palmares, em 1971, anteriormente à criação do MNU, na cidade de Porto Alegre, já engendrava pesquisas históricas e luta coletiva contra o racismo no sul do país. Oliveira Silveira (2003), um dos fundadores do Palmares, elucida que a delimitação da data Vinte de Novembro, posteriormente definida como Dia Nacional da Consciência Negra (datação de morte do líder palmarino Zumbi), foi intencionalmente reivindicada em detrimento da comemoração do dia 13 de maio (data oficial do fim da escravidão no Brasil que ressalta a figura da Princesa Isabel).

A década de 1970 era, então, a primavera negra, momento em que muitas pesquisas acadêmicas emergem e as expressões culturais buscam, além de valorizar a presença negra na sociedade, conscientizar e construir mecanismos autônomos de resistências (BRAUNS; SANTOS; OLIVEIRA, 2020). Neste cenário, notamos o fortalecimento identitário da juventude negra quando o movimento Soul estadunidense ganha força no Brasil. Os chamados bailes *blacks* reuniam centenas de jovens, enquanto as quadras de escolas de samba ganhavam mais frequentadores brancos. Beatriz Nascimento (2021, p. 193) diz o seguinte sobre os negros do quilombo do subúrbio (favelas): “Criaram o Black-Rio como uma maneira de se sentirem fortes. Poderosos como no Candomblé que também é uma possibilidade de você cansar de tanto dançar, relaxar e no outro dia voltar ao trabalho. Eu que sou uma negra intelectual também perdi minhas origens”. Corroborando esta circularidade de expressões e cooperação de pensamentos, muitas publicações científicas de autoria dos militantes do MNU testemunham seus conhecimentos como precursores de epistemologias pensadas pela e para a população negra. À vista disso, a própria criação do MNU foi influenciada pelos movimentos de direitos civis dos Estados Unidos da América e pelos processos de descolonização dos países africanos. Lélia Gonzalez (2018), também militante, dedicou seus estudos a pensar essas conexões cunhando a categoria conceitual de amefricanidade, que articula as questões referentes à raça, classe e gênero não apenas no Brasil, mas em todo o continente americano. Para a pesquisadora, os negros só pode-

rão atingir uma consciência efetiva quando incorporarem a dinâmica afrocêntrica em suas vidas.

Por conseguinte, como dito anteriormente, os valores civilizatórios afro-brasileiros são compreendidos como ascendências africanas que existem dentro de toda pessoa afro-brasileira. Fábio Leite (1995/1996) os define como a materialidade das continuidades históricas das civilizações africanas e lista-os da seguinte maneira: memória, oralidade, ancestralidade, cooperativismo, energia vital (axé), religiosidade, circularidade, musicalidade, ludicidade e corporeidade. Destarte, esses valores estão interligados e não são lineares ou estanques, podem ser ressignificados e incorporados fisicamente pelos(as) docentes que buscam contribuir para as transformações escolares (TRINDADE, 2006). Assim, reconhecer a África como matriz é de suma importância em pedagogias que buscam por um ensino mais democrático. Do mesmo modo, o ensino da história do MNU mobiliza esses valores na medida em que reaviva a memória da resistência negra ao racismo, demonstra a circularidade das ideias e ações imbuídas no processo entre os militantes, relata o cooperativismo de forma empírica e provoca o orgulho da ancestralidade africana. Nesse sentido, o afro-futurismo converge com esses elementos e traz a perspectiva diaspórica de um futuro, ainda utópico, sem opressões e de livre desenvolvimento.

O AFROFUTURISMO HISTÓRICO: OS VALORES DA RESISTÊNCIA

O afrofuturismo consiste em um movimento de estética, política e filosofia negra que busca referências históricas e civilizatórias em África. O termo surgiu nos anos 1990 nos Estados Unidos, inicialmente com base na análise de produções de ficção científica, onde o produtor cultural Mark Dery buscava entender a ausência de negros na área (SOUZA; ASSIS, 2019). Atualmente podemos encontrar a difusão artística afrofuturista expressa em diferentes obras cinematográficas, musicais, fotográficas, literárias e na moda. No entanto, análises de sua potencialidade epistemológica ainda são incipientes e não foram encontradas no campo de pesquisa em Ensino de História.

Na esteira dos estudos sobre o Movimento Negro Unificado (MNU), pode ser destacada – em uma vertente do campo da moda – a influência do conceito de amefricanidade, de Lélia Gonzalez, em articulação com o afro-futurismo: “[...] A forma de arranjar os cabelos, as referências às culturas africanas ancestrais, as cores e formas das roupas foram, e ainda são, utilizadas para chamar a atenção quanto às desigualdades de raça e de gênero e positivar a cultura de matriz africana” (SANTOS; SANTOS, 2018, p. 168). Por consequência, é perceptível a continuidade dessas referências culturais em diversos

países da diáspora africana. O *black power* e o pente garfo (símbolos de resistência desde a década de 1960), os *dreadlocks* e as roupas coloridas foram adotados pelos militantes do MNU, e Lélia Gonzalez lançava modas.

Analisando o afrofuturismo em produções cinematográficas, e refletindo sobre a noção de afropessimismo, Kênia Freitas e José Messias (2018, p. 410-411) relacionam a história das populações negras diaspóricas com o imaginário de sequestros alienígenas: “Ao longo dos séculos, nós negros, os descendentes dos aliens, já despossuídos da própria narrativa, fomos incorporados como órgão estranho de novas sociedades: contidos e rechaçados pelo corpo social – caçados e assassinados pela polícia e cerceados pelas grades de novas prisões”. Concordando com essa perspectiva, Edson Rangel (2016) analisa, dentre outros, o filme brasileiro Branco sai, Preto fica, e afirma o caráter político que as obras artísticas afrofuturistas possuem. Notam-se assim, os traumas, os medos e tantos outros males que a população negra ainda vivencia, sendo visível a razão pela qual muitos estudantes afirmam que não veem perspectivas de futuro através da educação.

O renomado ator brasileiro Lázaro Ramos (2017), em sua autobiografia, compartilha suas experiências sobre a tomada de consciência no tocante à negritude e às diferenças. Sua narrativa é construída através de um diálogo próximo ao leitor e é comovente em muitos momentos. Ao final, ele faz a seguinte indagação: “O que será que a pessoa que ler esta nossa conversa vai fazer com tudo isso?” (RAMOS, 2017, p. 144). Em seguida, o autor cita o afrofuturismo como um convite ao pensamento e sinaliza: “Ressignificar no nosso dia a dia tudo aquilo que nos diminui. Aquilo que é feito do mundo para conosco e de nós para nós mesmos. Ser representado na política. Ter informação, acima de tudo para sabermos o que houve e o que está por vir [...]” (RAMOS, 2017, p. 145). Nesse caminho, o presente trabalho também emerge enquanto possibilidade de pensamento em torno das práticas pedagógicas de ensino de história que alinhem o afrofuturismo com os valores civilizatórios afro-brasileiros porque, tendo em conta o processo de resgate (conhecimento ancestral do povo negro), negação (de uma perspectiva do conhecimento eurocêntrica) e produção de novos conhecimentos, constitui-se a perspectiva do pensamento afrofuturista como dispositivo educacional na luta pela garantia de novas narrativas históricas e futurísticas para as populações negras. O afrofuturismo é um movimento estético-político que produz ficções especulativas visando criar novas possibilidades de futuros para as pessoas negras, suscitando assim duas necessidades urgentes. Por um lado, a necessidade de autoconhecimento (conhecimento sobre si mesmo no mundo, o que envolve o conhecimento sobre sua história). Por outro lado, a busca pela continui-

dade dessas populações diante do atual quadro de genocídio, encarceramento em massa e espistemicídio que essa população vivencia cotidianamente [...] (SOUZA; ASSIS, 2019, p. 66).

Nesse sentido, pensando na utilização do afrofuturismo como um dispositivo para uma educação antirracista, Esdras Oliveira de Souza e Kleyson Rosário Assis (2019) analisaram algumas manifestações artísticas musicais, destacando o filme *Bluesman*, do rapper Baco Exu do Blues, e constroem uma proposta educativa que pondera a metáfora citada no filme sobre os valores da prata e do ouro, cuja população negra seria representada pela prata, tão valiosa quanto o ouro. A concepção de ancestralidade também é recorrente na produção. A partir deste ponto, pensar a historicidade dos valores civilizatórios também é possível, pois “[...] implica um esforço intelectual de retomada de nossa história através, principalmente, do trabalho de construção de nossa memória social própria [...]” (MATTOS, 2003, p. 30).

Retornando à História do MNU, Oliveira Silveira (2003, p. 28), quando expõe o processo de pesquisa e da organização da comemoração do primeiro Vinte de Novembro organizado pelo Grupo Palmares, diz que “usando técnica escolar, os participantes do grupo se espalharam no círculo, entre a assistência, e contaram a história de Palmares e seus quilombos com base nos estudos feitos, defendendo a opção pelo 20 de novembro, mais significativo e afirmativo na confrontação com o treze de maio”. Sendo assim, conforme Trindade (2006), os valores afro-brasileiros podem ser incorporados fisicamente, entretanto, não há comprovação de que Oliveira os teria metodologicamente pensado, mas a relação estabelecida é esta, na medida em que a concepção defendida é de que são ascendências que toda pessoa afro-brasileira possui.

Por outro lado, cada vez mais artistas têm incorporado o afrofuturismo de forma consciente em seus trabalhos. Recentemente o rapper Emicida inovou ao buscar elementos em seu passado mais próximo, diferentemente da cantora estadunidense Beyoncé, que, em seu álbum *Black Is King* (2020), busca sua ancestralidade diretamente em África, ou da cantora brasileira Ellen Oléria, que trata sua arte de forma mais subjetiva no álbum *Afrofuturista* (2006). Emicida, em sua obra audiovisual intitulada *AmarElo – É Tudo Pra Ontem* (2020), parece incorporar a formulação do cruzo dos saberes definida por Luiz Rufino (2019) que tem a “encruzilhada” como elemento essencial de articulação da vida, da arte e do conhecimento que buscam na ancestralidade negra as práticas do saber. A encruzilhada é apontada como o conceito de potência do orixá Exu que transgride os limites da dicotomia ocidental e subverte a noção linear de tempo. Essa potência é também explorada por Emicida, que, com diferentes relatos de personalidades negras, análises, sons e imagens, evoca a

luta antirracista do MNU e dá o recado para a juventude negra brasileira: *É Tudo Pra Ontem!*

À guisa de conclusão, o presente trabalho demonstra que a ancestralidade africana atualmente é manifestada por jovens e influenciada por meio da estética de artistas negros diaspóricos que estão em evidência nas mídias e redes sociais no Brasil e no mundo. No que tange ao campo de Ensino de História, tomando como referência as tendências elaboradas por Flávia Eloísa Caimi (2001), o ensino sobre a realidade social como objeto e as múltiplas temporalidades não são incorporadas pelos(as) professores(as). Dessa maneira, o artigo conclui que é imprescindível que se façam propostas pedagógicas baseadas nas realidades sociais dos educandos para que a Educação das Relações Étnico-raciais seja efetivada. Apostar em novas epistemologias e nas suas geopolíticas (PEREIRA, 2018) é essencial para a aproximação com os estudantes. Nesse cenário, é urgente que se abandonem as relações hierárquicas, que se compreendam e acolham outros valores, sentidos e pensamentos. Dessa forma, metodologias baseadas nos valores civilizatórios afro-brasileiros, em convergência com a análise de manifestações artísticas afrofuturistas, são importantes procedimentos teórico-metodológicos no Ensino de História na medida em que os jovens negros conseguem perceber a si mesmos, rejeitando o estereótipo branco hegemônico, e agem politicamente usando a estética e as redes sociais como armas (FLEUR, 2017) de ações antirracistas. Em movimento negro com Beatriz Nascimento (2018, p. 225), o afrofuturismo histórico, aqui proposto, traz a seguinte questão: “Como explicar esse processo de continuidade no passado e sua projeção no presente?”.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe Maria. Em torno das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas” – Uma conversa com historiadores. **Revista Estudos Históricos**, v. 21, n. 41, p. 5-20, 2008.

BLACK IS KING, a film by Beyoncé. Walt Disney Studios, Lançado em 31 de julho de 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004.

BRAUNS, Ennio; SANTOS, Gevanilda; OLIVEIRA, José Adão de. **Movimento Negro Unificado: a resistência nas ruas**. São Paulo: Edições Sesc SP e Fundação Perseu Abramo, 2020.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias: o Ensino de História no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001.

CAIMI, Flávia; MISTURA, Letícia. Investigar em Ensino de História: entre fronteiras e limites epistemológicos. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana. **Cartografias da pesquisa em ensino de História**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2019.

COELHO, Mauro Cezar; BICHARA, Taissa. Ensino de História: uma incursão pelo campo 1. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana. **Cartografias da pesquisa em ensino de História**, v. 1, p. 63-84, 2019.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

ELLEN OLÉRIA – **álbum afrofuturista (2016)**. YouTube. Publicado por “Ellen Oléria”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OFrN5k—S2M>>. Acesso em: 05 fev. 2021.

EMICIDA: **AmarElo – É Tudo Pra Ontem**. Netflix: Filmes Brasileiros, 2020. Plataforma de streaming (1h29).

FLEUR, Rafaela. Lacração, empoderamento e luta: conheça a geração tombamento. **Geledés**, 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/lacrao-empoderamento-e-luta-conheca-geracao-tombamento/>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

FREITAS, Kênia; MESSIAS, José. O futuro será negro ou não será: Afrofuturismo versus Afropessimismo-as distopias do presente. **Imagofagia**, n. 17, p. 402-424, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2020.

GONZALEZ, Lélia (1935-1994). **Lélia Gonzalez: primavera para as rosas negras**. UCPA (org.). Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad.: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. **África: Revista do Centro de Estudos Africanos**. USP, S. Paulo, 18-19 (1): 103-118, 1995/1996.

MATTOS, Wilson Roberto de. Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na elaboração de currículos escolares: ensaiando pressupostos. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manuel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (coord.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação e Média e Tecnologia, 2003.

NASCIMENTO, Maria Beatriz (1942-1995). **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidades nos dias da destruição**. UCPA (org.). Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

PEREIRA, Amílcar Araujo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. **Cadernos de História**, v. 12, n. 17, p. 25-45, 2011.

PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. Precisamos falar sobre o lugar epistêmico na Teoria da História. **Revista Tempo e Argumento**, v. 10, n. 24, p. 88-114, 2018.

PLÁ, Sebastián. La enseñanza de la historia como objeto de investigación. Secuencia. **Revista de historia y ciencias sociales**, núm. 84, septiembre-diciembre, 2012, p. 161-184. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319128360007>>. Acesso em: 09 set. 2020.

RAMOS, Lázaro. **Na minha pele**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

RANGEL, Edson. Afrofuturismo e questões políticas do negro na ficção científica. **Revista do Audiovisual Sala 206**, n. 5, 2016.

RUFINO, Luiz. **Pedagogias das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Ana Paula Medeiros Teixeira dos; SANTOS, Marinês Ribeiro dos. Geração Tombamento e Afrofuturismo: a moda como estratégia de resistência às violências de gênero e de raça no Brasil. **Dobras**, v. 11, n. 23, p. 158-181, maio 2018.

SILVEIRA, Oliveira. **Vinte de Novembro: história e conteúdo**. Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. P. B. G. Silva e V. R. Silvério (orgs.). Brasília, INEP/MEC, p. 21-42, 2003.

SOUZA, Esdras Oliveira; ASSIS, Kleyson Rosário. O afrofuturismo como dispositivo na construção de uma proposta educativa antirracista. **Entheoria: cadernos de letras e humanas**. ISSN: 2446-6115. V. 6, n. 1, 2019. Disponível em: <<http://journals.ufrpe.br/index.php/entheoria/article/view/3009>>. Acesso em: 05 set. 2020.

TOMAIN, Valquiria Rodrigues Reis. **A escola e o mito da democracia racial: a invisibilidade do outro como marca do processo educacional brasileiro**. Porto Alegre: Armazém Digital, 2015.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores e Referências Afro-brasileiras. In: BRANDÃO, Ana Paula (org.). **A Cor da Cultura: Caderno de atividades, Saberes e Fazeres**. Volume 3: Modos de Interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

A E.R.E.R. NO ZINE: O ENSINO DE HISTÓRIA NA CONCEPÇÃO E CONSTITUIÇÃO DE UMA ZINE ANTIRRACISTA SOBRE UM BEM CULTURAL EM SÃO LEOPOLDO

Christian Arnold Leite (UFRGS)

INTRODUÇÃO: A GÊNESE DA E.R.E.R. NO ZINE

A proposta da E.R.E.R. no Zine possui a sua história tramada com a minha nos últimos três anos. Como leitor de histórias em quadrinhos (hqs) e professor participei de diversas atividades acadêmicas e extra-acadêmicas sobre histórias em quadrinhos e zines: uma destas experiências foi como palestrante no Ciclo Mutação na Feira: Hqs, Zines, e Outras Histórias, que ocorrem todos os anos na programação oficial da Feira do Livro de Porto Alegre.

Como professor pesquisador, estas maravilhosas experiências alimentaram-me com possibilidades para a constituição de projetos de pesquisa no campo do Ensino de História. Possibilitou-me o estudo dos zines no ensino de história durante o mestrado profissional em ensino de História, o ProfHistória, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. As propostas desenvolveram-se inicialmente numa aula-oficina sobre zines com professores da rede municipal de ensino; adaptando-a para a uma sequência didática para a elaboração de zines pelos alunos do ensino fundamental sobre a história da Casa da Feitoria Velha; culminando com a minha proposta oficial de concepção e constituição da E.R.E.R. no Zine, um zine sobre a Casa da Feitoria Velha numa perspectiva da educação das relações étnico-raciais que contemple as presenças históricas e culturais das populações indígenas e africanas em São Leopoldo. Neste percurso foram adquiridos conhecimentos e informações sobre a produção e o estudo de zines na educação nos seus diferentes níveis de ensino (BEMVENUTI, 2011; GUIMARÃES, 2005; LERM, 2016; MAGALHÃES, 2013; MUNIZ, 2010; NETO, 2013; PEREIRA, 2016; PINTO, 2013; sobre a Casa da Feitoria Velha/Museu do Imigrante, conhecida como a Casa do Imigrante (JOHANN, 2010; MEIRA, 2020; MENZ, 2005; MORAES, 1994); sobre as presenças culturais e históricas das populações indígenas e africanas em São Leopoldo e Vale dos Sinos (ALVES, 2011; BECKER,

1995; DAMASCENO, 2017; DA SILVA, 2017; LUCIANO, 2015; MOREIRA; MUGGE, 2014; PILGER; SCHWINGEL, 2014, TRAVI, 2018); sobre os referenciais legais para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história (BRASIL, 1996; 2003; 2004; 2006; 2008).

Os referenciais teóricos e metodológicos produzidos a partir da análise de experiências de ensino com os zines me proporcionaram arcabouços para o desenvolvimento de questionamentos sobre as possibilidades da utilização de zines na educação das relações étnico-raciais no ensino de história, tanto como produto deste ensino, como também um objeto de estudo sobre este ensino.

A E.R.E.R. NO ZINE NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A proposta de utilização do zine como recurso de materialização e de comunicação de um conhecimento produzido no espaço escolar é pensada a partir de algumas concepções básicas sobre o que é e o que poderá ser um fanzine ou zine. É a partir destas concepções de um zine que me referenciei na constituição da E.R.E.R. no Zine. Edgar Guimarães, zineiro, professor e pesquisador sobre histórias em quadrinhos e zines, concebe-os como o resultado de iniciativas pessoais ou coletivas de comunicar informações de forma física sobre assuntos de interesse pessoal e coletivo (GUIMARÃES, 2005). O zine é um produto cultural de comunicação, pois vincula a sua circulação com a divulgação de informações e conhecimentos. Como Edgar Guimarães, Henrique Magalhães identifica e analisa a informação visual e escrita como característica e componente permanente de um zine, “a matéria-prima” que se utiliza para constituí-lo como uma forma de narrativa (MAGALHÃES, 1993. In: ANDRADE; SENNA, 2015). Sendo assim, podemos compreender os zines como a concepção, a construção e a comunicação de informações e conhecimentos adquiridos e compreendidos em sala de aula ou em outros espaços de ensino. O zine poderá ser ressignificado no ensino a partir de quem o elabora, da forma como é elaborado, que informações e conhecimentos são expressos e a quem ele informa. Assim, o zine poderá ser interpretado, também, como o produto de um trabalho de pesquisa e constituição de conhecimento para o ensino de História.

A proposta da E.R.E.R. no Zine na elaboração e comunicação de conhecimentos no ambiente escolar refere-se à bibliografia consultada em diferentes áreas do ensino, nos níveis de ensino fundamental, médio, superior e de pós-graduação acadêmica. Ruth Rejane Perleberg Lerm (2016) analisa um breve levantamento bibliográfico sobre zines em bancos nacionais de teses e disser-

tações acadêmicas de acesso virtual. Identificou predominantemente a presença do zine como objeto de estudo, *corpus* de análise, meio expressivo ou proposta resultante da pesquisa: Como recurso pedagógico no desenvolvimento da produção textual pelos alunos (BENVENUTI, 2011); como exercício de autoralidade e expressividade planejado e aplicado pelo professor em desenvolvimento conjunto com os alunos, onde “o aluno que aprende a produzir um fanzine aprenderá a se expressar não apenas para a comunidade escolar como um todo, mas também para a comunidade extraescolar” (CAMPOS, 2009).

Em levantamento bibliográfico sobre a Casa da Feitoria Velha, ela é identificada como um marco da chegada e do início da imigração e colonização alemã em São Leopoldo a partir de 1824. Numa historiografia mais tradicional, o processo migratório e colonizador alemão na região da Feitoria Velha deve ser conhecido “para dar mais valor à contribuição dos imigrantes como responsáveis pela instituição do regime de pequena propriedade e prosperidade da região onde nasceu e se desenvolveu São Leopoldo” (MORAES, 1994). A constituição de um sentimento de pertencimento deste processo migratório e colonizador é identificada em ações comemorativas através da reativação de memórias coletivas edificantes de uma história de São Leopoldo. Estudando as comemorações voltadas à memória da imigração alemã para São Leopoldo, Roswithia Weber identifica ações demarcadoras de uma memória (re)criadora do passado no presente na constituição de um futuro contemplado por uma coesão étnica de seus descendentes nas comunidades alemãs (WEBER, 2004).

A E.R.E.R. no Zine coloca em evidência um outro olhar sobre este bem, pensando-o através das presenças indígenas e africanas visibilizadas e invisibilizadas durante o processo de constituição de uma história identitária, migratória e colonizadora alemã em São Leopoldo. Eliege M. Alves (2011) utilizou-se da análise de inventários de colonos de origem lusa e alemã de confissão católica referentes ao período de 1850 e 1870 no intuito de desvelar a presença escrava entre imigrantes alemães em São Leopoldo. Neste mesmo caminho, Paulo R. S. Moreira e Miquéias H. Mügge (2014) propõem-se a retirar “o véu da invisibilidade” sobre as populações negras ao analisarem os registros de batismos, casamentos e óbitos de escravizados nas paróquias católicas e evangélicas da região detectando um contingente considerável de escravizados/as como posses de colonos imigrantes alemães. Sobre as populações indígenas, destaco os trabalhos de Ítala Basile Becker (1995) sobre os processos migratórios das populações kaingang para o sul do Brasil; Maria Damasceno (2017) e o trânsito de populações kaingang de seus aldeamentos para a região de São

Leopoldo para o comércio de seu artesanato como expressão dos seus costumes e relações sociais com os não brancos; Maria Ione Pilger e Kassiane Schwingel (2014) no seu estudo sobre a constituição e regulamentação da Terra Indígena Kaingang Por Fi Gã no bairro Feitoria em São Leopoldo. Estes e outros referenciais me possibilitaram uma ampla visão sobre as presenças das populações indígenas e africanas na constituição de um novo olhar sobre as outras Histórias de São Leopoldo. Estas presenças são evidenciadas na E.R.E.R. no Zine como um conhecimento para a constituição de um outro olhar sobre a História de São Leopoldo. Com este propósito, referencio-me no estudo das professoras Carmem Zeli de Vargas Gil e Carla Beatriz Meinerz (2017) sobre a educação das relações étnico-raciais a partir dos usos simbólicos dos espaços de memória de forma positiva na visibilização das histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras. Partindo da análise de formas de percepção e apropriação simbólica de bens culturais, os espaços públicos e os museus, as autoras apontam possibilidades de decolonização dos saberes em ações educativas vinculadas ao patrimônio cultural. Identificam em seus estudos que os bens culturais, na sua grande maioria, tendem a reproduzir um olhar colonizador branco constituído materialmente e simbolicamente em processos de conflito na produção de sentidos sobre eles. Estes conflitos geraram esquecimentos e silenciamentos de outros grupos sociais e suas representações (2017).

Sobre o estudo para o ensino das diversidades na constituição da E.R.E.R. no Zine, procurei analisar um amplo conjunto de referenciais legais de âmbito federal, estadual e municipal, com o intuito de constituir uma concepção de (re)educação das relações étnico-raciais nos, e sobre os, espaços e bens patrimonializados. Conforme o parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, n. 03, de 2004, a constituição das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana objetiva “assegurar o direito à igualdade de condições de vida e cidadania” às populações africanas (e aqui incluo a indígena), orientando na direção de propostas e projetos “comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas” nos espaços de ensino (BRASIL, 2004). Para tanto, é destacado no texto do parecer que a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminatória secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais, desalienando processos pedagógicos. Ao consultar as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006), a educação das relações étnico-raciais é compreen-

didática como uma metodologia para a valorização da diversidade étnico-cultural do nosso país nos espaços de ensino na luta pela construção de uma sociedade antirracista democrática.

Nas palavras de Nilma Lino Gomes, o campo da educação e da pesquisa científica são espaços constituintes de conhecimentos para a valorização dessa diversidade, pois “são os profissionais da educação, os centros de formação, as propostas político-pedagógicas sensíveis a essa dinâmica social e cultural que desenvolvem, participam, refletem e recolhem essas experiências e, a partir de uma análise político-pedagógica, as insere na prática educativa escolar” (GOMES, 2011). Ao problematizar os processos de descolonização dos currículos de ensino nas escolas de ensino básico e superior, identifica um debate vindouro e atual sobre uma “diversidade epistemológica” nos campos da teoria educacional e do campo do currículo. Por serem campos de questionamento e produção de conhecimento crítico, a autora destaca as influências que os sujeitos sociais organizados em suas demandas através de movimentos sociais exercem sobre si. Destaca a constituição, desenvolvimento e ações do Movimento Negro Brasileiro como protagonistas no fomento e militância social, política, cultural e educacional para o estudo, elaboração e implementação de políticas afirmativas para as populações negras brasileiras (GOMES, 2017). Na leitura da autora há a necessidade imprescindível da “introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras (e indígena) nas escolas da educação básica”. Ela (a lei) exige mudanças de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros” (GOMES, 2017). Como afirma a autora, o tratamento da diversidade “deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros, tanto na escola quanto na vida cotidiana” (GOMES; SILVA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas educacionais, promotoras de orientações e ações legais pedagógicas, são instrumentos de equidade social. Educar as pessoas em idade escolar para a vida social igualitária e, portanto, cidadã sempre foi uma das principais demandas de grupos sociais organizados. Referenciais legais como as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, elaboradas e referendadas teórica e metodologicamente nas obras de autores/as intelectuais e produtores de conhecimentos, reconhecem a luta

dos movimentos sociais pela constituição de ações metodológicas que tratam da temática da diversidade étnico-racial e cultural nos diferentes níveis de ensino regular e superior. Que a riqueza humana originária na diversidade sirva de base na constituição de currículos escolares de ensino propositores de ações valorativas, afirmativas da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Esta breve comunicação sobre a E.R.E.R. no Zine não expressa todo o conhecimento pesquisado e adquirido, sobre os questionamentos apresentados na dissertação sobre a concepção, constituição e análise do zine. Ainda falta a apresentação do zine ao público escolar, alunos e professores, que ocorrerá em breve. Ao propor a concepção e expressão de conhecimentos escolares a partir de zines, destaco a necessidade dos alunos de se expressarem e se comunicarem: Que os seus sentimentos e conhecimentos de vida se tornem as bases criativas na confecção de conhecimentos escolares. Que possam se aproximar de amigos e colegas na comunicação e troca de conhecimentos e experiências no ensino de história. Que possam estabelecer outros conhecimentos ao conhecerem sobre as diversidades históricas e culturais que compõem o município onde residem. A E.R.E.R. no Zine possui como propósito primordial a expressão e comunicação de conhecimentos adquiridos, elaborados, expressos e comunicados pelos alunos sobre a diversidade cultural e histórica em que estão inseridos. Que a E.R.E.R. no Zine possa criar pontes para a comunicação e a reciprocidade entre os sujeitos. Fanzinem-se!

REFERÊNCIAS

ALVES, E. M. Presentes e invisíveis – escravos em terras alemãs (São Leopoldo – 1850-1870). In: ARENDT, I. C.; WITT, M. A. (orgs.). **Pelos caminhos da Rua Grande: História(s) da São Leopoldo Republicana**. São Leopoldo: Oikos, 2011. p. 189-201.

BECKER, Í. B. **O índio kaingang no Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: Unisinos, 1995. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/323802441/Itala-Becker-O-Indio-Kaingang-No-RS>>.

BENVENUTI, J. **Letramento, leitura e literatura no ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos: uma proposta curricular**. 248 p. Tese (Doutoramento em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 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. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>.

BRASIL. **Lei 11.645/08**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 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”. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 3/2004, homologação publicada no DOU 19/05/2004, Seção 1, p. 19. Resolução CNE/CP 1/2004, publicada no DOU 22/06/2004, Seção 1, p. 11.

BRASIL. **Orientações e Ações para a educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2006. 261 p.

CAMPOS, F. R. Fanzine: Da publicação independente à sala de aula. **III Encontro Nacional sobre Hipertexto**, Belo Horizonte, MG, 2009. Disponível em: <<http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/b-f/fanzine.pdf>>.

DA SILVA, F. O. [et al.]. **Pessoas comuns, histórias incríveis: a construção da liberdade na sociedade sul-rio-grandense**. Porto Alegre: UFRGS: EST Edições, 2017. 112 p.

DAMASCENO, M. O ir e vir kanhgág em São Leopoldo (1996-2016). **Revista Humanidades e Inovação**, São Leopoldo, v. 4, n. 4, 2017. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/357>>.

GIL, C. Z. de V.; MEINERZ, C. B. Educação, patrimônio cultural e relações étnico-raciais: possibilidades para a decolonização dos saberes. **Horizontes**, 35(1), p. 19-34, 2017. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/436>>.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MEC/SECAD. **Educação antirracista – caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, 2005, p. 39-62.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. (orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 120 p. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 160 p.

GUIMARÃES, E. **Fanzine**. 3. ed. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2005. 64 p.

JOHANN, R. F. **Na trama dos escravos de sua majestade: O batismo e as redes de compadrio dos cativos da real feitoria do linho cânhamo (1788-1798)**. 56 p. Monografia

(Licenciatura em História). Departamento de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

LERM, R. R. P. Fanzines em pesquisas acadêmicas no Brasil. **25º Encontro da ANPAP**. Simpósio 6 – Discursos e práticas: espacialidades em sincronias e diacronias no ensino da arte. Porto Alegre/RS, 2016. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2016/simpósios/s6/ruth_rejane_perleberg_lerm.pdf>.

LUCIANO, E. M.; MAGALHÃES, M. L. Maria: emoções, perdas e ações de uma cativa em São Leopoldo. **Revista PRÂKSIS**, Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo, ano XII, v. 1, p. 69-78, jan. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/801>>.

MAGALHÃES, H. **O rebuliço apaixonante dos fanzines**. 3. ed. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2013. 128 p.

MEIRA, A. L. G. Novamente a Casa caiu: critérios de intervenção e narrativas sobre o uso da Casa da Feitoria. **Revista Patrimônio e Memória**, Assis/SP, v. 16, n. 1, p. 270-287, jan./jun. 2020. Disponível em: <<https://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/985/1161>>.

MENZ, M. A. Os escravos da feitoria do linho cânhamo: trabalho, conflito e negociação. **Revista Afro-Ásia**, UFB, n. 32, p.139-158, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21090>>

MORAES, C. de S. **Feitoria do Linho Cânhamo**. Documentação inédita. Porto Alegre: Parlenda, 1994. 144 p.

MOREIRA, P. R. S.; MUGGE, M. H. **Histórias de escravos e senhores em uma região de imigração europeia**. São Leopoldo: Oikos, 2014. 133 p.

MUNIZ, C. R. (org.). **Fanzines: Autoria, Subjetividade e Invenção**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. 139 p.

NETO, E. dos S.; SILVA, M. R. P. da (orgs.). **História em quadrinhos e práticas educacionais**. Volume I: o trabalho com universos ficcionais e fanzines. 1. ed. São Paulo: Criativo, 2013. 112 p.

PEREIRA, D. R. Fanzine em sala de aula: uma proposta pedagógica de incentivo à produção textual. **Revista Bem Legal**, Porto Alegre, v. 6. n. 2, p. 149-159, 2016. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-antiores/Vol%2C6%20n.2/fanzine-na-sala-de-aula-uma-proposta-pedagogica-de-incentivo-a-producao-textual>>.

PILGER, M. I.; SCHWINGEL, K. (orgs.). **Por Fi Ga Keme – História da Tovaca**. São Leopoldo: Oikos, 2014. 80 p.

PINTO, R. D. **O fanzine na Educação**: algumas experiências em sala de aula. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2013. 56 p.

SANTOS, R. L. dos. **O acervo documental do museu histórico Visconde de São Leopoldo: Trajetórias e contribuições para uma historiografia renovada da imigração**

alemã. XXVIII Simpósio Nacional de História. Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios. Florianópolis/SC, 2015. Disponível em: http://snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1439307929_ARQUIVO_Oacervodocumental-TextocompletoRodrigoSantos.pdf

TRAVI, O. A. K. **Ensino de história local e memórias silenciadas:** o bairro África em Novo Hamburgo. 75 p. Monografia (Licenciatura em História) – Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2018.

WEBER, R. **As comemorações da imigração alemã no Rio Grande do Sul:** o “25 de julho” em São Leopoldo, 1924/1949. Novo Hamburgo: Feevale, 2014. 189 p.

REFLEXÕES LITERÁRIAS DE MULHERES NEGRAS DENTRO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO / LEI 10.639/03

Denise Cerveira Tavares (UFMA)

INTRODUÇÃO

Pressupõe-se, segundo a literatura, que as personagens negras não têm muito espaço, em contraposição de estereótipos literários da moça branca. Aparecem como mulatas sensuais, submissas, abnegadas, entre outros adjetivos, fruto de uma sociedade patriarcal, sexista e racista.

No artigo da pesquisadora Ianá Souza Pereira (2018), cujo tema é uma reflexão sobre a criação literária de escritoras negras em um contexto da literatura de língua portuguesa, que é um depoimento e análise de obras literárias de escritoras negras, a autora enfatiza a importância da escrita negra como uma ação política e de resistência de mulheres negras.

Pereira (2018) estudou quatro escritoras negras contemporâneas e de língua portuguesa, as brasileiras Conceição Evaristo e Esmeralda Ribeiro, e as moçambicanas Lília Mompilé e Paulina Chiziane. O artigo discorre sobre as temáticas: política, cultura e história, observando a pobreza, a condição dos negros, a submissão da mulher, o racismo e o fato de mulheres negras se sentirem e serem tratadas como objeto, tendo muitas vezes os corpos hiper-sexualizados e expostos nas mídias de hoje.

Foi a partir da reflexão do artigo de Pereira (2018) e a importância de se discutir a lei 10. 639 em sala de aula que se pensou neste presente artigo, a fim de refletir em sala de aula a importância de figuras negras, o que infelizmente não é abordada nas escolas públicas de São Luís do Maranhão.

Dessa forma, surgiu o interesse em estudar a literatura de três mulheres negras: Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, a fim de refletir sobre suas vidas e suas obras, pois são mulheres negras literárias importantes na literatura brasileira.

A primeira autora com que trabalhamos é a romancista Maria Firmina dos Reis, com sua obra *Úrsula*, na qual descreve o cotidiano dos escravos ne-

gros e das mulheres. A sua obra denuncia as práticas de uma sociedade atravessada por injustiças e opressões. O livro é considerado precursor do abolicionismo e uma das obras fundadoras afro-brasileiras.

A segunda discutida em sala é Carolina de Jesus. Ela foi uma das maiores escritoras nacionais e uma das primeiras autoras negras brasileiras. Era mãe solteira, catadora e moradora da favela do Canindé, em São Paulo. Ela escreveu cerca de 20 diários relatando as suas condições e experiências de vida. Permaneceu no anonimato até 1960, ano em que foi publicada a obra *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*, considerado um marco de representatividade.

A terceira escritora é Conceição Evaristo, uma das maiores escritoras nacionais afro-brasileiras contemporâneas. Ela é membro da Academia Brasileira de Letras. Em suas obras de poesia, ficção e ensaio, trabalha a valorização da cultura negra e se faz uma análise social brasileira. Uma das obras mais conhecidas da autora é *Ponciá Vicêncio*, que fala do percurso de vida da protagonista, descendente de escravos, do meio rural até a periferia urbana.

O presente artigo tem como objetivo geral abordar a importância de se refletir sobre as histórias e as obras de três escritoras negras nas escolas públicas de São Luís do Maranhão, sua importância para a formação e conscientização dos indivíduos, a fim de levar os alunos a uma reflexão crítica e se empoderarem enquanto lugar de fala.

REFLEXÕES LITERÁRIAS DE MULHERES NEGRAS NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

A importância de conhecer a literatura negra como protagonista é fundamental para o processo histórico do Brasil, uma vez que isso foi esquecido por muito tempo por todos. Estudar e apresentar uma literatura que apresente subjetividades negras é também fazer refletir sobre as subjetividades desses sujeitos que compõem a maioria da população brasileira.

Portanto, de acordo com a lei 10.639/03, é obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira no âmbito escolar como forma de conscientização a respeito das relações étnico-raciais, abordando assuntos como a história brasileira e a literatura afro-brasileira a serem aplicadas na prática pedagógica.

Torna-se então importante que educadores trabalhem tanto a história quanto a cultura afro-brasileira e indígena no espaço escolar, para que possamos discutir o valor e a contribuição desses povos para a construção da cultura brasileira e também desconstruir a visão pejorativa do negro no Brasil. Por-

tanto, foi pensando nisso que o artigo reflete sobre a importância de trabalhar personagens negros dentro da sala de aula, especificamente na rede estadual da educação.

Infelizmente, a representação do negro na literatura brasileira reforça diversos estereótipos, o que traz um desserviço a essa parcela da sociedade, sendo muitas vezes apresentada como coadjuvante ou vilã de uma história contada por brancos. Nesse contexto, há evidência de um imenso abismo social na sociedade brasileira.

Pressupõe-se que, a partir da década de 1960, com o fortalecimento dos movimentos sociais organizados por negros e negras, o cenário começou a mudar. Autores e autoras negras passaram a publicar obras como instrumento de subjetivação e determinação cultural.

Foram conhecidas figuras como Luiz Gama, um advogado e poeta romântico abolicionista do século XIX; Maria Firmina dos Reis, primeira autora mulher a escrever um romance abolicionista no Brasil e que por muitas vezes são relegados ao esquecimento literário brasileiro.

MARIA FIRMINA DOS REIS

Considerada uma das primeiras romancistas maranhenses negras, Maria Firmina dos Reis, filha de mãe branca e pai negro, nasceu em 1822 e faleceu em 1917, em São Luís do Maranhão (ADLER, 2017). Afrodescendente, nasceu fora do casamento e viveu num contexto de extrema segregação racial e social. Aos cinco anos ficou órfã e se mudou para a vila de São José de Guimarães, no município de Viamão, situado na capital da baía de São Marcos. O acolhimento na casa da tia materna teria sido fundamental para a sua formação (MOTT, 1988).

Mais tarde, Firmina formou-se professora e exerceu o magistério, chegando a receber o título de “Mestra Régia”. Segundo Mott (1988), ela se aposentou no início da década de 1880 e fundou na localidade de Maçaricó, a primeira escola mista e gratuita do Maranhão. Seu feito teve grande repercussão na época e, por isso, foi obrigada a suspender as atividades depois de dois anos e meio.

Seu primeiro romance foi a obra intitulada “Úrsula”, de 1859; fala sobre uma escravidão humanizada de personagens escravizados. Em 1847, Reis venceu o concurso público para a Cadeira de Instrução Primária na cidade de Guimarães, Maranhão.

A autora denuncia claramente e sem subterfúgios os rigores do cativo, desconstruindo a noção paternalista que existia na época e que vai ser re-

produzida depois. Através do registro ora melodramático, ora sóbrio, é na linha de um romantismo interventivo, de cariz social, que o romance de Firmina dos Reis se institui como uma obra de referência na denúncia do sofrimento dos escravos. O castigo à mãe Susana e sua posterior morte, a prisão e a chantagem a Túlio praticadas pelo comendador F. de P. e o alheamento de Antero pelo álcool são exemplos que testemunham o sentimento de injustiça que perpassa, de forma indelével, a obra.

Úrsula não é apenas o primeiro romance abolicionista da literatura brasileira, fato que, inclusive, nem todos os historiadores admitem. É também o primeiro romance da literatura afro-brasileira, entendida esta como produção de autoria afrodescendente, que tematiza o assunto do negro a partir de uma perspectiva interna e comprometida politicamente em recuperar e narrar a condição do ser negro em nosso país (DUARTE, 2004, p. 279).

A escritora foi presença constante na imprensa local, publicando poesias, ficção e crônicas. Muzart (2000, p. 264) discorre sobre sua trajetória nos jornais de São Luís: “Maria Firmina dos Reis colaborou assiduamente com vários jornais literários”.

Maria Firmina foi esquecida por décadas; sua obra foi somente recuperada em 1962 pelo historiador Horácio de Almeida. Segundo alguns registros oficiais da Câmara dos Vereadores de Guimarães, cidade onde ela nasceu, estava registrada com a face de uma mulher branca, retrato inspirado na imagem de uma escritora gaúcha, com quem Firmina foi confundida na época. O busto da escritora no Museu Histórico do Maranhão também a retrata “embranquecida”, de nariz fino e cabelos lisos.

CAROLINA MARIA DE JESUS

Nasceu em 14 de março de 1914, em Sacramento, cidade rural de Minas Gerais. Sua infância foi pobre. Ela cursou somente até a 2ª série. Ela aprendeu a ler e escrever na escola, um colégio espírita de Sacramento-MG. Carolina Maria de Jesus se apaixonou pela escrita e pelos livros, porém, apesar de sua saída precoce da escola (MACHADO, 2006).

Carolina se mudou para São Paulo, devido à situação econômica e social. Trabalhou como doméstica na casa do doutor Euryclides de Jesus Zerbini, que permitiu que Carolina usasse a biblioteca da sua casa nas suas folgas. Trabalhou em vários empregos no decorrer da sua vida. Ela teve três filhos e os criou sozinha na favela do Canindé, trabalhando como catadora de papel e vendedora de materiais recicláveis. Nunca se casou por escolha. Um dos seus trabalhos foi a obra “Quarto de despejo”.

O livro consiste em um compilado de diários editados por Audálio Dantas. Eles foram escritos por Carolina de maneira intermitente durante os anos de 1955 a 1960. Um traço presente nos diários é a fome vivenciada pela autora. Segunda ela, “a fome deixa o mundo triste e amarelo”. Ela escreve também sobre a realidade na favela e sobre assuntos que ainda estão presentes na atualidade, como a violência doméstica, muitas vezes causada pelo alcoolismo, e sobre brigas de vizinhos.

O livro “Quarto de despejo” foi lançado em 1960 e editado várias vezes no mesmo ano. Em menos de 12 meses, foram vendidos 70 mil exemplares (MACHADO, 2006). Foi traduzido para 13 idiomas e editado por várias editoras, como cita Pérpetua (2000, p. 13).

Só em 1960, o nome de Carolina Maria de Jesus ganha notoriedade literária, com o lançamento do livro Quarto de Despejo: diário de uma favelada. O livro alcançou um sucesso editorial surpreendente para padrões da época: a primeira edição, de 10 mil exemplares, esgotou-se na primeira semana e teve mais sete reimpressões naquele mesmo ano. A segunda edição, em 1963, saiu pela mesma editora. Também houve duas edições de bolso pela Ediouro, em 1976; uma 10ª edição pela Francisco Alves, em 1983; uma edição pelo Círculo do Livro, em 1990, e ainda uma edição pela editora Ática, em 1993. Além desse sucesso no país, o livro foi traduzido em 13 línguas e circulou em 40 países.

Percebe-se que a obra de Carolina Maria de Jesus foi um sucesso literário e nos faz refletir que é preciso dar visibilidade para uma mulher negra, favelada e que estudou apenas até a segunda série do primário, em uma cidade pequena do interior de Minas Gerais. Foi uma quebra de paradigma literário muitas vezes imposto historicamente e feito por um ofício branco, durante a sua época.

CONCEIÇÃO EVARISTO

A escritora Conceição Evaristo nasceu no ano de 1946, em Belo Horizonte, em uma favela no alto da Avenida Afonso Pena. Era filha de dona Joana e tinha oito irmãos. Dividia a sua vida entre o estudo e o trabalho de doméstica em Minas. Em 1971, formou-se como professora, no antigo curso normal, e logo depois se mudou para o Rio de Janeiro, onde foi aprovada em um concurso municipal para o magistério (SANTOS, 2018).

Conceição foi aprovada no curso de Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro e logo se tornou uma das principais escritoras da atual literatura brasileira e afro-brasileira.

A obra “Ponciá Vicêncio” foi o primeiro romance da autora; nela são narrados problemas do cotidiano de mulheres afrodescendentes. Ela traz importantes reflexões sobre questões de gênero e raça, reflete sobre a desigualdade social e racial e procura recuperar a memória da população afro-brasileira.

O texto narra a trajetória de Ponciá Vicêncio, uma mulher negra que morava na vila de Vicêncio, no interior do Brasil, onde vive com uma população de descendentes de escravos. Portanto, é importante trabalhar essa obra em sala de aula para melhor compreender e relacionar o comportamento das personagens com a história da escravidão que carregam consigo ao longo da narrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo é pautado na lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira como forma de conscientizar as relações étnico-raciais, abordando assuntos como a história brasileira e a literatura afro-brasileira a serem aplicadas na prática pedagógica.

Durante o grupo de estudos “Intersecções: língua, cultura e história e tecnologias”, pude perceber, através das reuniões, o quão importante é a iniciação científica. Pois essa atividade é desenvolvida, de forma minuciosa, através da utilização de várias fontes, como jornais, revistas, *sites*, *blogs*, artigos, teses, entre outros, visando a proporcionar novas descobertas e contribuindo, assim, para a qualidade da vida intelectual.

A importância de trabalhar com o tema foi devido à observação de se trabalhar as escritoras negras nas escolas públicas, por entender que precisamos dar visibilidade a personagens negros importantes na nossa história. E foi a partir de leituras como o artigo de Pereira (2018) que pude despertar para o trabalho em sala de aula sobre essas mulheres escritoras de renome, que são: Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. Todas retratam sua vida de acordo com sua época.

A primeira escritora que se abordou foi Maria Firmina dos Reis, uma autora que ficou esquecida durante décadas e que só foi reconhecida em 1962; por muito tempo foi considerada uma escritora branca. Conhecida pelo seu romance “Úrsula”, é uma das primeiras romancistas abolicionistas da literatura brasileira. A segunda autora é Carolina Maria de Jesus, mulher negra que viveu em uma favela; mãe solteira, catadora de papel, que estudou até a segunda série, mas não se limitou a relatar sua realidade desigual, tanto social como racial. A terceira personagem com que trabalhamos em sala de aula é uma autora contemporânea, Conceição Evaristo. Uma autora humilde, participou

de movimentos de valorização da cultura negra e estreou como escritora em 1990. Além de falar sobre as autoras, trabalhamos também suas obras.

Dessa forma, juntamente com a reflexão das personagens e suas obras abordadas no artigo, trabalha-se também com o documentário “Vidas de Carolina”, em que se aborda o tema das mulheres negras da favela. O contexto apresentado no documentário é a história e a relação de duas catadoras com a vida da autora Carolina Maria de Jesus.

Durante o trabalho, utilizamos a metodologia descritiva e qualitativa, descrevendo a importância de se refletir as histórias literárias de mulheres negras dentro das escolas públicas de São Luís do Maranhão, através de estudos documentais bibliográficos, obtendo uma melhor compreensão sobre o tema.

Nas últimas décadas, leitores e teóricos começaram a perceber que precisamos de outras formas de leituras e escritas, não somente de uma visão eurocêntrica. Precisamos ler mulheres negras, conhecer as suas obras e as suas lutas, combatendo o silenciamento e o apagamento histórico.

A importância de refletir sobre a temática da mulher negra e suas obras é relevante pois desenvolve uma leitura crítica sobre a vida e o papel da mulher negra na sociedade. As autoras abordam a falta de dinheiro, de liberdade e o espaço na vida social.

Em suma, a escola deveria proporcionar ao aluno o contato com livros de literatura negra e oferecer uma visão crítica do mundo, uma vez que o conduzirá a colocar-se em ação; com isso, a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo.

REFERÊNCIAS

ADLER, Dilercy. **Maria Firmina dos Reis: uma missão de amor.** São Luís/MA: Academia Ludovicense de Letras, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC/ SEF, 2004. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

DUARTE, Eduardo de Assis. Maria Firmina dos Reis e os primórdios da ficção afro-brasileira. Posfácio. In: REIS, Maria Firmina dos Reis. **Úrsula.** Florianópolis: Editora Mulheres; Belo Horizonte: PUC-Minas, 2004, p. 265-281.

SANTOS, Bruna Carla dos. **Percursos da memória em poemas de Ana Cruz e Conceição Evaristo.** Dissertação (Mestrado em Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo** – diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

MACHADO, Marília Novais da Mata. Os escritos de Carolina Maria de Jesus: determinações e imaginário. **Revista Psicologia & Sociedade**, p.105-110, maio/ago. 2006.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. **Submissão e resistência**: a mulher na luta contra a escravidão. São Paulo: Contexto, 1988.

MUZART, Zahidé Lupinacci. Maria Firmina dos Reis. In: MUZART, Z. L. (org.). **Escritoras brasileiras do século XIX**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2000.

NASCIMENTO, Juliano. **O negro e a mulher em Úrsula, de Maria Firmina dos Reis**. Rio de Janeiro: Caetés, 2009.

PEREIRA, I. Contos, depoimentos e memórias de escritoras negras brasileiras e moçambicanas. **Revista Crioula**, v. 1, n. 22, p. 14-38, 2018. ISSN: 1981-7169.

PERPÉTUA, E. D. **Traços de Carolina Maria de Jesus**: gênese, tradução e recepção de Quarto de Despejo. Tese de doutorado não publicada. Programa de Doutorado em Literatura Comparada, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2000.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. 3. ed. Organização, atualização e notas por Luiza Lobo; Introdução de Charles Martin. Rio de Janeiro: Presença; Brasília: INL, 1988.

RUFFATO, Luiz (org.) **Questão de Pele**. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/348164623/QUESTAO-DE-PELE-Luiz-Ruffato-PDF>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SANTOS. Margareth Maura. A Cultura e a Literatura Afro-Brasileira em sala de aula. **Revista Magistro**, 2013.

SANTOS. Ubiraci Gonçalves. Livros didáticos: contribuição para aplicação no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e indígena em instituições de ensino públicos e particulares. **Revista África e Africanidades**, ano 3, n. 10, ago. 2010.

SOUZA. Cleonice de Fátima. A questão étnico-racial na sala de aula, uma década da Lei 10.639/03. SOUZA, Florentina. Mulheres negras escritoras. In: AUGUSTO, Jorge (org.). **Contemporaneidades periféricas**. Salvador: Editora Segundo Selo, 2018, p. 93-106.

MULHERES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: QUESTÕES CURRICULARES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Lorena Féres da Silva Telles
Pós-doutoranda (Unicamp)

INTRODUÇÃO

O objetivo desta comunicação é compartilhar reflexões iniciais sobre ensino de história das mulheres negras, representações das mulheres nos livros didáticos e a produção de materiais didáticos. Enquanto fruto de processos de embates e disputas de grupos organizados da sociedade, o reconhecimento oficial e público da importância do ensino de história e das culturas africana, afro-brasileira e indígena, assegurado pela promulgação das leis nº 10.639/03 e 11.645/08, constituiu uma resposta, na área da educação, à demanda da população afrodescendente e indígena por políticas de reparações e de reconhecimento e valorização deste patrimônio histórico-cultural. Apesar dos eixos teórico-metodológicos inovadores, da ampla historiografia e das conquistas sociais advindas dos movimentos sociais feministas, negros e indígenas, pesquisas têm demonstrado que a participação histórica das mulheres afrodescendentes permanece pouco visibilizada nos manuais didáticos brasileiros. As tendências das pesquisas sobre Ensino de História a partir da concepção mais complexa do livro didático de História têm sido as de estabelecer as articulações entre conhecimento histórico acadêmico e o conhecimento escolar, incluindo, no processo de sua constituição, as interferências tanto do poder governamental na organização e implementação das reformas curriculares e introdução de novos conteúdos, quanto do setor editorial e dos agentes envolvidos em sua produção, divulgação e consumo. Pesquisadores enfatizaram que este material tem sido, desde o século XIX, o principal recurso didático utilizado por professores e alunos, servindo como mediador entre as propostas curriculares expressas nos documentos oficiais e o conhecimento escolar. Alain Choppin (CHOPPIN, 2004) destacou que os manuais didáticos assumem diversas funções na escola, ao conter um programa da disciplina ou uma interpretação dele, ao apresentar uma metodologia de ensino e atividades pertinen-

tes, e uma função ideológica e cultural. Já Circe Bittencourt (BITTENCOURT, 2018) considera que o livro didático, mesmo se caracterizado como um texto impositivo e diretivo, acompanhado de exercícios prescritivos, também serve a formas de uso nas quais a atuação e autonomia dos professores torna-se fundamental, seja nos métodos de leitura (individual, silenciosa e em grupo), na seleção dos capítulos, na interpretação dos textos e sua inscrição no campo ideológico de sua escrita

Assim, se faz necessário problematizar as formas como os conhecimentos históricos acadêmicos acerca das mulheres negras, africanas e descendentes no Brasil – entendidas em sua diversidade étnico-racial e de classe/status – foram incorporados (ou não) como saberes escolares a partir das práticas de ensino, no interior do processo de construção social da relação entre o conhecimento histórico escolar e a ciência de referência, de maneira a que ampliem o repertório acerca da história da temática de mulheres negras no ensino de História. Abordar o ensino de História de mulheres negras africanas e descendentes tem por objetivo visibilizar as diversas formas de participação destes sujeitos na História do Brasil, já consagradas por ampla historiografia nacional e internacional, contrapondo-se à disseminação de discursos e práticas que reforçam estereótipos racistas e sexistas, que tem justificado desigualdades e assimetrias persistentes entre homens e mulheres, brancos e negros, em diversos espaços e dimensões do social.

Conforme Selva Fonseca Guimarães (2012), torna-se importante abordar os livros didáticos, a fim de analisar os conteúdos veiculados, na medida em que não se pode desconsiderar que o currículo não constitui um conjunto neutro de conhecimentos escolares, mas um processo e produto de concepções e escolhas política, social e culturalmente condicionadas, por parte de diversos agentes como formuladores de políticas públicas, pesquisadores acadêmicos, autores de materiais da indústria editorial e pelos professores na experiência cotidiana. Assim, enquanto veículo de um conjunto de conhecimentos valorizados, constituintes dos currículos estabelecidos seja pela tradição ou pela legislação, faz-se necessário repensar os pressupostos que presidem a constituição dos materiais didáticos e do conhecimento histórico escolar, no sentido de visibilizar as experiências, culturas e papéis históricos das mulheres e meninas africanas e descendentes na História do Brasil.

Desde a recém-aprovada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referência nacional para a formulação dos currículos e definição de aprendizagens essenciais dos sistemas estaduais e municipais para o Ensino Infantil e Fundamental, homologada em dezembro de 2017, os editais do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) têm exigido que os livros didáticos estejam

adequados e alinhados a este documento de referência. Com base em editais de chamada às editoras, o PNLD vem estabelecendo parâmetros historiográficos, pedagógicos e editoriais para a organização de coleções de livros didáticos. Flávia Caimi (CAIMI, 2017) apontou para os possíveis efeitos de uma resolução do Conselho Nacional de Educação de 2017, ao estabelecer o caráter normativo da BNCC e a exigência de que o livro didático contemple suas proposições. Para Caimi, ainda que o livro didático, ao longo dos anos, tenha sofrido um movimento de uniformização de conteúdos e abordagens por força dos editais do PNLD, entende-se que, com a sua vinculação estrita à BNCC, tendemos a uma homogeneização sem precedentes.

Uma análise preliminar da BNCC sob o olhar da temática das mulheres permite entrever a prescrição da abordagem das mulheres, sem haver menção a recortes étnico-raciais, em apenas duas passagens, mencionadas nos conteúdos a serem desenvolvidos no 6º e no 9º ano. Na unidade temática “Trabalho e formas de organização social e cultural”, consta como objeto de conhecimento “O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval”. O documento prevê o desenvolvimento da habilidade de “Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais” para alunas e alunos do 6º ano (BNCC, 2017, p. 420-421). Para o 9º ano, o documento prevê, dentre as habilidades a serem desenvolvidas na temática “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização”, “discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas” (BNCC, 2017, p. 431).

De maneira geral, notamos nestes documentos a preocupação com respeito às minorias políticas e grupos historicamente subalternizados, que devem ser apresentados nos livros didáticos sem, no entanto, constar orientações no sentido de abordagens que contribuam para o estudo e elaboração dos fundamentos que presidem a integração da participação efetiva das mulheres em diferentes processos históricos. Conforme Cristiani Bereta da Silva (SILVA, 2007) destacou, as formas de incorporação historiográfica nos livros didáticos têm falhado em devolver protagonismo às mulheres, reservando-lhes as margens dos livros, a partir de *boxes*, “textos dentro de outros textos” e imagens descontextualizadas. Em direção semelhante, Susane Oliveira argumentou que esta incorporação de aspectos da história das mulheres nos livros enquanto tema secundário, de maneira isolada do corpo principal do texto ou apenas complementar, indicaria a função de cumprir com as demandas dos movimentos feministas traduzidas nos documentos oficiais e nas políticas edu-

cionais traçadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Programa Nacional do Livro Didático (OLIVEIRA, 2014).

Assim, podemos aguçar o olhar sobre as relações entre texto e imagem – como fotografias, gravuras, pinturas, charges e outras ilustrações – de tal forma que seja possível verificar se a participação feminina é problematizada ou se emerge de forma meramente ilustrativa. Outra questão pertinente à análise das imagens e textos refere-se às características étnico-raciais das mulheres representadas, se são majoritariamente brancas europeias e descendentes, se existem discursos e espaços para mulheres indígenas, africanas e descendentes nos diversos contextos históricos abordados nos livros. Um olhar crítico com relação aos currículos e à seleção de conteúdos reconhece-os na esteira de disputas políticas, num processo de reprodução e construção da tradição em que muitos conhecimentos são excluídos e outros privilegiados.

Em outra direção, analisar as maneiras como a atuação histórica das mulheres negras têm sido abordadas ou silenciadas nas salas de aula e nos livros didáticos implica refletir sobre o manancial de estudos historiográficos produzidos acerca das mulheres afrodescendentes, e as maneiras pelas quais os avanços neste campo de pesquisa adentraram ou não os currículos oficiais e os materiais didáticos. Nesse sentido, os livros didáticos assumem uma importância fundamental na construção dos saberes históricos escolares ao estabelecer articulações com o conhecimento histórico acadêmico, e por constituir o suporte privilegiado de conhecimentos propostos pelos currículos oficiais, e uma base importante da seleção curricular operada pelos professores no Ensino Básico.

Com base em uma pesquisa de estudos atinentes ao tema, e da minha prática como historiadora e professora de História no ensino básico, parto da hipótese de que o tratamento conferido à História das mulheres negras no ensino escolar evidencia que as discussões no campo do Ensino de História e a rica historiografia ainda não garantem a visibilidade da participação histórica desses sujeitos. Abordar, na história escolar, as mulheres africanas e descendentes como protagonistas dos processos históricos torna-se relevante por contribuir para a formação de identidades positivas de meninas e jovens, e valores de respeito à diversidade étnico-racial e de gênero.

Assim, fomentar valores e práticas antirracistas e de valorização do legado e das vidas de mulheres negras de nosso passado e presente torna-se imprescindível para abordar de maneira crítica as representações das mulheres africanas e descendentes nos livros didáticos. Em outro trabalho (TELLES, no prelo), apresentei algumas propostas de sequências didáticas com o objeti-

vo de desenvolver a prática da pesquisa documental e os métodos do historiador – como interpretação de fontes históricas e elaboração de argumentos fundamentados –, com a finalidade de conduzir a/os estudantes à elaboração de aprendizagens significativas acerca da sociedade escravista no Brasil imperial e das experiências históricas de mulheres africanas e descendentes nos cenários das fazendas cafeeiras. Assim, com base em metodologias de aula dialogada e da análise de documentos históricos, é possível visibilizar o protagonismo de mulheres africanas e descendentes na História do Brasil e fomentar, através dos debates e questões propostas, valores positivos para as identidades de meninas e jovens negras afrodescendentes. Garantir a visibilidade histórica das mulheres afrodescendentes, em sua diversidade, torna-se uma tarefa importante no sentido de desconstruir as práticas racistas e sexistas historicamente construídas, estruturantes das relações sociais e disseminadas nos livros didáticos e no espaço escolar, de maneira a questionar preconceitos que perpetuam as desigualdades de gênero, étnico-raciais e de classe social silenciados no contexto escolar e fora dele.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: jan. 2020.

CAIMI, Flavia E. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLd após 20 anos. In: ROCHA, Helenice; RESNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo S. **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, São Paulo, set./dez. 2004.

GUIMARÃES, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. 13. ed., rev. e ampl. Campinas: Papirus Editora, 2012.

OLIVEIRA, Susane R. Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades. In: STEVENS, Cristina *et al.* **Estudos Feministas e de Gênero: Articulações e Perspectivas**. Santa Catarina: Editora Mulheres, 2014.

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), 2020. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>>. Acesso em: fev. 2020.

SILVA, Cristiani B. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. **Caderno Espaço Feminino**, v. 17, n. 01, p. 219-246, jan./jul. 2007.

TELLES, Lorena F. S. Mulheres africanas e crioulas escravizadas, amamentação e cotidiano nas fazendas cafeeiras no Rio de Janeiro e São Paulo do período Imperial. In: VIANA, Iamara; ROCHA, Solange; COSTA, Valéria (orgs.). **Mulheres Afro-Atlânticas: temas, experiências e ensino de História**. Rio de Janeiro: Editora Malê (no prelo).

TELLES, Lorena F. S. **Teresa Benguela e Felipa Crioula estavam grávidas: maternidade e escravidão no Rio de Janeiro (1830-1888)**. São Paulo: Editora da Unifesp, 2022.

PARTE 2

**COMO ESTAMOS CONSTRUINDO
ROMPIMENTOS COM OS PRIVILÉGIOS
DA BRANQUITUDE NO ENSINO
DE HISTÓRIA E EM NOSSAS
PRÁTICAS COTIDIANAS?**

RELATO SOBRE UM DISCURSO DESCOLONIAL NAS AULAS DE HISTÓRIA DO 6º E 7º ANOS: DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA LOCAL, TEMPO HISTÓRICO E ANCESTRALIDADES

Natiele Gonçalves Mesquita (UFRGS)

INTRODUÇÃO

Este relato versará sobre reflexões e práticas a respeito do currículo de História, com foco no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Tal reflexão é um esforço de sistematização da prática do ano letivo de 2021, em duas escolas públicas da cidade de Pelotas/RS, por uma educadora-histórica branca, que buscou desenvolver um trabalho de ensino-aprendizagem em História que deslocasse o protagonismo europeu para outros sujeitos históricos, invisibilizados e violados pelo projeto colonial repetido até hoje. O Atlas da Violência de 2021 (CERQUEIRA *et al.*, 2021) explicita os reflexos da colonização na atual realidade das vítimas de violência. As taxas de homicídio de povos indígenas no Rio Grande do Sul são superiores à taxa geral e 77% das vítimas de homicídio no Brasil são negras, o que significa que uma pessoa negra tem 2,6 mais chances de ser assassinada do que uma branca.

Além disso, pessoas brancas têm o privilégio de se enxergarem enquanto indivíduos na sociedade, portadores de vontades, futuro e passado. Não-brancos, negros, negras e indígenas, são vistos e tratados enquanto “outros”, grupos homogêneos, sem individualidades nem complexidades, fadados a reproduzir as imagens de controle. Segundo Winnie Bueno, o conceito de “imagens de controle”, desenvolvido pela socióloga estadunidense Patricia Hill Collins, extrapola as categorias de representação e estereótipo, pois centraliza a “autoridade que os grupos dominantes possuem para nomear os fatos sociais” (BUENO, 2020, p. 79).

A partir de Collins, Winnie Bueno apresenta as imagens de controle que servem como roteiro hegemônico predeterminado que se espera das mu-

Iheres negras, que são locais de subserviência, hipersexualização e/ou solidão. Algumas destas imagens são reproduzidas em livros didáticos, como mostra o texto que apresenta a imagem da *mulata* no livro “Projeto Araribá” para 7º ano, apontada lá como sendo a “figura tipicamente brasileira” (MESQUITA; SCHIAVON, 2013, p. 338). Esta tipificação, além de objetificar, ignora a violência sexual a que as mulheres negras foram submetidas no período colonial e que, em 2019, 66% das mulheres vítimas de homicídio eram negras (CERQUEIRA *et al.*, 2021, p. 38).

No que diz respeito às imagens de controle, inserem-se aqui homens negros e indígenas em que, em geral, as imagens reforçadas são de trabalho cativo, coisificação e exotização, presentes na mídia, nos materiais didáticos, na História pública, na epistemologia das ciências e por consequência, na História e em seu ensino. A branquidade é postulada como universal, neutra, e a História tem contribuído para que estas imagens de controle sejam reproduzidas. O ser universal segue nomeando o que é considerado “outro”, ao passo que não se nomeia enquanto branco e portador da herança dos privilégios raciais, políticos e econômicos (LABORNE, 2014, p. 152).

A partir de Djamila Ribeiro, vislumbra-se que, “ao ter como objetivo a diversidade de experiências, há a consequente quebra de uma visão universal” (RIBEIRO, 2017, p. 63). Ao nomear os sujeitos brancos como tal e desenvolver uma reflexão do racismo produzido na Europa, ao mesmo tempo que se pensa em como indígenas, africanos e afro-brasileiros experienciaram a História, busca-se fomentar uma visão antirracista da realidade.

O currículo é eurocêntrico por natureza, desde os primeiros cursos de formação superior até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), posta em prática a partir de 2020. Com muitas dificuldades e resistência, as intenções de mudança se iniciam mais substancialmente a partir das leis 10.639/03 e 11.645/08. A partir destas, a História branca cede um pequeno espaço para as origens africanas e indígena. Porém, a História da Europa, da branquitude e da invisibilização da contribuição não branca são pouco problematizadas.

Na recente BNCC (BRASIL, 2020), a História afro-brasileira, africana e indígena é contemplada, porém, em um raciocínio que busca a “tolerância” com as diferenças, em vez da historicização das lógicas opressoras, excludentes e subalternizantes (FRANCO; SILVA; GUIMARÃES, 2018, p. 1.022-1.023). No documento, nas Unidades Temáticas para o 6º ano, está a “invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades”, através do qual se nota que a ideia de “invenção do mundo clássico” é uma menção ao mundo europeu e o restante são “outras sociedades”. Para o 7º ano está colocado nas *unidades* a “organização do poder” e “lógicas comerciais”, que podem

ser interpretadas como dinâmicas originárias da epistemologia europeia, assim como o reforço das ideias de “novo” e “velho” mundo.

Além disso, a BNCC impõe um controle ao trabalho docente através da pedagogia das Habilidades, constituindo um “neotecnicismo” (FREITAS, 2018, p. 104-105). Esta pedagogia proposta pela BNCC, segundo Freitas, se insere em uma lógica da *Reforma Empresarial da Educação*, título da obra do autor. Ao mesmo tempo que o trabalho de educadores fica ainda mais voltado para uma dinâmica neoliberal, a formação proposta também vislumbra a construção do “sujeito empresarial ou sujeito neoliberal” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327). Apesar desse controle e da finalidade da Base, alguma autonomia interpretativa ainda existe, assim como a urgência no desenvolvimento de uma didática anticolonial e um currículo alternativo.

Nesse contexto está a prática em sala de aula. De um lado, uma limitação e uma subjetividade em formação pela BNCC e, de outro, a necessidade de que estudantes se enxerguem na História e que ela sirva, conforme Jörn Rüsen, para orientação da vida prática a partir das “carências de orientação no tempo” (RÜSEN, 2010, p. 35). Relacionando Rüsen a Braudel, a compreensão do tempo histórico de longa duração, das estruturas e do inconsciente, são elementos úteis na construção do conhecimento histórico e até mesmo essenciais, pensando na perspectiva do sentido da História e do porquê aprender na escola.

Em uma das avaliações formativas do 2º trimestre, foram coletadas via *Google Forms*, em agosto de 2021, as inferências dos estudantes a partir da provocação: Cite alguma coisa da História que você tenha estudado, que seja de longa duração, que até hoje você identifica no nosso dia a dia. Algumas respostas do 6º ano: “Uma das coisas que acontece, mas não todos os dias é as mudanças de uma casa para outra que nem os nômades ele [sic] iam para os outros lugares por comida, hoje em dia a gente se muda para arranjar trabalho”; “tomar banho, todos os dias, os indígenas antigamente e acho que hoje ainda também fazem isso! Eles tomavam banho todos os dias no rio. E hoje eu faço isso e os brasileiros também!”; “O racismo no Brasil e no mundo.”; “Desigualdade social”; “O uso da ciência para encontrar curas de doenças e identificar vírus”. A escrita dos estudantes foi trazida em seu formato original para preservar a cultura escrita e as formas de expressão da sua linguagem.

Diante da mesma pergunta, alguns estudantes do 7º ano desenvolveram as seguintes reflexões: “O que eu identifico até hoje no nosso dia a dia [sic], e que é algo claro é o genocídio. Porque o genocídio foi e ainda é a pior coisa do mundo”; “Colonização no Brasil e o que vimos ainda no nosso dia a dia pandemia e etc...”; “Luta [do] nosso povo pela sua terra (índios e negros) buscando seu [sic] direitos e ideias”; “Racismo”.

Estas são algumas considerações que exemplificam conclusões dos estudantes a partir do aprofundamento dos tempos históricos. Não é a totalidade, mas são suficientes para demonstrar a potência das aulas de História na construção de uma educação antirracista, partindo de relações com o presente; conforme Braudel, “presente e passado iluminam-se com sua luz recíproca” (BRAUDEL, 1965, p. 275).

A partir da visão de tempo histórico que Braudel condensa, a noção de tempo dos guaranis também contribui no processo de ensino-aprendizagem em História em uma perspectiva menos eurocêntrica. Para os guaranis, *Tekoyma* é o tempo relativo aos modos de viver dos antigos, a História antes da colonização, e *Tekopyahu*, aos novos modos de viver (MOTA, 2012, p. 6). Assim, o marco colonial que inaugura um processo histórico de imposição epistemológica é evidenciado pelos povos que vivenciaram e ainda vivenciam este projeto exploratório. Estas noções de tempo também foram exploradas em aula, tendo como objetivo a construção de um estudo mais aprofundado a respeito dos povos guaranis, que também habitaram a região do Rio Grande do Sul no período pré-colonial e o habitam hoje.

Partindo desta lógica, utilizou-se a História local como ferramenta de aproximação. Tal perspectiva se apresenta como uma ferramenta pedagógica e metodológica, que “aproxima o educando e educanda do componente curricular a ser trabalhado, pois têm elementos que possibilitam a construção do pertencimento e da associação entre o conteúdo e a realidade” (MESQUITA, 2014, p. 62). Desta forma, o princípio do 6º e 7º anos partiu da localidade, dos estudos dos povos originários da região de Pelotas, constatando uma carência de recursos didáticos sistematizados para o ensino de História sobre os povos charruas e minuanos na região sul.

No 6º ano, ao se iniciar os estudos acerca do povoamento das Américas, partiu-se dos vestígios arqueológicos encontrados no sul das Américas e em sítios arqueológicos locais, como no Pontal da Barra, Ecocamping, Ilha da Feitoria (todos localizados na cidade de Pelotas). Também partindo dos cerritos charruas e minuanos, trabalhou-se com o 7º ano, refletindo a respeito da colonização. O discurso em torno destes estudos partia da intitulação dos “nossos ancestrais”, para também causar o efeito do pertencimento ao território. Foram utilizadas fontes arqueológicas encontradas na cidade de Pelotas, de cerritos construídos pelos charruas e minuanos e cerâmicas guaranis, disponíveis no Acervo Multimídia de Arqueologia e Antropologia da Universidade Federal de Pelotas.

Partir da ideia de local também é uma aproximação geográfica. Há uma visível defasagem na compreensão da localização global dos estudantes. Por-

tanto, trabalhar o sentido de comunidade também parte da visualização de onde essa comunidade está, o que a cerca, para, assim, descobrir as macrorregiões, até se pensar em estado, país, continente e planeta.

Partindo dos povos charruas e guaranis, no 6º ano, os estudos avançaram para as teorias de povoamento das Américas e do estudo dos povos pré-colombianos. Vale destacar que, por se tratar de duas escolas de mantenedoras distintas, uma municipal e outra estadual, as metodologias de ensino foram diversas. Enquanto na escola municipal o trabalho remoto se deu via *WhatsApp*, com as atividades ora semanais, ora quinzenais, enviadas por documento no formato PDF, na estadual utilizamos a plataforma *Google Sala de Aula*. Dessa forma, o trabalho nesta última pôde ser explorado de outras formas, como, por exemplo, ao estudarmos os povos indígenas charruas e minuanos e guaranis, visitamos via aula síncrona, vídeos nas redes sociais *TikTok*, *Instagram* e *YouTube*, produzidos por indígenas, como Cristian Wariu, Kaê Guajajara, Victor Vulga. Na escola municipal, este recurso não foi possível.

A respeito do povoamento das Américas, estudamos as pinturas rupestres presentes no Parque Nacional da Serra da Capivara e o trabalho da arqueóloga Niède Guidon. Sobre os povos pré-colombianos, desenvolveu-se um estudo a respeito das localizações e da observação do mapa das Américas. Partimos para a Revolução Agrícola, refletindo sobre a relação das sociedades com os rios e com o alimento, tecendo analogias com o atual preço dos alimentos, forma de cultivo, uso de agrotóxicos, transgênicos e ultraprocessados. Com a contribuição de um colega bolsista de graduação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Pelotas, trabalhou-se, a partir do jogo *Minecraft*, a diversidade de cultivos e domesticação de animais ao redor do mundo, levando-se em consideração as primeiras civilizações a desenvolverem a agricultura em África, América do Sul, Europa e Ásia.

Também em colaboração com o PIBID, os estudantes tiveram um contato com a pré-história a partir de uma perspectiva de visibilidade LGBTQIA+. Para contribuir em uma construção do conhecimento menos justaposta com a moral cristã, que também é fruto da colonização, buscou-se explicitar a diversidade sexual como parte da natureza humana, ao ser percebida ao longo da História entre os povos indígenas das Américas e povos pré-históricos da Europa. Como referências foram utilizados o trabalho de doutorado de Estevão Fernandes (2015) e a notícia divulgada no Núcleo de Pesquisa Arqueológica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul a respeito do esqueleto de aproximadamente 5 mil anos encontrado em Praga, na República Tcheca, de provável identidade de gênero ou sexualidade não heteronormativa, detectável através de seu rito funerário.

A respeito das civilizações antigas, são reforçados os aspectos de longa duração, como a relação com a hidrografia, presente na Mesopotâmia e Egito. Sobre a Mesopotâmia, discute-se como são desenvolvidos os códigos de leis, e a comparação com o Código Penal Brasileiro permite uma introdução ao Direito e suas desigualdades, possibilitando uma reflexão a respeito da atualidade da Constituição Federal.

A respeito do Egito Antigo, se aborda, além da relação com o rio Nilo, os processos de mumificação, que geraram avanços nas áreas de medicina e anatomia, além dos conhecimentos a respeito de astronomia, engenharia, química e matemática. Partindo do Egito, também se buscou desenvolver o conhecimento histórico a respeito dos reinos africanos de Cuxe e Axum. Do primeiro se destacam as eleições para reis e o papel das mulheres, rainhas-mães e candaces, destacando o protagonismo da candace Amanirenas. Sobre o reino Axum, abordou-se a influência do cristianismo, que gerou a religião pan-africanista rastafari no século 20.

Sobre a História greco-romana, o foco foi na mitologia, para se comparar o papel dos mitos de criação nas sociedades antigas às atuais, observando as diferenças entre as religiões politeístas, presentes em grande parte da História e de suas relações com a natureza e, de outro lado, das religiões monoteístas fortalecidas no período medieval. Para explorar uma introdução à filosofia, o “Mito da Caverna” de Platão foi utilizado para fomentar discussões a respeito da emancipação a que o conhecimento pode levar.

Dando sequência ao relato a respeito do 7º ano, algumas abordagens são semelhantes. Por exemplo, o princípio que parte dos povos indígenas ancestrais da localidade de Pelotas, como os charruas, minuanos e guaranis. Somada a isso, a atual realidade destes povos também foi estudada. Para contribuir neste estudo, trouxeram-se os mesmos vídeos do *TikTok* anteriormente mencionados e da vacinação contra a Covid-19 na aldeia Kaingang Gyró em Pelotas, videoclipes dos grupos de *rap* Brô MC's, Oz Guarani, Kandu Puri e Kaê Guajajara e de *trap*, com o Wera MC.

A partir disso, o colonialismo passou a ser discutido, analisando-se quem eram os colonizadores, quais pensamentos fundamentaram o projeto colonial, como o da superioridade branco-cristã e o mercantilismo, e a desigualdade social atual entre os países colonizadores e os colonizados. Com a contribuição novamente do PIBID, dissertou-se a respeito das epidemias na colonização, trazendo mais uma aproximação com a realidade da pandemia de covid-19, levantando questões a respeito do genocídio indígena colonial e atual.

Utilizando como fonte alguns trechos da obra produzida pelo Conselho Indigenista Missionário, “Confederação dos Tamoios: a união que nasceu do

sofrimento” (1984), desenvolveu-se a abordagem da colonização a partir do olhar indígena. Analisando algumas ilustrações e textos, discutiu-se o processo de divisão das terras nas capitanias; a ideia de “tamuya”, que no tupinambá quer dizer do mais velho, do mais antigo; e da articulação indígena em torno da defesa da vida.

A respeito do colonialismo, tratou-se de expor que grande parte das recém-formadas nações europeias se alicerçaram na exploração mercantilista do extrativismo escravista para fortalecer suas economias locais, produzindo o fenômeno da acumulação primitiva de capital. A partir disso, produziu-se uma digressão para o estudo da Europa antes de 1500, estudando a formação dos Estados nacionais como um reflexo do fim do modelo feudal, aliado ao crescimento do poder da burguesia. Abordou-se também o próprio modelo feudal e a fabricação de costumes aliados à moral cristã, como mais um elemento de longa duração, como os papéis de gênero, sexualidade e as teorias racistas.

Mais uma vez contando com a colaboração do PIBID, trouxeram-se os estudos de Estevão Fernandes (2015) a respeito da diversidade sexual naturalizada entre os povos indígenas. O projeto colonial impôs uma nova moral afetivo-sexual, que levou a crimes de LGBTQIA+ fobia, como o assassinato do indígena que ficou conhecido como Tibira (palavra utilizada por tupinambás para se referir a homem homossexual no período) em 1613 pelos colonizadores franceses.

Algumas aulas na escola estadual foram articuladas com o componente curricular de Projeto de Vida. Tal componente foi inserido em 2020 na grade curricular do Ensino Fundamental do Rio Grande do Sul a partir da BNCC, do 6º ao 9º ano. Entre muitos objetos do conhecimento pretendidos pelo componente, como “emoções”, “cooperativismo” e “empreendedorismo”, focou-se na “legislação”, especificamente nos direitos constitucionais, como saúde e educação, associando a História a estas temáticas.

Neste bojo, foi destacado o colonialismo espanhol e as populações indígenas americanas. Pela plataforma *Google Meet*, foi possível aprofundar os estudos a respeito da educação entre os povos incas, destacando as contradições entre o ensino voltado aos nobres e ao restante da população, às meninas e aos meninos e outros aspectos levantados pelo trabalho da historiadora Adriana Ronco (2017). Assim, se pôde problematizar os modelos de educação, como estes podem se prestar ao agravamento das desigualdades, ao mesmo tempo que possibilitam a emancipação da população em situação de vulnerabilidade econômica.

Associando o direito à saúde e à História, discutiram-se as práticas de saúde, começando pelas medicinas antigas, como ayurveda, chinesa, egípcia e

greco-romana, e suas relações com as religiões e filosofias dos seus povos. Reservando uma análise mais pormenorizada das religiões monoteístas em fomento no período medieval, abordaram-se as ligações do cristianismo e islamismo com as práticas médicas, as epidemias, retornando-se até a colonização no que tange ao uso da proliferação de doenças entre os indígenas para fins de extermínio e domínio.

A diáspora africana foi alvo dos estudos a partir da atualidade. Analisou-se a realidade do continente africano, como sendo multilinguístico e tendo uma grande diversidade étnica, não expressa nos mapas políticos delimitados pelos colonizadores. A partir disso, abordaram-se as principais etnias trazidas ao Brasil na diáspora africana, como haussás, jejes, iorubás, bem como a intensidade do tráfico de africanos para a região e o Caribe, a partir da plataforma *Slave Voyages*.

Partindo para a resistência à escravidão, estudaram-se as organizações quilombolas, com foco no quilombo do Manoel Padeiro, na cidade de Pelotas, utilizando o verbete do dicionário biográfico “Excluídos da História”, fruto da Olimpíada Nacional em História do Brasil de 2019. Assim se pôde trazer à luz as atuais comunidades quilombolas da cidade, como os quilombos Algodão, Alto do Caixão e Vó Elvira. Contribuindo no entendimento da diáspora, utilizou-se o videoclipe “Além do tecido”, do *rapper* pelotense Mano Rick com o angolano Stime, em que, percorrendo as ruas de seus respectivos bairros, convergem sobre a ideia de ubuntu. Ainda se apoiando na História local, analisou-se a existência do som dos tambores como parte da resistência africana e afro-diaspórica, que, na cidade, culminou na criação do tambor de sopapo, utilizado nos carnavais e terreiros da região sul.

A sequência didática aqui apresentada foi interrompida pelo retorno presencial obrigatório entre outubro e novembro de 2021, trazendo demandas emergenciais para as aulas, como a análise da situação da pandemia, protocolos sanitários e acolhimento das diversas situações de vulnerabilidade. Apesar disso, este trabalho buscou trazer algumas perspectivas sobre a História ensinada e aprendida na escola, que em muitos momentos acaba se tornando um ciclo repetitivo do eurocentrismo curricular.

O caráter deste relato foi compartilhar uma prática cotidiana, fruto de sete anos de trabalho na educação básica com as turmas de 6º e 7º anos, mas potencializado pelo processo do distanciamento social e trabalho remoto consequentes da pandemia de covid-19. Ainda há muitas lacunas e necessidades a serem expressas no currículo de História que não foram tocadas neste texto; tampouco se encerra aqui a busca por abordagens atrativas e significativas no processo de ensino-aprendizagem em História. Mas fica o convite aos demais

colegas para reflexão e produção das mudanças que julgamos necessárias, pois é inadmissível que a História siga servindo ao projeto colonial depois de 521 anos de genocídio e epistemicídio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **História no Ensino Fundamental – Anos Finais**: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/historia-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>>. Acesso em: 14 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10.03.2008**: altera a Lei 10.639/03 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 17 fev. 2022.

BRAUDEL, F. História e ciências sociais. A longa duração. **Revista de História**, São Paulo, v. 30, n. 62, ano 16, p. 261-294, abr./jun. 1965. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123422/119736>>. Acesso em: 20 out. 2021.

BUENO, W. **Imagens de controle**: um conceito do pensamento de Patricia Hill Collins. Porto Alegre: Zouk, 2020. 176 p.

CERQUEIRA, D. *et al.* **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021. 108 p. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2021.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Confederação dos Tamoios**: a união que nasceu do sofrimento. Petrópolis: Editora Vozes, 1984. 160 p.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. 402 p.

FERNANDES, E. R. Decolonizando sexualidades: **Enquadramentos coloniais e homossexualidade indígena no Brasil e nos Estados Unidos**. 383 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais – Estudos Comparados sobre as Américas) – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas. Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/19269>>. Acesso em: 30 out. 2021.

FRANCO, A. P.; SILVA JR., A. F.; GUIMARÃES, S. Saberes históricos prescritos na BNCC para o Ensino Fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 25, n. Especial, p. 1.016-1.035, 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46455/24952>>. Acesso em: 14 out. 2021.

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

LABORNE, A. A. Branquitude e colonialidade do saber. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 6, n. 13, p. 148-161, jun. 2014. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/156>>. Acesso em: 16 out. 2021.

MESQUITA, N. G.; SCHIAVON, C. B. Análise das representações de negros e negras em dois livros didáticos de História. **Identidade!**, São Leopoldo, v.18, n. 3, ed. esp., p. 334-344, dez. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/1182>>. Acesso em: 14 out. 2021.

MESQUITA, N. G. **Ferramentas da História local para aplicação da Lei 10.639/03**: O jornal “A Alvorada” e a Frente Negra Pelotense como provocadores da Consciência Histórica Antirracista. 133 p. Dissertação (Mestrado Profissional em História, Pesquisa e Vivências de Ensino-aprendizagem) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

MOTA, J. B. Relação espaço-temporal Guarani e Kaiowa: entre os modos de viver dos antigos (Tekoyma) e os novos modos de viver (Tekopyahu). **Entrelaçando – Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, [S.l.], n. 5, ano 3, p. 1-18, jan./abr. 2012.

MANOEL Padeiro: 18-1848. **Excluídos da História**: uma exposição virtual, 5ª fase da 11ª Olimpíada Nacional em História do Brasil. Disponível em: <<https://www.olimpiadadehistoria.com.br/especiais/excluidos-da-historia/verbetes/1180>>. Acesso em: 18 fev. 2022.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017. 114 p.

RONCO, A. P. A educação no Império Inca. **Rev. Augustus**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 43, p. 18-24, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/229104851.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2021.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2010. 194 p.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Núcleo de Pesquisa Arqueológica. **Cientistas encontram esqueleto de homem pré-histórico homossexual**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/nuparq/news/cientistas-encontram-esqueleto-de-homem-pre-historico-homossexual-1>>. Acesso em: 18 fev. 2022.

BRANQUIDADE, ENSINO DE HISTÓRIA E ANTIRRACISMO: QUE DESAFIOS AINDA TEMOS DE ENFRENTAR?

Sarah Calvi Amaral Silva (UFRGS)

INTRODUÇÃO

Neste ensaio pretendo compartilhar algumas reflexões acerca das implicações conceituais, pedagógicas e políticas da branquidade, relacionadas ao ensino de história. Acolhendo a proposta temática da XXV Jornada de Ensino de História e Educação, com essas reflexões busco problematizar a branquidade enquanto um lugar de poder (FRANKENBERG, 2004; KILOMBA, 2010), cujos desdobramentos históricos e sociais estruturaram e estruturam sociedades hierarquizadas, conforme os privilégios atribuídos a indivíduos e coletividades brancas.

Sob essa perspectiva, discutir o que é ser branco ou branca torna-se uma das chaves para pensar a construção de maneiras outras de ensinar história, que não aquelas calcadas em saberes e visões de mundo hegemônicos, porque eurocêtricos, afeitos à reprodução dos privilégios mencionados. Em outras palavras, para que o ensino de história tenda à ruptura com tais saberes e visões de mundo, é imprescindível a crítica contundente à branquidade, na prática expressa em disputas curriculares e institucionais, e, principalmente, no árduo processo de educação das relações étnico-raciais brasileiras.

Para desenvolver esta reflexão, o ensaio foi dividido em três partes. A primeira é dedicada à breve discussão conceitual a respeito da branquidade, sendo os seus significados inscritos em contextos específicos. Em seguida, o olhar será direcionado para o debate acerca de perspectivas pedagógicas potencialmente questionadoras de narrativas históricas hegemônicas, as quais dialogam com princípios constantes em políticas públicas voltadas à educação antirracista. Por fim, serão elencadas algumas situações institucionalizadas nas quais a branquidade pode ser desconstruída na prática.

AFINAL, O QUE É BRANQUIDADE?

Pensar a crítica contundente, aliada a situações de rompimento prático com os privilégios sustentadores da branquidade no ensino de história, presunção de exercício de buscar definir os conteúdos de um marcador complexo em sua constituição. No caso do Brasil, a branquidade expressa e constrói, simultaneamente, processos históricos forjados em uma sociedade hierarquizada, conforme conflitos e negociações estabelecidos entre indivíduos e coletividades negras e brancas.

Dentre as definições possíveis da branquidade – para alguns autores e autoras, branquitude –, o conceito apresentado por Ruth Frankenberg nos parece promissor, por ter sido elaborado a partir de experiências vivenciadas em um país construído sob o escravismo e o racismo. Ainda que existam especificidades observáveis em construtos sociais dos Estados Unidos, em relação ao Brasil, ambos os países foram (e ainda são) intrinsecamente marcados pela Diáspora Africana na América, dinâmica transnacional criadora e recriadora de lutas políticas, expressões culturais, paradigmas intelectuais e maneiras de estar no mundo erigidos por populações negras que cruzaram o Atlântico (SEIGEL, 2005).

A mesma transnacionalidade vale para compreender a elaboração de modelos interpretativos destinados a descortinar os mecanismos sociais conformadores do Brasil e dos Estados Unidos, em perspectiva comparada. Especialmente a partir da década de 1930, intelectuais de várias partes das Américas, encarregados de montar esses modelos, foram influenciados pelas premissas de Gilberto Freire, calcadas na miscigenação biológica e cultural enquanto produtora de duas realidades nacionais distintas. Incorporando a ideia de uma democracia racial advinda da diluição de barreiras de cor entre brancos e negros – todos transformados em mestiços –, esses intelectuais ajudaram a produzir e consolidar a máxima de que os Estados Unidos representariam um modelo de racismo explícito e violento, enquanto no Brasil predominaria uma verdadeira harmonia social (SEIGEL, 2005).

Dessa forma, a representação de ambas as nações como realidades raciais diametralmente opostas corresponde mais à circulação transnacional de ideias, intelectuais e perspectivas políticas convertidas em modelos de análise, do que às experiências reais de negros e negras em diáspora, em relação às quais foram construídas noções do que é ser branco ou branca. Entendendo tais contingências, o conceito proposto por Frankenberg torna-se viável para pensar a branquidade no Brasil, já que, longe de sermos todos misturados, barreiras de cor racialmente discriminatórias existiram e existem por aqui. Segundo a autora:

1. A branquidade é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial; 2. A branquidade é um “ponto de vista”, um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais globais; 3. A branquidade é um lócus de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais muitas vezes não marcadas e não denominadas, ou denominadas como nacionais ou “normativas” em vez de especificamente raciais; 4. A branquidade é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe; 5. Muitas vezes, a inclusão na categoria “branco” é uma questão controversa e, em diferentes épocas e lugares, alguns tipos de branquidade são marcadores de fronteira da própria categoria; 6. Como lugar de privilégio, a branquidade não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio ou subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas o modulam ou modificam; 7. A branquidade é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas significados socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquidade têm camadas complexas e variam localmente e entre os locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis; 8. O caráter relacional e socialmente construído da branquidade não significa que esse e outros lugares raciais sejam irreais em seus efeitos materiais e discursivos (2004, p. 312-313).

Em síntese, Frankenberg define a branquidade como um lugar de vantagem estrutural, necessariamente hierarquizado em contextos de dominação racial, relacional, historicamente construído, e perpassado por uma série de marcadores explicitados ou ocultados em outros eixos de privilégio, práticas e discursos (gênero, classe, nacionalidade e assim por diante). Portanto, este lugar de vantagem estrutural, desde o qual “nos vemos e vemos os outros”, não é imutável e naturalmente determinado, dependendo de situações e conjunturas específicas para acontecer.

Nesse sentido, é preciso destacar que a branquidade não se constitui exclusivamente pelo fenótipo, ainda que este seja capaz de disparar, imediatamente, estereótipos e juízos de valor discriminatórios direcionados a pessoas não brancas. Ao mesmo tempo, quando se trata de pessoas brancas, a cor associada a outros caracteres (lábios, cabelos, nariz) desencadeia ideias positivas acerca de condutas morais, laborais, intelectuais, culturais. Tais dinâmicas são típicas de sociedades pautadas pelo racismo moderno, caracterizado pela significação racial biológica de marcadores físicos, sob o qual desigualdades sociais passaram a ser explicadas como dados naturais, capazes de justificar desigualdades políticas e legais (GUIMARÃES, 2008, p. 64-65).

É nas correlações estabelecidas entre fenótipo e demais lugares e marcadores social e politicamente conformados, transcorridas em sociedades modernas racistas, que a branquidade vai sendo constituída como um lugar de poder, de vantagem estrutural. Considerando que as próprias noções do que é ser branco ou branca, bem como do que é ser negro ou negra, passaram (e ainda passam) por transformações e permanências, é fundamental destacar o quanto a branquidade precisa ser inscrita em contextos específicos, para que essa construção seja compreendida adequadamente.

No Brasil, a abolição oficial da escravidão (1888) e a proclamação da República (1889) desencadearam uma série de mudanças, sob as quais a cor deixou de indicar lugares de pertencimento social (“senhor”, “escravo”, “liberto”, “livre”), para ser convertida em um dado biológico explicativo das diferenças humanas. Com o fim da ordem jurídica escravista, associado à necessidade de elaborar novos projetos de nação para o Brasil, paradigmas referenciados no chamado racismo científico foram endossados por elites brancas, dedicadas a forjar um futuro moderno e civilizado (SCHWARCZ, 1993). Do ponto de vista político, todos os indivíduos da nova República deveriam ser vistos como sujeitos de direitos de cidadania. Contudo, não interessava à maioria dos republicanos estender esses direitos a populações “de cor”, as quais poderiam reclamar suas prerrogativas livres de seus senhores e da ordem escravista, desestabilizando hierarquias há muito consolidadas e instalando o caos social.

Nessa conjuntura, a raça biológica cientificamente comprovada, politicamente instrumentalizada e, direta ou indiretamente, incorporada em diversos debates e normativas legais, serviu de justificativa para permanentes tentativas de interdição de direitos a negros e negras. Essas coletividades foram classificadas como racialmente inferiores e, portanto, intelectual, moral, cultural e politicamente incapazes de exercer tais direitos. Desde a virada do século XIX até a década de 1920, compuseram o quadro de discussões institucionalizadas atravessadas pela raça, além de teses acerca da formação histórico-social brasileira, políticas públicas para as áreas da saúde, imigração, segurança, justiça penal, educação, trabalho e cultura (MAIO; SANTOS, 1996; CUNHA, 2002).

Mesmo nos anos 1930, quando o conceito de raça passou a ser amplamente questionado, a cor e outros caracteres fenotípicos continuaram a ser considerados marcadores raciais biológicos. No contexto das tentativas de implantação do projeto de nação encabeçado por Getúlio Vargas (PANDOLFI, 1999), elaborado no momento em que a miscigenação biológica e cultural era vista enquanto amálgama da nação, o conceito de cultura deveria prevalecer,

pois destituído de conteúdos hierarquizantes. As diferenças humanas seriam, assim, explicadas por fatores culturais, sociais, e não por fatores naturais, biológicos. Tal perspectiva vinha bastante a calhar, pois não seria possível valorizar a mão de obra nacional e, tampouco, almejar um futuro civilizatório próspero em um país composto de gentes negras inferiores. Mesmo disponível, o conceito de cultura não foi capaz de subverter um racismo científico reelaborado e recolocado em debates intelectuais e políticos de mesma natureza dos anteriormente citados, perfazendo uma conjuntura política de grandes desafios para as populações negras (MARTÍNEZ-CHAZÁBAL, 1996; CUNHA, 2002).

Evidentemente, indivíduos e coletividades negras se organizaram de diversas maneiras para fazer frente a conjunturas tão adversas. Lutas pela garantia de acesso a serviços urbanos básicos, à saúde, à instrução formal, a postos de trabalho dignos, à moradia, ao lazer, à liberdade religiosa, dentre outras demandas, integraram as agendas de clubes sociais, imprensa, coletivos culturais e organizações políticas negras (SANTOS, 2011; DA SILVA, 2017; PERUSSATTO, 2018; PINTO, 2018; ROSA, 2019). Desde a segunda metade do século XIX, a inserção em uma sociedade progressivamente livre em termos jurídicos, porém desigual em termos sociais, perpassou a significação da liberdade, da cor e da raça em um país onde ser negro ou negra consistia em experimentar, permanentemente, um estado contingente de cidadania (CUNHA & GOMES, 2007).

Nesse ponto, é imprescindível destacar que noções biológicas de raça proferidas pelas elites não eram as únicas em jogo, sendo profundamente questionadas por intelectuais negros dedicados à positivação das identidades dos seus; que o racismo atravessava todas as relações sociais brasileiras, inclusive aquelas cotidianamente estabelecidas entre integrantes das mesmas classes sociais, considerando os diferentes tratamentos dispensados a homens e mulheres; que diversos projetos e ideias para a nação, pautados pelo antirracismo, foram produzidos e enunciados por negras e negros; e que as lutas negras enfrentaram incontáveis percalços, mas também garantiram vitórias importantes.

As dinâmicas políticas e sociais próprias de um país erigido sobre o escravismo e o racismo, intrinsecamente constituídas em meio à hierarquização racial, encaminham o processo de racialização das relações sociais brasileiras (ALBUQUERQUE, 2009; ROSA, 2019), desde o qual a branquidade foi construída como um lugar de poder, de vantagem estrutural. Um lugar ocupado por coletividades lidas como brancas, cujo acesso a direitos de cidadania contribuiu, sobremaneira, para a reprodução histórica dessa vantagem estrutural, sempre tensionada por aquelas e aqueles não brancos.

Centrando tais reflexões no campo do ensino de história, tornam-se inteligíveis o acúmulo das lutas negras pela democratização efetiva da instrução e da educação formal, bem como as sucessivas conjunturas políticas que nos ajudam a contextualizar a elaboração de narrativas históricas eurocêntricas. Dito de outro modo, no bojo das relações racializadas brasileiras, os privilégios de brancos e brancas se referem tanto ao acesso à educação, quanto à possibilidade de inscrever histórias, culturas e maneiras de ser, estar e ver o mundo em processos de ensino e aprendizagem. Conformando espaços políticos por onde passam definições curriculares, estruturas institucionais e produção intelectual hegemônica, a branquidade torna-se capaz de desencadear o que a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie denominou “o perigo de uma história única” (ADICHIE, 2019).

PEDAGOGIAS QUESTIONADORAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: LUTAS POLÍTICAS E ENSINO DE HISTÓRIA

Pesquisadores e pesquisadoras das áreas da história e da educação vêm chamando a atenção para as batalhas travadas por negros e negras pela garantia de instrução qualificada para os seus e as suas. Ao menos no período compreendido entre a segunda metade do século XIX e as três primeiras décadas do século XX, a instrução foi entendida como um dos principais pré-requisitos para a ascensão social, para o reconhecimento intelectual e para a conquista de respeitabilidade, frente às hierarquias geradas pelo escravismo e pelo racismo (FONSECA; BARROS, 2016; PERUSSATTO, 2018). Correspondendo a demandas e situações históricas específicas, coletivos negros organizados criaram espaços educativos em clubes sociais, sedes de organizações políticas e de jornais, dentre outras possibilidades alternativas a instituições formais de educação, cuja entrada foi extremamente dificultada às chamadas populações de cor.

A construção dessa bagagem de discussões, pautas e ações obteve continuidades e rupturas, em termos de agendas e estratégias de atuação, com a constituição do Movimento Negro contemporâneo entre as décadas de 1970 e 1990 (PEREIRA, 2013), quando finalmente conquistada a implantação de políticas públicas especificamente direcionadas a negros e negras de maneira positiva. Na esteira dessa mobilização, associada a compromissos internacionais referentes ao combate ao racismo e à reparação histórica das desigualdades advindas de diversas formas de discriminação, normativas legais relacionadas ao campo da educação adentraram a sociedade brasileira.

Com o objetivo de modificar currículos escolares, garantir o acesso e permanência no Ensino Superior, promover a educação das relações étnico-

raciais, e possibilitar o combate mais efetivo ao racismo e à intolerância étnica, as chamadas Ações Afirmativas são compostas das seguintes leis e normativas: Lei 10.639/03; Lei 11.645/08; Lei de Cotas no Ensino Superior; Portaria Normativa Nº18, de 11 de outubro de 2012; Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012; Estatuto da Igualdade Racial, 2010. No tocante aos currículos escolares da Educação Básica, por exemplo, devem ser incorporados conteúdos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, e acerca da história e da cultura indígena. Já no Ensino Superior, tornam-se necessárias disciplinas específicas de Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), além do efetivo funcionamento da política de cotas para ingresso de discentes e docentes nas universidades públicas.

As Ações Afirmativas são, assim, indispensáveis para desestruturar os lugares de poder constituídos por e para pessoas brancas, inscritos em instituições e processos de ensino e aprendizagem. Ainda que o conceito de branquidade tenha sido elaborado para compreender as dinâmicas estabelecidas entre brancos e negros, é possível instrumentalizá-lo para pensar as relações entre brancos e outros grupos étnicos. No Brasil, a crítica à branquidade referenciada nos campos da educação e do ensino de história deve contemplar as especificidades das demandas de indígenas sempre calcada na escuta, compreensão e respeito por suas múltiplas cosmovisões, e maneiras de ser e estar no mundo (BERGAMASCHI, 2008).

As implicações da organização coletiva de indígenas brasileiros são sensivelmente apresentadas e discutidas por Daniel Munduruku, acompanhado por alguns de seus parentes que compartilharam memórias e perspectivas a respeito desse processo. Para o autor, o Movimento Indígena (1970-1990) possui um caráter educativo, sob dois aspectos: 1) enquanto “instrumento legítimo na defesa dos direitos indígenas”; 2) como uma organização capaz de “mudar o olhar da sociedade brasileira, e mesmo do Estado, sobre os povos indígenas” (2012, p. 12). Sob essa perspectiva, acompanhamos diferentes momentos e vicissitudes da emergência do Movimento Indígena, cujo acúmulo de forças permitiu que, cinco anos após a promulgação da Lei 10.639/05, fosse sancionada a Lei 11.645/08, colocando a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena ao lado da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. Também é importante destacar que as cotas étnico-raciais para o ensino superior também devem contemplar indígenas.

Compreender as conquistas do Movimento Negro e do Movimento Indígena na educação é fundamental para contextualizar a emergência e incorporação de novas epistemologias no ensino de história, capazes de questionar a branquidade estruturante de narrativas eurocêntricas da história ainda tão

presentes. Mesmo que haja um longo caminho a ser percorrido em direção à efetiva implantação das leis mencionadas, o contexto forjado por negros, negras e indígenas vem possibilitando o que Nilma Lino Gomes denominou descolonização dos currículos escolares (2012).

Considerando os currículos enquanto territórios em disputa (ARROYO, 2011), pode-se afirmar que a área de ensino de história vem abraçando as chamadas epistemologias decoloniais, como parte do tensionamento institucional desencadeado com as Ações Afirmativas. A progressiva implantação das cotas nas universidades públicas, por exemplo, permitiu a entrada de novas estéticas, posturas, saberes e classes sociais em um ambiente historicamente racista e elitista. Com o tempo, a ocupação coletiva desses ambientes por negros, negras e indígenas gerou a constituição de espaços políticos capazes de construir críticas contundentes e ações efetivas de desestabilização da branquidade estruturante das instituições em questão.

Em síntese, a perspectiva decolonial pretende subverter a colonialidade instituída a partir da modernidade, caracterizada pela subjugação promovida por povos europeus brancos em relação a “outros” povos. Ao longo de séculos de hegemonização europeia, corpos, mentes, expressões culturais, maneiras de organização social e cosmovisões incompatíveis com o modelo ocidental foram subalternizados, relegados a um não lugar. Trata-se do que Catherine Walsh definiu como não existência, principal consequência da negação do estatuto de humanidade a africanos e indígenas, por exemplo (CANDAU; OLIVEIRA, 2010). Esse não lugar, essa não existência gerou diversas formas de invisibilizar e interditar a presença de não brancos e não brancas em espaços políticos, culturais e sociais, bem como em representações sobre a formação histórica da humanidade.

Para Walsh, a decolonialidade consiste justamente em construir possibilidades políticas e epistêmicas de visibilização das lutas contra a colonialidade, sob a ótica dos próprios protagonistas dessas lutas, tornando viável a reconstrução do ser, do poder e do saber anulados pelo epistemicídio branco. Com base em tais pressupostos, inspirados em autores como Frantz Fanon e Paulo Freire, Walsh propõe a Pedagogia Decolonial, definida como “práxis baseada numa insurgência educativa propositiva”, apta a criar renovadas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento, onde a pedagogia é vista como política cultural (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 28). Ou seja, em Walsh a pedagogia ultrapassa os limites da transmissão de conhecimentos no ensino e aprendizagem.

Para futuros professores e futuras professoras de história, em início de formação, esta perspectiva é indispensável à elaboração de novas maneiras de encarar os saberes e relações a serem criados e mobilizados nas e para além

das salas de aula. Ainda, a circulação de epistemologias decoloniais em ambientes universitários pode ajudar a descortinar os privilégios das pessoas brancas que neles circulam, integrando o conjunto de elementos capaz de conformar ambientes seguros de acolhimento, escuta e reflexão.

Contudo, conforme buscamos destacar ao longo deste ensaio, mais do que incorporar epistemologias alternativas em textos e discursos, é fundamental assumir posturas políticas coerentes com a crítica contundente à branquidade. Note-se que a árdua quebra de barreiras étnico-raciais institucional e legalmente consolidadas foi, invariavelmente, assumida por coletividades negras e indígenas, guardadas as particularidades das pautas e intervenções políticas de ambos os movimentos. Em outras palavras, os próprios sujeitos subalternizados pelo colonialismo viram-se incumbidos de dismantelar lugares de poder constituídos por coletividades brancas, verdadeiras responsáveis pela interdição do acesso a esses lugares estruturalmente racistas.

Portanto, já é passada a hora de nós, pessoas brancas, adquirirmos consciência racial – afinal, ser branco ou branca também corresponde a uma construção social racializada, hierarquicamente superior às demais – e assumirmos as responsabilidades que nos cabem na desestruturação da branquidade. Esse exercício é pré-requisito para o enfrentamento do que Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) considerou o principal obstáculo para a aplicação da Lei 10.639/03: as relações étnico-raciais brasileiras pautadas pelo racismo, obstrutoras da percepção de sujeitos e coletividades negras em suas complexidades. O mesmo pode ser aplicado a sujeitos e coletividades indígenas.

BRANQUIDADE EM XEQUE: PRÁTICAS PARA O ENFRENTAMENTO DOS PRIVILÉGIOS BRANCOS

Para pessoas brancas, o desafio de adquirir consciência racial não deve ser visto como uma responsabilidade exclusivamente individual e, tampouco, inerente a grupos restritos a instituições. A branquidade é um dado estruturante da sociedade brasileira, somente passível de ruptura mediante ações coletivas empreendidas em diferentes instâncias. Ainda assim, o primeiro passo em direção à desestruturação desse lugar de poder precisa passar pelo reconhecimento de si enquanto indivíduo construtor e reproduzidor de múltiplas hierarquias assentadas na branquidade.

Sobre esse aspecto, Jesus (2012) apresenta e aprofunda a série de categorias enunciada pelo sociólogo inglês Paul Gilroy. Segundo a autora, a tomada de consciência do ser branco ou ser branca integra os seguintes estágios: recusa; culpa; vergonha; reconhecimento; e reparação. Sob uma chave psicanalíti-

ca, para cada um deles Kilomba oferece explicações sucintas e contundentes, características dos comportamentos observados em pessoas brancas, até que estas cheguem aos dois últimos estágios. Somente a partir do reconhecimento da branquitude (termo utilizado pela autora), é possível passar à fase da reparação, quando, de fato, são encaminhadas atitudes desestruturadoras dos lugares de poder articulados ao racismo. Para Kilomba, tais atitudes devem ser praticadas em espaços diversos, dinâmicas sociais, vocabulário, agendas políticas e assim por diante.

No âmbito da educação e do ensino de história, a crítica e desestruturação da branquitude perpassa currículos, instituições e as próprias relações sociais racializadas constituintes desses espaços. Considerando a tomada de consciência racial, necessária à educação das relações étnico-raciais, algumas ações adquirem centralidade no Ensino Superior, onde futuros professores e futuras professoras realizam sua formação inicial. São elas:

Romper com a ideia de que a produção do conhecimento é exclusiva a ambientes educacionais formalizados. Esta é uma premissa amplamente problematizada e defendida por intelectuais, professoras e expoentes políticas negras, tais como as já citadas Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. A subversão prática da branquitude pressupõe a escuta, o respeito e o acolhimento da relevância, para o processo de ensino e aprendizagem, de saberes e visões de mundo construídos em movimentos sociais, agremiações culturais, organizações políticas, tradições familiares e demais espaços forjados por negros e negras. O mesmo se aplica aos saberes e visões de mundo indígenas que, sob o viés da interculturalidade (CANDAU, 2016), devem integrar currículos, disciplinas e disputas institucionais.

Para além de respeitar, ouvir e reconhecer a relevância de saberes construídos em ambientes educacionais não formais, é necessário incorporar a produção escrita, oral, imagética, musical de intelectuais negros e negras, e indígenas. Felizmente, têm sido cada vez mais lidas autoras como as já consagradas Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento e Sueli Carneiro, assim como pesquisadoras e pesquisadores de novas gerações, incluindo Ana Flávia Magalhães Pinto, Fernanda Oliveira da Silva e Marcus Vinícius de Freitas Rosa. Autores indígenas vêm igualmente adentrando esse terreno de disputas, destacando-se Ailton Krenak, Bruno Kaingang, Jersem Baniwa e o já citado Daniel Munduruku. Aliada ao exposto no tópico anterior, a incorporação da produção intelectual desses autores e dessas autoras cria condições para a elaboração e instrumentalização de pedagogias decoloniais questionadoras de narrativas históricas que não as europeias ocidentais. Além disso, tais práticas incorporam saberes e narrativas trazidos por discentes e docentes cuja história de vida e

cabedal intelectual desestabilizam a branquidade em seus aspectos curriculares, institucionais e sociais.

Valorizar, incentivar e garantir institucionalmente as conquistas intelectuais, acadêmicas e políticas de discentes negros, negras e indígenas, apoiando, acolhendo e ajudando a estabelecer ambientes seguros de discussão, onde o antirracismo seja um pressuposto, e não um tópico descolado das dinâmicas universitárias. Na mesma medida, questionar a branquidade como um lugar de poder, histórica e socialmente construído, junto de docentes e discentes brancos e brancas.

Questionar política e institucionalmente a ocupação de lugares de poder assentados nos privilégios de ser branca ou branco, quanto à concessão de bolsas de extensão e de iniciação científica; e à ocupação de posições de destaque e visibilidade acadêmica e intelectual em eventos de naturezas diversas. Simultaneamente, fiscalizar e garantir a implantação das cotas em processos seletivos de pós-graduação *stricto sensu*; e atentar para os critérios definidos pelas instâncias superiores das universidades, quanto aos editais de concursos públicos docentes, cuja elaboração precisa viabilizar o cumprimento efetivo das Ações Afirmativas.

Um exemplo de ação institucional de enfrentamento à branquidade foi a recente criação da área de Educação das Relações Étnico-raciais, junto ao Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação (Faced), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Desde 2018, o curso de Pedagogia conta com uma disciplina obrigatória de ERER, cujas aulas são ministradas pela professora Gládis Kaercher e compartilhadas com a professora Carla Meinerz e com o professor Dilmar Lopes. Aliando as experiências adquiridas na implantação dessa disciplina, e as parcerias construídas entre Faced, Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS), e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Africanos e Indígenas (NEAB), a proposta da nova área é a de que outros cursos de licenciatura e unidades da UFRGS passem a oferecer ERER, de modo a contemplar as demandas curriculares, educativas e políticas comentadas.

Mobilizações como essa ajudam a desestabilizar a branquidade e abrem o debate para buscar caminhos de enfrentamento a um problema que é estrutural no Brasil, de complexa resolução na Educação Básica, por exemplo. Nas escolas, questões burocráticas, administrativas, sobrecarga de trabalho docente, brutais desigualdades de acesso e permanência (*vide* o contexto da pandemia), dificuldades em acessar materiais alternativos aos livros didáticos e outras demandas específicas requerem um olhar mais atento – do ponto de vista do apoio político e institucional – ao que é possível fazer. Escutar, acolher e

valorizar o que alunos e alunas têm a dizer é um bom começo para iniciar processos de transformação que abrangem disputas do calendário escolar, discussões em conselhos de classe e tensionamentos junto a equipes diretivas e mantenedoras.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis, Vozes, 2011.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.
- CUNHA, Olívia Gomes da. **Intenção e gesto: pessoa, cor e a produção cotidiana da (in)diferença no Rio de Janeiro (1927-1942)**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2002.
- CUNHA, Olívia Maria Gomes da; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Quase-cidadão: Histórias e antropologias do pós-emancipação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- DA SILVA, Fernanda Oliveira. **As lutas políticas nos clubes negros: culturas Negras, racialização e cidadania na fronteira Brasil-Uruguaí no Pós-abolição (1870-1960)**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História, UFRGS, 2017.
- FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: Eduff, 2016.
- FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não marcada. In: WARE, Vron (org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária/Centro de Estudos Afro-Brasileiros, 2004.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 21, p. 98-109, jan./abr. 2012.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito Racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- JESUS, Jessica Oliveira de. A Máscara (Grada Kilomba). **Cadernos de Literatura em Tradução**, n. 16, p. 171-180, 2012.

KILOMBA, Grada. A máscara. **Cadernos de Literatura em Tradução**, n. 16, p. 171-180, 2010.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996.

MARTÍNEZ-ECHAZÁBAL, Lourdes. O Culturalismo dos Anos 30 no Brasil e na América Latina: Deslocamento Retórico ou Mudança Conceitual? In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1999.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **“O Mundo Negro”**: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas/FAPERJ, 2013.

PERUSSATO, Melina K. **Arautos da Liberdade**: educação, trabalho e cidadania no pós-abolição a partir do jornal *O Exemplo* de Porto Alegre (1892-1911). Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História, UFRGS, 2018.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **Escritos de Liberdade**: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

ROSA, Marcus Vinícius de Freitas. **Além da invisibilidade**: história social do racismo em Porto Alegre durante o pós-abolição. Porto Alegre: EST Edições, 2019.

SANTOS, José Antônio dos. **Prisioneiros da história**. Trajetórias intelectuais na imprensa negra meridional. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEIGEL, Micol. Beyond Comparative Method after the Transnational Turn. **Radical History Review**, Issue 91, winter 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

PARTE 3

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS (ERER) NO ENSINO
REMOTO: COMO ENCONTRAR UM
ESPAÇO SEGURO E DIALÓGICO
NO ENSINO DE HISTÓRIA?**

“DO NAVIO NEGREIRO AO CAMBURÃO”: PASSADOS VIVOS, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E ENSINO HÍBRIDO NO PIBID DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Andréia Terezinha Kaminski Paidá (UFFS-Erechim)
Guilherme José Schons, Licenciando em História (UFFS-Erechim)
Halferd Carlos Ribeiro Júnior (UFFS-Erechim)
João Paulo de Almeida Farina (UFFS-Erechim)
José Fhelipe da Fonseca Santos (UFFS-Erechim)

A ESCRAVIDÃO ENQUANTO PASSADO VIVO

“Todo camburão tem um pouco de navio negreiro”. Com essa frase de Marcelo Yuka em mente, foi planejada e posta em prática a sequência didática “A escravidão e o passado que não passa”. Aplicadas a 45 estudantes de segundo ano do Ensino Médio de uma escola estadual periférica de Erechim (RS), as aulas integraram as atividades desenvolvidas por três acadêmicos do curso de História da UFFS no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) sob orientação da supervisora Andréia Terezinha Kaminski Paidá e dos coordenadores Halferd Carlos Ribeiro Júnior e Isabel Rosa Gritti.

É importante pontuar que a experiência aqui relatada se deu a partir de um formato inédito tendo em vista a conjuntura pandêmica e a gestão necropolítica em curso no país. Sendo assim, os professores vinculados ao PIBID conduziram o curso remotamente através de uma videochamada na qual alguns alunos participaram também de casa e outros estiveram presentes na escola e, desse jeito, puderam acompanhar a projeção da reunião sob a tutoria da professora regente. Esse contexto é classificado como “ensino híbrido”, o qual suscitou uma série de desafios – principalmente: falta de contato com os educandos, dificuldade de se estabelecer um ambiente dialógico, tempo rarefeito e problemas pontuais de conexão e transmissão. Em todo caso, compreendeu-se a necessidade de que essa tecnologia fosse apropriada pelos desenvolvedores da atividade em prol da manutenção do vínculo com os discentes, bem como enquan-

to instrumento que pudesse servir aos anseios por uma experiência pedagógica de combate ao racismo e, portanto, com compromisso social.

Partindo da imposição curricular cristalizada na matriz de 2021 do estado do Rio Grande do Sul, o conteúdo foi centrado na reflexão sobre a escravidão mercantil executada nos períodos colonial e imperial e teve a pretensão de abordar as demandas políticas atuais das populações negras por direitos – por meio de três encontros síncronos e duas atividades assíncronas. Aquém de uma abordagem tradicional e sem ligação com o presente, procurou-se analisar as “reminiscências” (BENJAMIN, 1987, p. 224) da escravidão na sociedade brasileira. Com isso, almejou-se entender os “passados vivos” (PEREIRA; SEFFNER, 2018) como os objetos de estudo das aulas de História, de modo a propiciar a deflagração de uma “educação antirracista”.

OS BRASIS DE 1850 E 2021: A LEITURA DE MUNDO INVADE A SALA DE AULA

Através da noção de que os estudantes têm ideias tácitas e experiências diversas (BARCA, 2004) e que é preciso partir do saber de experiência feito para superá-lo (FREIRE, 2011, p. 98), os professores associados ao PIBID decidiram que, em vez de simplesmente iniciar o diálogo com os discentes por meio da referência a materiais didáticos com informações sobre o conteúdo estudado, seria interessante trazer à baila as próprias concepções prévias dos envolvidos na dinâmica de ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva, preparou-se um formulário a ser respondido pelos educandos com base nas suas vivências – o qual abrangia tanto questões objetivas como discursivas.

Assim, conseguir-se-ia verificar os pré-julgamentos presentes nas turmas – com vistas a interpelá-los e problematizá-los posteriormente – e também criar um ambiente que fosse dialógico. Afinal, em meio às dificuldades de comunicação em aulas remotas, seja pela comum pouca interação pelo microfone, seja pelos limites do bate-papo a conversas mais profundas, essa atividade teria potencial para que houvesse uma reflexão sobre o tema por parte dos alunos a ser socializada com os docentes. Ou seja: assume-se, desse modo, que, em um contexto de ensino híbrido, as atividades assíncronas são um importante recurso para que os estudantes adotem uma postura frente à realidade e, com isso, tratem de sistematizá-la de forma que, dos pontos de vista linguístico e argumentativo, apresente-se como apreensível aos professores que possam vir a ler as sentenças produzidas no exercício.

Em todo caso, optou-se por utilizar o primeiro encontro síncrono para apresentar e explicar as perguntas aos discentes. Dessa forma, inclusive, foi

possível incitar os educandos a enviarem a atividade e, ademais, garantir que as respostas fossem elaboradas com consciência do que estava sendo questionado pelos professores. Além disso, aproveitou-se a aula para instituir uma conversa, cuja pretensão (alcançada) era ser fluida sobre o racismo presente na sociedade brasileira e acerca da escravidão enquanto um fator desse processo, já que é um passado que não passa. À vista disso, os conhecimentos tácitos, tais quais definidos por Barca (2004), seriam identificados não apenas pelo formulário, mas também por esse debate que inaugurou a sequência didática.

A título de elemento gerador de discussões, foi trazido à sala híbrida um vídeo com música. Era um clipe de “Eu só peço a Deus”, da banda Inquerito. Ao mencionar a frase de Marcelo Yuka e ao abordar o racismo do “Brasil, 2021” em meio a imagens da escravidão no “Brasil, 1850”, a produção audiovisual suscitou uma reflexão sobre elementos como: o preconceito ser mais profundo que o pré-sal; o mito da democracia racial; a segregação socioespacial; a crueldade das homenagens a algozes em estátuas, ruas e rodovias; a violência policial; o papel da escola na superação das desigualdades e o fato de que quem “[...] não tem sangue de preto na veia deve ter na mão” (INQUÉRITO... 2015). Outrossim, como subsídio aos diálogos sobre o quadro atual, foram analisadas notícias de crimes de discriminação e a respeito do caráter estrutural do racismo.

No decorrer da aula, foi marcante a fala (escrita pelo *chat*) de uma estudante. Segundo ela, o “racismo nunca vai acabar”. Em primeiro lugar, os docentes trataram de registrar o seu acerto em perceber o racismo como um fenômeno que aflige a sociedade brasileira. Por outro lado, evidentemente, foi necessário mencionar que o preconceito é uma construção histórica e que, sendo assim, ele pode ser socialmente desconstruído mediante a ação humana comprometida com o seu rechaço – e, é claro, foi dito que a sequência didática em execução era parte desses esforços antirracistas. Além disso, a participação da aluna serviu de alerta e de informe para a eleição do caráter teórico-metodológico adotado nos encontros subsequentes.

No que tange ao formulário, foram recebidas 26 respostas – um número bom, mas aquém do total das três turmas (o que revela as dificuldades de participação dos estudantes em um contexto de ensino híbrido). A partir dele, foi possível saber que 65,4% se autodeclarava como da cor/raça branca; 26,9%, parda; 3,8%, amarela e 3,8%, preta. Desse modo, compreendeu-se que seria urgente questionar os privilégios da branquitude na sala de aula. Ademais, 19,2% já haviam sofrido racismo, e 80,2% tinham presenciado casos de racismo. Nas questões discursivas, foram obtidas boas respostas sobre a permanência do pensamento que sustentou a escravidão africana e o genocídio indígena.

na, o aspecto estrutural do racismo e sugestões de medidas antirracistas. Contudo, a partir dessas respostas e do fato de que 46,2% (número que, na prática, tende a ser maior) afirmaram não conhecer a história da resistência das vítimas de racismo, depreendeu-se que faltava fundamentação aos educandos.

Ainda nessa fase da sequência didática, uma situação inesperada foi muito forte. No encontro síncrono, um estudante presente na escola solicitou à professora supervisora a oportunidade de enviar um comentário pelo bate-papo. Afirmou ele: “eu acho que o racismo não existe”. Essa intervenção foi um choque para os professores do PIBID. Talvez, a grande surpresa se deva aos desafios do ensino híbrido: até hoje, os docentes, em atividade remota, jamais puderam conhecer e ver o rosto daquele aluno. De qualquer forma, houve apressamento em rejeitar a inexistência do preconceito racial contra as populações negras e em sustentar tal entendimento em dados e notícias – de modo a mostrar tanto a dimensão do racismo como a dor que ele causa. Isso sem perder a dialogicidade da aula e o afeto com o discente. Todavia, esse episódio não se encerrou no dia da intervenção. Para espanto da equipe, no formulário proposto, o estudante se autodeclarou pardo, disse já ter sofrido racismo e apontou uma série de ações importantes no combate à discriminação. Foi emocionante. Um misto de sensações: por um lado, tristeza pelo sofrimento do educando; por outro, contentamento diante do papel da sequência didática em propiciar àquele menino a tomada de consciência do quadro de opressão em que ele se encontra. De fato, a abordagem dos “passados vivos” estava levando a uma educação antirracista – o que fortaleceu a realização dos dois encontros posteriores.

“BRASIL, O TEU NOME É DANDARA”: ELEMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Diante da compreensão de que a sequência didática construída precisaria fortalecer o combate ao racismo – em vez de simplesmente repassar conhecimentos aos educandos, prática típica de uma educação bancária (FREIRE, 1996, p. 57) – entendeu-se que as aulas deveriam incomodar. Isto é: provocar reações que levassem os discentes ao questionamento, bem como à vontade de superação do preconceito e da discriminação – uma vez que esses foram tratados como recriação diária, mas também como “reminiscências” (BENJAMIN, 1987, p. 224) das relações escravocratas. À vista disso, procurou-se expandir o arcabouço documental trazido aos encontros. Desse modo, além de informações básicas (e essenciais) optou-se por apresentar aos discentes – sempre convidando-os ao diálogo – uma série de outros materiais, entre os quais: notícias

de jornais, imagens para problematização, autores(as) debruçados no tema e sugestões literárias. Com isso, ambicionou-se que esse momento servisse como convite para reflexões posteriores, de modo que o assunto não fosse jamais esgotado e, sim, aprofundado mediante a ação dos estudantes no e com o mundo (FREIRE, 2001, p. 48).

Essa concepção teórico-metodológica vai ao encontro das reflexões de Pereira e Seffner a respeito dos “passados vivos”. Ao situarem a presença da categoria nas salas de aula como mecanismo de combate a um “[...] currículo eurocêntrico, cronológico, dominante, branco, heterossexual e racista” (2018, p. 20) os autores convocam os professores de História à ruptura com toda temporalidade progressiva e evolucionista em nome da abordagem de residualidades e remanescências, quais sejam, as diversas instrumentalizações que historicamente são feitas com esses passados que emergem nos presentes. Indo além, consegue-se sustentar que tal rechaço à concepção de tempo do historicismo configura um afastamento em relação ao que Quijano (2005) classifica como “colonialidade do tempo”, da qual a cronologia sucessiva seria uma invenção.

A partir dos entrecruzamentos dos ensinamentos de História antirracista e decolonial, após a primeira aula síncrona e com acesso aos conhecimentos tácitos dos alunos (BARCA, 2004), o segundo encontro foi iniciado com a leitura de poema do abolicionista Castro Alves. Após uma breve introdução, passou-se à análise de notícias de jornais e veículos digitais confiáveis (com comentários sobre a necessidade da rejeição às *fake news*) referentes a casos de racismo. Nesse instante, atuou-se para que os discentes contribuíssem no debate – e, de fato, houve certa participação pelo bate-papo do Google Meet – e percebessem as diversas faces do racismo, seja pela dor sofrida individualmente (de forma a humanizar o conteúdo), seja em nível estrutural. Desse jeito, mostrou-se que o conteúdo estudado não estava inserido em um marco temporal fechado e que, portanto, ele estava presente na sociedade brasileira sob novas associações. Em última instância, tratava-se de um passado que não passa.

Nessa dinâmica de conexão entre os “Brasis” de 1850 e de 2021, abordou-se, sobretudo, a história das lutas da negritude por liberdade e direitos. Assim, o “Vidas negras importam” (“Black lives matter”) é visto como parte integrante de um cenário mais amplo. Afinal, negros e negras nunca tiveram o privilégio de poder deixar de lutar pelas suas existências. Em todo caso, o papel dos professores vinculados ao PIBID foi o de – enquanto mediadores – repercutir pontos nevrálgicos e reforçar as ligações entre os múltiplos passados que abarcam o presente que vivemos. Por meio dessa noção, inclusive, mencionou-se a mobilização contra o que vem sendo chamado popularmente de “racismo ambiental” – já que, na “mutação climática” (LATOUR, 2020, p.

9) do antropoceno/capitaloceno/plantationoceno/“chthuluceno” (HARAWAY, 2016, p. 101) haveria uma gestão desigual do sofrimento. Além disso, foi pontuado que os portugueses, sem dúvidas, pisavam na África (se instalando em feitorias) e que a ideia de que os africanos se escravizavam entre si é errada, uma vez que não havia uma identidade homogênea e o escravizado é sempre o outro. Aliás, a equação “escravo igual a negro” é uma recente construção histórica (COSTA E SILVA, 2002, p. 849).

Na terceira e última aula síncrona da sequência didática, com vistas à mostra dos efeitos da escravidão na vida de uma pessoa em específico, foi trazida a biografia de um escravizado que conseguiu fugir: Baquaqua. Além de sensibilizar os estudantes, uma leitura de trecho do livro cativou-os para o diálogo e abriu caminho para outras indicações. Tendo em vista que as turmas envolvidas já eram do segundo ano do Ensino Médio, falou-se sobre a obra “Racismo estrutural”, de Silvio Almeida. Buscou-se enxergar como esse passado que não passa está incrustado na estrutura social e condiciona a vida das pessoas negras – tanto no século XIX como ainda hoje. Para demonstrar isso, além das notícias já examinadas, ocorreu a exposição de um caso de racismo em Erechim. Falou-se, então, da perseguição e demissão (já revertida) de Daniel de Bem, antropólogo e professor da UFFS. Desse modo, propiciou-se a visão de que o conteúdo estudado está, verdadeiramente, ao nosso redor e, por isso, demanda ações.

Outrossim, materiais da literatura negra foram utilizados na aula – como meio para combater o racismo epistêmico e a realidade problematizada nas obras. Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo preencheram a sala híbrida e provocaram alunos e professores. Foi instantâneo o começo de uma série de inquições a respeito da sociedade racista e das origens históricas dessas reminiscências. Além disso, houve a disposição de entender a opressão desde o “locus de enunciação” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016) dos oprimidos. Nessa lógica, a “escrevivência” (EVARISTO, 2018, p. 12) é, ao mesmo tempo, ferramenta de resistência da negritude e radical instrumento de impugnação dos entraves discriminatórios – e, portanto, deve ser trabalhada na escola. Houve participação dos educandos – que indicaram desconhecimento dessas(es) pensadoras(es) – e registrou-se a indagação de uma estudante sobre como denunciar situações de discriminação racial – o que deixou a equipe docente em alerta.

Por fim, apresentou-se o samba-enredo da Mangueira de 2019. Ao questionar a “história para ninar gente grande”, a escola lançou-se a um exercício benjaminiano – qual seja, o de “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1987, p. 225). Com isso, de forma muito descontraída e a partir da enor-

me atenção dos estudantes, foi possível compreender que havia “[...] sangue retinto pisado atrás do herói emoldurado” (DOMÊNICO; MIRANDA; FIRMINO; BOLA; MOREIRA FILHO; OLIVEIRA, 2019, p. 377) e a liberdade (em relação à escravidão) não seria um presente da princesa Isabel, mas fruto de muita luta – cuja primeira vitória foi no Ceará, província pioneira na abolição, com o “dragão do mar de Aracati” (Francisco José do Nascimento) anos antes do 13 de maio de 1888. Além disso, comentou-se o papel da negritude na formação do país, com os “caboclos de julho” que atuaram na expulsão dos portugueses da Bahia no processo de independência, “bem como dos que foram de aço nos anos de chumbo”. Afinal, tem mais invasão do que descobrimento no país que não está no retrato. Se, de fato, o nome do Brasil é Dandara, chegou a vez de dar atenção à história que a História não conta e ouvir as Marias, Mahins, Marielles e os malês.

ENEGRECER AS REFERÊNCIAS

A última aula síncrona foi encerrada com um chamado à ação. Ao trazer a famosa frase de Angela Davis, segundo a qual não basta não ser racista e, nesse sentido, é preciso adotar uma postura antirracista, a sequência didática convocou os educandos a enegrecerem as suas estruturas epistêmicas. Uma vez que houve relatos de desconhecimento em relação ao trabalho de importantes intelectuais negras e negros, percebeu-se a necessidade de estímulo ao estudo e ao consumo das obras de tal grupo, bem como de artistas e demais personalidades da negritude.

Para isso, organizou-se a produção de um mural virtual com indicações e sugestões de referências negras, de modo a propiciar uma curadoria a ser posteriormente divulgada à sociedade. Assim, os discentes tiveram um prazo de duas semanas para redigirem uma breve resenha sobre a pessoa escolhida e, junto de uma foto, inseri-la na plataforma digital de suporte às aulas assíncronas – o *Google Classroom*. Posteriormente, os professores do PIBID puderam corrigir os textos, fornecer um retorno aos alunos e confeccionar o mural através do site *Padlet*.

O resultado da atividade deixou a equipe docente muito feliz – já que, inclusive, ela pôde aprender com os estudantes. Notou-se comprometimento com o exercício requisitado e pesquisa para a escrita do texto. Aparecem negras e negros com linhas de atuação absolutamente plurais, entre os quais: Wilson Tibério, Zumbi dos Palmares, Lili Almeida, Cida Bento, IZA, Mickalene Thomas, Machado de Assis, Maria Auxiliadora da Silva, Jean-Michel Basquiat, Estêvão Silva, Pelé, Lázaro Ramos, Christopher Clark, Seu Jorge, Nelson Mandela, Rihanna, Martin Luther King Jr., Barack Obama, Dandara dos Palmares, Ayrson Heráclito e Elza Soares.

Figuras 1 e 2: Cabeçalho do mural virtual “Enegrecer as referências” e QR Code



Fonte: Imagens obtidas pelos pesquisadores (2021).

O mural virtual pode ser acessado pelo QR Code disponível acima ou, então, pelo seguinte link: <https://padlet.com/historiauffspibid/Bookmarks>. Ademais, é preciso pontuar que se trata de um convite para muito além dessa sequência didática. Um dos tantos potenciais do ensino de História na luta antirracista é, justamente, o de corroborar a mudança de mentalidades necessária às práticas de combate ao racismo. Ou seja, redimir esse passado vivo envolve enegrecer o presente.

UM PAÍS QUE NÃO ESTÁ NO RETRATO: O ENSINO DE HISTÓRIA NA LUTA

Caso se pense que a sequência didática aqui analisada esteve centrada em “passados vivos” e, portanto, trabalhou com elementos destituídos de um

marco temporal fechado, poder-se-ia dizer que a apresentação de “considerações finais” e “conclusões” soaria contraditória. À vista disso e diante do fato de que é indispensável que os diálogos por uma educação antirracista continuem, prefere-se apontar, no máximo, para considerações parciais.

Sob esse ponto de vista, compreende-se que os alunos precisam prosseguir falando sobre o passado que não passa. Esse não é um assunto a ser estudado em algumas poucas aulas em um determinado ano escolar. A luta contra o racismo urge pela expansão desses debates e, com isso, deve-se discutir, obrigatoriamente, sobre um outro currículo – no qual haja mais chance de abordagem desse e de tantos outros problemas dos Brasis de 1850 e de 2021. Em última instância, os professores de História carecem, sobretudo, de tempo para tal.

No que se refere a uma inquirição sobre as atividades propriamente ditas, quais sejam, as três aulas síncronas e as duas atividades propostas, percebe-se que a experiência foi muito positiva – tendo gerado uma bagagem aos ministrantes vinculados ao PIBID e também aos educandos envolvidos na prática. De fato, os encontros instigaram a adoção de uma postura antirracista com base em reflexões a partir dos elementos trazidos para estudo. Desse modo, reivindicava-se que as aulas de História puderam assumir o seu caráter político. Isto é, forçaram os envolvidos na dinâmica a posicionarem-se diante da realidade e a nela atuarem de modo consciente.

Já em relação aos desafios impostos pelo ensino híbrido, convém dizer que a interação por meio de telas com adolescentes não proporciona o mesmo nível de dialogicidade em comparação a aulas presenciais. De qualquer forma, o possível está sendo feito. Depreende-se que a participação pelo bate-papo é mais frequente do que pelo microfone e que as atividades assíncronas funcionam como espaço para maior verificação do que os alunos têm aprendido. De todo modo, o que importa é que houve direcionamento ao rechaço da discriminação por meio de um recurso tecnológico sem o qual sequer teria ocorrido sequência didática – e que, no fim, suscitou diálogo, sim.

Ao entender-se que os “passados vivos” (PEREIRA; SEFFNER, 2018) e as “reminiscências” (BENJAMIN, 1987, p. 224) são os objetos sobre os quais as aulas de História devem se debruçar, pôde-se perceber que muita coisa precisa mudar: o enegrecimento das referências mostra que é preciso enegrecer o currículo. Além de sabermos que o nome do Brasil é Dandara e que já está mais do que na hora de ouvir as Marias, Mahins, Marielles e os malês, uma questão emerge: até quando esse país pisado e que resiste há séculos continuará fora do retrato? Se a sequência didática mostrou que o ensino de História tem um papel importante na luta antirracista, quando a “história pra ninar gente grande” será abandonada de vez em nome de um currículo enegrecido?

A depender das respostas a essas perguntas, será factível uma sala de aula em que nenhum educando relate ter sofrido racismo. Deixaremos, portanto, de tolerar os navios negreiros disfarçados de camburões.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, p. 131-144, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFUGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077>>. Acesso em: 18 set. 2021.

COSTA E SILVA, Alberto da. **A manilha e o libambo: a África e a escravidão, de 1500 a 1700**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

DOMÊNICO, Deivid; MIRANDA, Tomaz; FIRMINO, Danilo; BOLA, Márcio; MOREIRA FILHO, Silvio; OLIVEIRA, Ronie de. **História pra ninar gente grande**. Rio de Janeiro: G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira, 2019. Disponível em: <http://liesa.globo.com/material/materia2019/publicacoesliesa/___ABREALAS/AbreAlas%20-%20Segunda-feira%20-%20Carnaval%202019.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HARAWAY, Donna. **Staying with the trouble: making kin in the Chthulucene**. Durham: Duke University Press, 2016.

INQUÉRITO | **Eu Só Peço a Deus** – CLIPE OFICIAL. Direção de Levi Riera. Música: Eu Só Peço A Deus. [S.I.]: Dogs Can Fly, 2015. (5 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GJpvK7CjIvo>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

LATOUR, Bruno. **Onde aterrar?** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 14-33, 26 nov. 2018. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427>>. Acesso em: 23 abr. 2021.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

CLUBE FICA AHI PRA IR DIZENDO: RESGATE DA MEMÓRIA COMO METODOLOGIA ANTIRRACISTA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Camila Gonçalves Dutra (UFPEL)

Laís Neves Bittencourt (UFPEL)

Lucas Cantos da Rosa (UFPEL)

INTRODUÇÃO

Em 1921 foi criado, em Pelotas, sob a forma de um cordão carnavalesco, o Fica Ahí Para Ir Dizendo. Inicialmente se tratava de uma iniciativa com o intuito de participar do carnaval organizado naquele ano, entretanto, o cordão ultrapassou tais aspirações e tornou-se um clube social. O clube se insere entre as organizações que na época visavam “[...] à busca pela cidadania plena, a partir de um legado das experiências de organização gestadas anteriormente” (SILVA, 2017, p. 134). Portanto, muito mais que uma simples associação carnavalesca, o Clube Fica Ahí se tornou referência para a resistência cotidiana da população negra em um contexto de opressão dos sujeitos com base na racialização.

O presente trabalho visa apresentar reflexões sobre a possibilidade de pautar as relações étnico-raciais em sala de aula, fazendo uso da Educação Patrimonial, a fim de promover o entendimento sócio-histórico que o patrimônio traz, através da trajetória do Clube Fica Ahí Pra Ir Dizendo. Desta forma, se fará presente uma discussão sobre os currículos oficiais da educação (BNCC e RCG), a Pedagogia Decolonial e, por fim, um breve relato da experiência dos residentes pedagógicos da área da História com turmas da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Francisco Simões.

Trabalhar com a questão racial em sala de aula é de suma importância, tanto ao observarmos o contexto histórico, como no âmbito da vida cotidiana dos alunos. Por isso, o reconhecimento da institucionalização do racismo é um passo importante para compreender como a lógica social funciona. Isso significa compreender que o racismo perpassa a esfera privada e se torna um problema, portanto, de todo um grupo que suprime outros. O autor Silvio de

Almeida (2019) evoca que as instituições se instrumentalizam para esse fim, ou seja, para perpetuação do racismo, estruturalmente falando. O autor é direto quando fala que “as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (ALMEIDA, 2019, p. 38).

Historicamente falando, para Gil e Meinerz (2017), o racismo no Brasil se propaga através do apagamento de pessoas negras, perpassando por estratégias violentas nas quais tornam os não brancos estigmas da sociedade. Como fruto de um passado escravocrata bem como de pouca ação efetiva por parte da sociedade em combater a desigualdade racial, facilmente se reproduz esse racismo, por justamente não serem aplicadas medidas que tenham a função de “desnormalizar” as agressões, violência, piadas e o *bullying*.

Enquanto residentes pedagógicos da área de História, na escola Estadual de Ensino Fundamental Francisco Simões (localizada em Pelotas), um questionário foi aplicado no início de 2021 nas turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental, a fim de reconhecer quem são esses alunos e quais dificuldades enfrentam. Como resultado, muitos deles se identificaram como negros ou pardos e relataram terem presenciado *bullying* e preconceito racial no âmbito escolar. A partir disso, surgiu a ideia de um projeto que proporcionasse o resgate da memória como metodologia antirracista dentro do contexto histórico e sociológico da cidade de Pelotas. Trabalhar com o reconhecimento do patrimônio cultural foi fundamental para propor uma perspectiva fora do eixo eurocêntrico, possibilitando o sentimento de pertencimento – uma vez que a escola se situa onde, no início do século XX, era a sede do Clube Fica Ahí.

A escola, enquanto instituição, tem um papel fundamental no combate ao racismo, uma vez que “[...] as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como ‘normais’ em toda a sociedade [...]” (ALMEIDA, 2019, p. 32). Desta maneira, esse ambiente pode se tornar um importante instrumento para as ações antirracistas.

No ano de 2023, a Lei 10.639/03 completará 20 anos de existência no Brasil e seu compromisso é de estabelecer, no ensino de história, culturas afro-brasileiras e também africanas na educação básica. Joana Oscar, Natália Silva e Sara Santos (2021), consideram que a referida lei, complementada pela lei 11.645/08, é considerada um marco importante no que tange à luta antirracista no nosso país. Bem sabemos que essa legislação traz consigo o rompimento de uma educação onde se privilegia apenas a História europeia. Isso faz com que os professores e os coordenadores pautem cada vez mais o conteúdo em sala de aula, rompendo com o pensamento existente em nossos livros, de ape-

nas o homem branco ganhar notoriedade e os negros serem subalternos nesse processo.

De acordo com Oliveira (2014, p. 83), o que a legislação propõe não está em conformidade epistemológica com certa tradição curricular praticada nos sistemas de ensino. Assim, instituir inicialmente a obrigatoriedade do ensino de história da África e dos negros no Brasil requer um complexo investimento de formação docente e uma problematização dos referenciais teóricos e pedagógicos dos cursos de graduação e licenciatura.

No que se refere a determinados cursos de licenciatura em História, há poucas cadeiras que retratam a História da África. Aqueles que administram as referidas disciplinas tentam, para que caibam em poucas semanas letivas, passar apenas uma introdução enxuta ao estudo da África aos estudantes que, futuramente, transmitirão esse conhecimento aos seus alunos. A formação atual ainda é precária e necessita mudanças no que diz respeito à formação docente para que possamos desconstruir essa ideia de que o negro é sinônimo de escravo, e que este não possui história.

Os livros didáticos, com os quais estamos familiarizados, de uma maneira geral, abordam o negro como sendo uma figura caricata e, inúmeras vezes, o acabam representando como um ser pobre e submisso ao homem branco. Por vezes, somente é mencionada a figura do negro relacionado à escravidão. A Lei 10.639/03 busca romper esses laços e mostrar que o negro tem História, tem identidade e tem cultura. Essa lei, além disso, busca ressignificar e reinterpretar a História e assim buscar as relações étnico-raciais no currículo pedagógico da educação básica. É através desse contexto que podemos perceber que a História nos possibilita visualizar o negro como sendo também protagonista, longe dos estereótipos que lhe são impostos.

PARA ALÉM DOS CURRÍCULOS OFICIAIS: UMA ABORDAGEM DECOLONIAL

Um dos norteadores dos planejamentos docentes tem sido a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento curricular que “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017, p. 8). Tendo a sua última versão aprovada em 2017, o documento suscitou intensos debates sobre sua aplicabilidade e os interesses por trás da sua formulação.

Flávia Eloisa Caimi e Sandra Regina Ferreira de Oliveira (2021) analisaram o currículo dos Anos Finais da área de História apresentado na BNCC

e conseguiram visualizar que este “[...] guarda estreitas relações com a tradição historiográfica que privilegia uma abordagem cronológica, linear, justaposta, do passado para o presente, quadripartite/tripartite, eurocêntrica” (CAIMI; OLIVEIRA, 2021, p. 7). Desta forma, apesar do documento fazer referência à valorização da diversidade e da cultura democrática, ainda se apresenta como um currículo conservador – tendo a História da Europa como parâmetro para o Ensino de História nos Anos Finais.

Na mesma via se encontra o Referencial Curricular Gaúcho (RCG). Aprovado em 2018, este currículo regional foi construído a partir das diretrizes da BNCC, e, muitas vezes, o conteúdo pouco difere desta, como é possível observarmos nas habilidades da Unidade Temática “Pensamento cultural no século XIX”, para o 8º ano: “(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações nas Américas” e “(EF08HI27RS-1) Conhecer e discutir os efeitos dos discursos civilizatórios, nascidos no contexto das ideologias raciais, para as populações indígenas e negras nas Américas” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 174). A primeira habilidade diz respeito à BNCC, enquanto a última é própria do RCG. Fica evidente que o Currículo criado no estado do Rio Grande do Sul não oferece habilidades realmente inovadoras ou que tratam das especificidades das trajetórias da população negra e indígena brasileiras, para além de vê-las como “outras” identidades. Na verdade, o RCG compartilha das mesmas concepções eurocêntricas presentes na Base Nacional Comum Curricular.

A “colonialidade do saber” é compreendida como o “caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento considerado científico e universal, negando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes” (CANDAUI, 2010, p. 165). Sendo assim, podemos entender que os atuais currículos oficiais da educação estão de acordo com uma lógica inaugurada durante o período de colonização e presente até os dias atuais nas diferentes esferas das sociedades americanas.

Entretanto, como os textos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e, conseqüentemente, do RCG (Referencial Curricular Gaúcho) podem apresentar um discurso de valorização da diversidade cultural e ao mesmo tempo serem documentos eurocêntricos e conservadores? Podemos entender que essa valorização se enquadraria em um novo tipo de “[...] estratégia de dominación que ofusca y mantiene a la vez la diferencia colonial a través de la retórica discursiva del multiculturalismo [...]” (WALSH, 2014, p. 4). Sendo assim, Catherine Walsh (2014) demonstra como o reconhecimento da diversidade é, na verdade,

uma nova configuração da colonialidade do poder dentro das necessidades do mundo capitalista. O discurso de respeito e inclusão dos povos historicamente oprimidos se torna, dentro dessa perspectiva, mero discurso vazio.

Entretanto, existem divergências sobre o que deve se considerar conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, o que acaba “[...] caracterizando o espaço escolar também como espaço de luta pelo poder” (CAIMI; OLIVEIRA, 2021, p. 16-17). Ou seja, apesar do documento da BNCC limitar a ação pedagógica, a escola ainda pode se apresentar como um espaço de resistência, onde o corpo docente pode atuar dentro das brechas deixadas pelo próprio documento normativo.

Desta forma, torna-se possível atuar com a Pedagogia Decolonial, dando ênfase a uma interculturalidade no processo educativo através da qual se questiona a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combatem-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras” (CANDAUI; RUSSO, 2010, p. 166).

O pensamento decolonial pode ser uma ferramenta importante para repensar o Ensino de História, o que “implica também repensar a temporalidade e romper tanto com o evolucionismo, quanto com o dualismo típico do pensamento eurocêntrico” (PEREIRA; PAIM, 2018, p. 1.244). O que se coloca para o Ensino de História, a partir da perspectiva decolonial, é olhar para as narrativas históricas tradicionais e pensar novas abordagens que deem conta da diversidade de saberes e trajetórias de diferentes grupos humanos que foram marginalizados pela História e, além disso, construir “uma nova compreensão da temporalidade, uma vez que o passado aí se alonga no presente” (PEREIRA; PAIM, 2018, p. 1.244). O caminho seguido pelos residentes pedagógicos na E.E.E.F Dr. Francisco Simões foi abordar as relações étnico-raciais a partir da história do Clube Cultural Fica Ahí Para Ir Dizendo, trabalhando noções próprias do campo da Educação Patrimonial.

UMA ABORDAGEM DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O PATRIMÔNIO CULTURAL PELOTENSE

Durante o período de abril a julho de 2021, os residentes pedagógicos da área da História trabalharam com diferentes adiantamentos na escola Dr. Francisco Simões. Esse momento foi marcado pelo desenvolvimento de aulas

e atividades sobre diferentes conteúdos indicados pelos currículos oficiais. Porém, apesar das limitações dos currículos, os bolsistas conseguiram encontrar conteúdos que dessem margem para trabalhar com o Clube Cultural Fica Ahí Pra Ir Dizendo.

Com as turmas de nono ano (91 e 92), através de temas como Pós-Abolição/ Primeira República foi possível incluir o associativismo negro nas atividades desenvolvidas. Os residentes optaram por utilizar textos, para trabalhar com a interpretação textual e elaborar histórias em quadrinhos (HQ's) e jogos digitais para os estudantes. Esses materiais foram essenciais para que se pautasse a construção do racismo brasileiro, as consequências da escravidão para a população negra, bem como suas formas de resistir e sociabilizar.

Após o período de trabalho por adiantamentos, uma nova etapa do projeto do Clube Fica Ahí se iniciou. Os residentes passaram a trabalhar de forma conjunta e elaborar materiais que seriam direcionados, de forma igual, para todas as turmas dos Anos Finais da escola. As atividades foram construídas em torno do tema “Patrimônio Cultural”. Nesse sentido, trabalhamos com conceitos como “Patrimônio Material”, “Patrimônio Imaterial”, “Patrimônio Vivo” e “Patrimônio Natural”, dando exemplos próximos aos locais em que os estudantes circulam em Pelotas e tendo em mente que estes patrimônios “[...] devem ser transmitidos às próximas gerações sob pena destas serem mais carentes pela ausência daquele legado que venha a lhes faltar” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 5).

Para se aproximar da história do Clube Fica Ahí, trabalhamos com patrimônios brasileiros que dizem respeito ao carnaval, como o samba e os cordões. Os residentes pedagógicos desenvolveram, através da plataforma Google Classroom e do Instagram, cards que contassem um pouco da construção do samba como o conhecemos hoje e demonstram que este é um elemento cultural que tem origem em Salvador, “[...] porto onde desembarcaram os escravos tirados de África” (CAMA, 2018, p. 55). Assim, conseguimos demonstrar como a população negra está por trás da criação dessa expressão cultural.

Como forma de averiguar a compreensão dos alunos, propusemos uma atividade em que eles deveriam escolher um patrimônio cultural da cidade de Pelotas e realizar alguma produção, como desenho, vídeo, foto, etc. A ideia era que os estudantes nos contassem o motivo da sua escolha. Através dessa atividade, tivemos muitas interações com as turmas, incluindo relatos de desabafo pessoal por trás de suas escolhas (memórias afetivas nos lugares escolhidos com pessoas da família, incluindo um caso de luto).

Essa relação com a Educação Patrimonial foi escolhida a partir da sensibilidade que foi construída no processo dos educandos até aqui. O resgate da memória juntamente com métodos de ensino decoloniais e antirracistas usan-

do um patrimônio da cidade de Pelotas instigam a relação escola x aluno e trazem a sensação de pertencimento e potencialidade. Esse olhar perante aqueles que eram e são protagonistas dessa localidade determina a construção do conhecimento histórico a partir de provocações e impactos que os estudos acerca do carnaval têm na sociedade negra pelotense.

Nesse sentido, trabalhar com a trajetória de um clube social que surge no pós-abolição como espaço de convivência e resistência da população negra permite tratar não apenas de discussões acerca do racismo brasileiro, mas pautar a diversidade cultural da população negra, reconhecendo seus saberes, práticas, crenças ou organizações que outrora foram nomeados enquanto “nacionais” a fim de apagar sua presença na sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem sobre o Clube Cultural Fica Ahí Para Ir Dizendo, bem como o trabalho com noções de Educação Patrimonial são caminhos viáveis para se trabalhar com questões étnico-raciais na escola Dr. Francisco Simões. Os temas permitem discutir assuntos não apenas vinculados à escravidão, mas tratar de diversas manifestações culturais negras. Assim, existe a possibilidade de atuar através de uma Pedagogia Decolonial, desvencilhando-se das limitações dos currículos oficiais, eurocêntricos e conservadores.

Infelizmente, o projeto está sendo desenvolvido durante a vigência de um governo que parece estar decidido a acabar com todos os avanços conquistados há anos no âmbito da educação pública brasileira. A atuação do Residência Pedagógica foi interrompida pelo atraso no pagamento de bolsas àqueles que participam do programa, devido a questões orçamentárias de atribuição do Governo Federal. Apesar da situação de crise (social, econômica, política e sanitária) no Brasil, os residentes, preceptores e coordenadores seguem resistindo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Umbelino Peregrino de. Patrimônio Cultural: uma construção da cidadania. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (org.). **Educação patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

ALMEIDA, Silvio de. **Racismo Estrutural**. Feminismos Plurais. São Paulo: Ed. Jandaira, 2019.

BARCELOS, A. *et al.* **Questionário para alunos**. Questionário. Pelotas, 2021. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1BA9q8y9JUHIxp_suNO9BtYsTo8icYAn2QLiL2SF_kxA/edit>. Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=LEL%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%20C3%A1%20outras%20provid%20C3%A4ncias>. Acesso em: 28 out. 2021.

CAIMI, F. E.; OLIVEIRA, S. R. F. de. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. Dossiê “Bases Nacionais e o Ensino de História: embates, desafios e possibilidades na/entre a Educação Básica e a formação de professores”. **Educar em Revista**, v. 37, p. 1-22, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 27 out. 2021.

CAMA, Francesco. **A Música como Patrimônio Cultural Imaterial Estudo sobre Samba e Tarantella**. Dissertação (Mestrado em Turismo) – Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo, Universidade do Algarve, 2018. Disponível em: <<https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/12374/1/Relatorio%20de%20Estagio%20-%20Samba%20%26%20Tarantella.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Diálogo educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogo-educacional/article/view/3076>>. Acesso em: 27 out. 2021.

GIL, C. Z. de V.; MEINERZ, C. B. Educação, patrimônio cultural e relações étnico-raciais: possibilidades para a decolonização dos saberes. **Horizontes**, v. 35, n. 1, p. 19-34, 1º maio 2017. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/436>>. Acesso em: 27 out. 2021.

PEREIRA, N. M.; PAIM, E. A. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, v. 32, n. 66, p. 1.229-1.253, 21 dez. 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/40152>>. Acesso em: 27 out. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Humanas**, v. 1. Secretaria de Estado da Educação, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1529.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação e realidade**, Porto Alegre, p. 81-98, 2014.

OSCAR, J.; SILVA, N. B.; SANTOS, S. C. de C. D. Educação antirracista: Convergências registradas nas falas de professores. In: PEREIRA, Amílcar A.; CRESPO, Fernanda N.; SILVA, Jessika Rezende Souza; LIMA, Thayara C. S. **História oral e educação antirracista: Narrativas, estratégias e potencialidades**. Belo Horizonte. 2021.

SILVA, Fernanda Oliveira da. 24 de Agosto, Fica Ahí Prá Ir Dizendo, Centro Uruguay, Os Zingaros e Palmeira: a mobilização recreativa. In: SILVA, Fernanda Oliveira da. **As lutas políticas nos clubes negros**: culturas negras, racialização e cidadania na fronteira Brasil-Uruguai no pós-abolição (1870-1960). 2017. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017, p. 124-153.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica y Pedagogía Decolonial**: Apuestas (des)de el In-surgir, re-existir y Re-vivir. Universidad Pedagógica Nacional-CONACIT. Plaza y Valdés Editores: México, 2014. Disponível em: <<https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>>. Acesso em: 01 de nov. 2021.

QUEM CANTA A HISTÓRIA RECONTA: UMA EXPERIÊNCIA COM MÚSICA E ENSINO DE HISTÓRIA CENTRADO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Gabrielle de Souza Oliveira (UFPel)
Thales Ferraz (UFSM)

APRESENTAÇÃO E BASE TEÓRICA/CONCEITUAL DA PROPOSTA

A comunicação apresentou o relato de experiência de uma atividade que teve como público-alvo educandas e educandos do Pré-Universitário Popular Alternativa, a qual foi proposta visando promover um espaço para (re)pensar a (re)escrita da história a partir de músicas de artistas negros e músicas selecionadas, como “Cota não é esmola” e “De dentro do apê” de Bia Ferreira; “Principia”, “Ismalia”, “Boa Esperança” e “A Ordem Natural das Coisas” de Emicida; “Zumbi” de Jorge Ben Jor e “Manifesto Porongos” do grupo RAFUAGI. A escolha destes artistas se deveu ao fato de percebermos tais músicas como instrumentos de grande potencial pedagógico, em especial, por tratar de temas que abordam episódios da História da África e da população negra no Brasil, tais como os problemas enfrentados por estas (racismo, violência urbana, estatal e econômica), ao mesmo tempo que trazem suas formas de resistência, expressões culturais e diversidade religiosa.

Com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que versam sobre a valorização da História Africana e Afro-Brasileira e Indígena, a educação brasileira ganhou um novo olhar e uma nova perspectiva, isto porque elas têm como premissa o reconhecimento de “novos” sujeitos da História. O estudo das relações étnico-raciais, como ressalta Petronilha Gonçalves e Silva (2007), é fundamental para que “se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, [e] contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação”; afinal, tratar de “ensinos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder”

(SILVA, 2007, p. 490, 491). Falar de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena é falar da nossa História, da nossa constituição enquanto brasileiros e brasileiras. Segundo Gláucia Quênia Bezerra de Lima (2019),

A História da África ainda é muito pouco explorada porque, de fato, pouco se sabe sobre este continente. Ao mesmo tempo em que há a necessidade de estudá-la porque o Brasil é sua extensão na cultura, tradição e forma de comunicação, o mundo também carrega herança africana (LIMA, 2019, p. 196).

Seguindo nessa esteira, como dito pelo historiador nigeriano Toyin Falola (2007), “as Humanidades devem [se] redefinir, colocando o que é africano no centro. Onde outros vêem barbarismo e caos, temos de ver alguma outra coisa” (FALOLA, 2007, p. 22). Ao problematizar a História em suas canções, os/as artistas em questão nos oferecem elementos possíveis de serem utilizados de modo a contribuir significativamente para a (re)construção do conhecimento histórico no cotidiano escolar. Suas músicas podem levar tanto educadoras/es quanto educandas/os a questionar as versões homogeneizadoras e “únicas” acerca do continente africano, bem como da participação da população negra na construção da História do Brasil. Por meio delas podemos apontar para a produção de novos olhares ao ressaltar as raízes históricas das desigualdades sociais e do racismo que atingem as populações negras nos dois lados do Atlântico, dando visibilidade e valorizando a diversidade cultural. Quando ouvimos falar da África, somos geralmente apresentados às histórias da escravidão, racismo e colonialismo, como se todo um continente se resumisse a isso. Sendo assim, é imprescindível que os/as pesquisadores/as das Humanidades não resumam a história da diáspora africana unicamente a este terrível sistema que violou tantos direitos humanos. A colonização é apenas um recorte negativo que, infelizmente, se fixou muito mais no imaginário histórico brasileiro através do trabalho muito bem-feito pelo colonizador branco.

Nesse sentido, o pensador inglês Paul Gilroy (2001) aborda com êxito a importância da música na Diáspora Africana. Segundo ele, as expressões artísticas são poderosos instrumentos de comunicação e disseminação cultural.

Examinar o lugar da música no mundo do Atlântico negro significa observar a autocompreensão articulada pelos músicos que a têm produzido, o uso simbólico que lhe é dado por outros artistas e escritores negros e as relações sociais que têm produzido e reproduzido a cultura expressiva única, na qual a música constitui um elemento central e mesmo fundamental (GILROY, 2001, p. 161).

Podemos perceber, então, o quão ricas são essas canções em elementos da História e cultura afro-atlântica, retratando não só como é o cotidiano de

uma pessoa negra em qualquer localidade periférica dos dois lados do Atlântico, mas também relacionando esta condição ao passado escravista e, em especial, aos grandes movimentos e lutas sociais que envolveram a figura da população negra na história do chamado Atlântico Negro.

Portanto, acreditamos que a música afro-brasileira se mostra como uma metodologia cultural de interpretação de sentidos, adquirindo características de identidade e não apenas de entretenimento, possível de ser empregada em prol de uma pedagogia decolonial (OLIVEIRA, 2016). Ademais, a música pode aproximar docentes e discentes, na medida em que contribui para o conhecimento da bagagem cultural destes, ou seja, daquilo que consomem e produzem em termos culturais, uma vez que a música tem o poder de tocar e mobilizar os indivíduos e, quem sabe, despertar um maior interesse dos/as educandos/as pelas aulas de História.

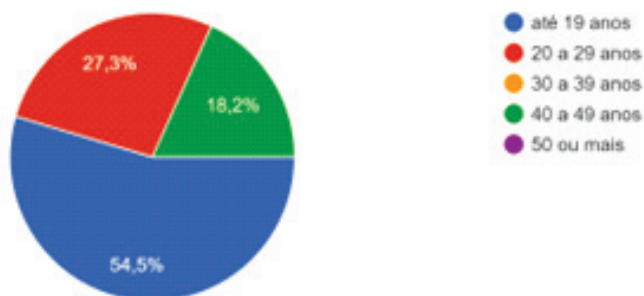
A PRÁXIS ACONTECE: EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO REMOTO

A oficina “Quem canta a história reconta” ocorreu em um sábado letivo, dia 11 de setembro de 2021, às 14h30. O tempo de duração que tínhamos previsto era de duas horas, no entanto, acabou se estendendo por mais meia hora, totalizando duas horas e meia.

A atividade não ficou restrita apenas às/aos educandas/os do Pré-Universitário Alternativa; ela estava aberta para o público em geral, e as inscrições ocorreram via *Formulário do Google*. Inspirados na ficha de inscrição para a própria XXV Jornada de Ensino de História e Educação da ANPUH-RS, resolvemos colocar questões que nos permitissem mapear o perfil etário/racial dos inscritos e, ao mesmo tempo, sua vinculação ou não ao P.U.P. Alternativa. Seguem abaixo os dados reunidos a partir do preenchimento do formulário de inscrição da oficina, que obteve 11 respostas.

Imagem 1

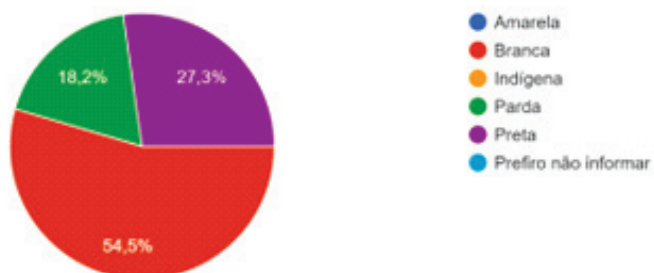
Faixa etária
11 respostas



Fonte: Arquivo pessoal

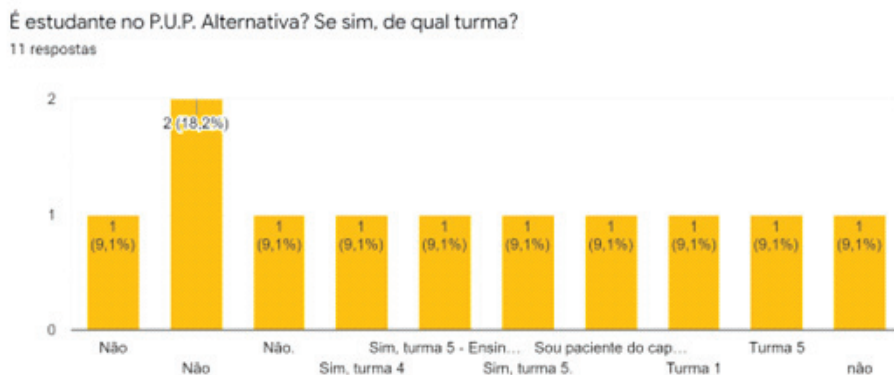
Imagem 2

Pertencimento/identificação étnico-racial (categorias do IBGE, 2010)
11 respostas



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 3



Fonte: Arquivo pessoal

As duas primeiras perguntas eram questões fechadas, de múltipla-escolha, não havendo variação linguística nas respostas, uma vez que as alternativas possíveis já estavam dadas. Já a última pergunta era uma questão aberta na qual as/os inscritas/os precisavam escrever a resposta. Como fica perceptível no gráfico da imagem 3, quaisquer variações, como a simples presença ou não de um ponto final, é contabilizada como uma resposta diferente, ainda que o conteúdo dela seja o mesmo. Optamos por manter a imagem no presente texto, ainda que à primeira vista ela possa parecer confusa, de modo que as/os leitoras/es tenham acesso a todos os gráficos gerados pelo formulário de inscrição. Sendo assim, na sequência, organizamos a interpretação dos dados que extraímos do referido formulário.

Portanto, a partir das respostas podemos delimitar um perfil do público de inscritos, composto em sua maioria por: **a) uma faixa etária de jovens**, 6 inscritos de até 19 anos (54,5%), contendo 3 inscritos de 20 a 29 anos (27,3%) e 2 de 40 a 49 anos (18,2%); **b) autodeclarados brancos**, 6 inscrições (54,5%), ao lado de 2 inscrições que se autodeclararam como pardas e 3 como pretas; **c) externos ao P.U.P Alternativa**, 6 inscrições (soma de todos os “não” e suas variações).

Dos inscritos, apenas 5 participaram da oficina, sendo mantido, em proporções, o perfil de participantes definido anteriormente: idade até 19 anos, branca, externa ao P.U.P Alternativa. Destas, apenas 4 responderam o questionário que propusemos pós-oficina.

Realizamos tal levantamento dos/as inscritos com a intenção de confrontar esses dados com o quadro étnico/racial dos educandos e educandas que compõem o P.U.P Alternativa como um todo. No entanto, não recebemos retorno da coordenação executiva do projeto quando solicitamos tais informações, nem mesmo sabemos se há elementos que possibilitem a delimitação desse perfil de educandos/as em termos étnico-raciais, por exemplo.

Ao mesmo tempo que lamentamos não ter conseguido tais informações, é preciso destacar que as inscrições demonstraram que, mesmo tendo sido as/os educandas/os do P.U.P Alternativa o público-alvo da oficina (meio no qual divulgamos a mesma para além das redes sociais), o público externo ao pré-universitário foi maior entre os/as inscritos/as. Tal aspecto talvez esvazie de sentido essa preocupação que tínhamos quanto a reconhecer o perfil geral dos/as educandos do Alternativa.

* * *

Agora passaremos a descrever como se deu, na prática, a oficina de História e música. Quanto ao formato, esta esteve dividida em dois momentos para cada música (selecionamos um total de 8 faixas – link da playlist no YouTube: <<https://youtube.com/playlist?list=PLFs4KSZUfqeYJYcCF64lWp-TZ8hqQmuzP>>). Primeiro executamos a música junto às presentes, disponibilizando a letra da mesma para elas acompanharem, e, na sequência, lançamos ideias/questionamentos de modo a impulsionar o debate acerca da temática de cada uma das músicas. Ao final de cada execução/debate, realizamos pequenas sínteses do que foi trazido pelas presentes e das sistematizações que almejávamos alcançar a partir das letras/faixas.

O grande desafio esteve em como propiciar esse momento de debate sobre essa temática tão importante e desafiadora que é a Educação das Relações Étnico-Raciais via ensino remoto, sobretudo porque esse espaço, por si só, potencializa o afastamento, os silêncios e a metodologia expositiva. O silêncio em uma sala do *Google Meet* pode ser constrangedor e, nos últimos tempos, todas/os nós vivenciamos isso em algum momento e em alguma medida.

Felizmente, durante a oficina, contamos com um grau de interação bastante grande. Ainda que apenas uma das participantes tenha ligado a câmera (ao mesmo tempo que ligou o microfone), o *chat* da chamada foi bastante usado.

A dinâmica de lançar provocações/questionamentos funcionou muito bem, para além de simplesmente questionar “sobre o que trata a música?”. É interessante citar trechos da música e perguntar por sua relação com a História (ou com x temática da História); ou a que demanda social o trecho faz referência; se ele lembra alguma questão em debate na mídia ou nas redes sociais.

Pensemos a partir de alguns exemplos:

Quando foi que cê pisou numa favela pra falar sobre o seu
Fe-mi-nis-mo?

Sempre deixando pra amanhã

Deixando pra amanhã

Há miliano que cês tão queimando sutiã

Sempre deixando pra amanhã

Deixando pra amanhã

E nós, as mulheres pretas?

Nós só serve pra você mamar na teta

Ama de leite dos brancos

Sua vó não hesitou quando mandou a minha lá pro tronco

Acima temos um trecho da música “De dentro do AP” de Bia Ferreira, na qual ela questiona a noção universal da categoria mulher, tão cara à História das Mulheres e do Feminismo. A partir dos destaques é possível problematizar a visão tradicional e muito difundida historicamente de que as mulheres ingressaram no mundo do trabalho fora dos lares somente no século XX, quando os homens estavam lutando nas guerras mundiais. Mulheres negras trabalhavam em lavouras de plantação e em situação de igualdade no que diz respeito à cobrança produtiva/força física ao lado dos homens negros desde o princípio da escravidão colonial, além de exercerem as tarefas que lhes eram exclusivas por serem mulheres, tal como a função de ama de leite. No trecho “Sua vó não hesitou quando mandou a minha lá pro tronco”, temos a mais óbvia denúncia de que um feminismo que feche os olhos para classe e raça não pode se reivindicar como universal e como uma luta que representa todas as mulheres (DAVIS, 2016).

Outro trecho que julgamos um bom ponto de partida é o seguinte:

Uma história opressora, que não fala a verdade

Todo vinte de setembro, eles escondem a crueldade

Não clamamos por vingança, mas queremos nossas terras (quilombolas)

E que, tenham vergonha, e não mascarem a sua guerra

Não mascarem, a sua guerra, que vocês tenham vergonha

E não mascaram a sua guerra.

Mas não basta, abraçar preto, e tirar foto do meu lado

Contem que lá em Porongos, negros foram dizimados

Para além do trecho, o clipe da música “Manifesto Porongos” do grupo de *rap* RAFUAGI é, por si mesmo, um documento histórico muito valioso. Neles vemos um questionamento à história tradicional contada no Rio Grande do Sul: sobre os farroupilhas serem considerados heróis de uma guerra, sendo que um episódio tão importante dela foi invisibilizado na história oficial. A partir dele é possível abordar a temática sobre heróis e estátuas trazidas por Luiz Bolognesi e Pedro Puntoni (2012) em “Meus heróis não viraram estátua”, problematizando a escolha de figuras políticas – não por acaso brancas – a serem exaltadas e celebradas, em detrimento de figuras e episódios tão importantes e reveladores da história do estado, como a traição de Porongos, legada ao esquecimento. Contar essa história não é apenas “reparar” uma memória do passado, mas reconhecer a luta da população negra, no passado e no presente, por exemplo, na reivindicação pela demarcação de terras quilombolas, que lhes são de direito.

Além das temáticas do **a)** feminismo e das mulheres negras e **b)** da escravidão e o Estado do Rio Grande do Sul, abordaram-se também pelo viés histórico: **c)** ancestralidade e resistência da comunidade negra; **d)** racismo estrutural e cotas raciais; **e)** tráfico atlântico de escravizados; e **f)** violência policial contra a população negra.

Cabe lembrar que muitas dessas temáticas aparecem de maneira concomitante nas músicas. É, por exemplo, o caso da violência policial contra a população negra que, no trecho abaixo, aparece intimamente relacionada à temática do tráfico de escravizados:

E os camburão o que são?
Negreiros a retrafficar
Favela ainda é senzala, Jão
Bomba relógio prestes a estourar
O tempero do mar foi lágrima de preto

A partir desses versos, Emicida estabelece paralelos entre os veículos da polícia (os camburões) e os navios negreiros, assim como entre as favelas e as senzalas. Neles o cantor problematiza e denuncia a relação de desumanidade com a qual pessoas negras foram tratadas no processo colonial (CÉSAIRE, 1978), ao mesmo tempo que denuncia que, infelizmente, esse tratamento não faz parte apenas do passado: negros e negras ainda sofrem na contemporaneidade a marca do jugo colonial por meio do aparato repressivo do Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além das exclusões que o ensino remoto proporciona em decorrência da realidade da falta de acesso à *internet*, ainda maior se considerarmos os recortes de raça, gênero e classe – o conceito de *apartheid* digital trazido por Suiane Costa na mesa “A ERER no ensino remoto: como encontrar um espaço seguro e dialógico no ensino de história?” da XXV Jornada de Ensino de História e Educação <<https://youtu.be/7xFxlJRWsV4>>, presenciamos, além de um número baixo de inscrições (se considerarmos os cerca de 60 alunos que o P.U.P Alternativa atendeu no ano de 2021), uma diferença considerável entre o número de inscritos e de participantes. Das 11 inscrições já mencionadas, tivemos apenas 5 participações.

Essa ausência de 50% das/os inscritas/os possibilita que façamos algumas perguntas: aconteceu algum imprevisto de última hora que inviabilizou a presença na oficina? A ausência se deu por simples esquecimento do horário/dia da oficina? A temática não parece suficientemente importante? A não participação se deu em decorrência de algum problema de conexão à internet?

Evidentemente não conseguimos responder tais perguntas, assim como não conseguimos explicar por que majoritariamente, salvo uma exceção, as participantes se autodeclararam brancas. Quer dizer, pessoas brancas se sentem mais confortáveis em espaços que visam debater as relações étnico-raciais? E, se sim, isso se dá porque, ao tematizar os estudos das relações étnico-raciais, nós nos voltamos apenas para a negritude, para o Outro, o diferente? Essa última questão fica inclusive como um aspecto a ser revisitado por nós, pesquisadores/as das humanidades e educador/a de História, uma vez que nenhuma das músicas escolhidas teve a branquitude como temática a ser debatida.

Por fim, avaliamos que a experiência foi bastante satisfatória, tanto no momento síncrono, com as participações via *chat*, mas também a partir das respostas do questionário pós-oficina:

Imagem 4

Você já tinha pensado em estudar/aprender História a partir de música? Comente brevemente.

4 respostas

Sim, para além de aprender, acho super válido a discussão para passar em sala de aula.

Gosto muito dessa forma de aprender história

Um pouco

Sim, a escola já tinha levantado em mim essa possibilidade, e agora como uma estudante de História isso fica ainda mais evidente. Tenho certeza que a música permite um aprendizado mais comunicativo, criativo e conjunto, aproximando da realidade aquilo que parece tão distante dentro dos livros didáticos.

Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 5

Como você avalia o encontro de hoje? Gostaria de outras aulas de História nessa dinâmica? Comente brevemente.

4 respostas

Foi muito legal, obrigada!

Penso ter sido um momento muito importante para repensar o tema.

Uma aula muito rica e interessante, sim

Foi um bom encontro, gostei muito dessa maneira mais informal e despojada de estudar, com as próprias músicas sendo escutadas durante o encontro. Gostaria de ter participado da discussão, mas infelizmente não consegui, por isso, espero que outros encontros possam ser realizados e que sigam dinâmicas semelhantes.

Fonte: Arquivo pessoal

Além das breves reflexões a respeito da aproximação entre História e música e da avaliação do encontro em questão, destacamos também as indicações que surgiram nas respostas: outras faixas a partir das quais é possível pensar a temática das relações étnico-raciais a partir da música.

Imagem 6

Você conhece outras músicas com as quais é possível estabelecer relações semelhantes às discutidas ao longo do encontro? Pode dar exemplos?

4 respostas

Não.

Xeque Mate - Edu Kriger e Ana Carolina

Vila Vintém- Mulamba
Mulamba- Mulamba
Nina Simone- ain't got no, I got life (pra desidrar chorando)

Cito Revolta Olodum (Olodum), Revolta dos Malês (Rafael Pondé) e Faraó (Olodum), que seguem nessa narrativa primordialmente étnico-racial, mas enfocando na perspectiva da revolta dos movimentos sociais.

Fonte: Arquivo pessoal

Ademais, pensamos que a presente ideia aqui compartilhada pode ser readaptada e reorganizada para outros contextos: a) no ensino presencial; b) com a incorporação de outras músicas à playlist, de modo a dar conta do debate sobre branquitude, por exemplo; c) alteração na dinâmica de realização da oficina – pode-se dividir a turma em grupos de educandos/as, sendo cada grupo responsável por estabelecer as relações entre a música, a temática e a História e compartilhá-las com os demais colegas; d) abrindo-se à possibilidade de propor a atividade em conjunto com outras disciplinas, pedindo que os/as educandos realizem interpretações das músicas por meio de peças de teatro, por exemplo. Enfim, muitas são as possibilidades e esperamos que nosso relato de experiência aqui brevemente exposto inspire outros educadores e educadoras, assim como somos diariamente inspirados por outras/os colegas e como nos sentimos inspirados ao participar desse grande evento e espaço de trocas que foi a XXV Jornada de Ensino de História e Educação.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BOLOGNESI, Luiz; PUNTONI, Pedro. **Meus heróis não viraram estátua**. São Paulo: Ática, 2012.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Noémia de Sousa. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

FALOLA, Toyin. Nacionalizar a África, culturalizar o Ocidente e reformular as humanidades na África, **Afro-Ásia**, 36, 2007, p. 9-38. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21139/13727>>. Acesso em: 24 set. 2021.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. São Paulo: Editora 34, 2001.

LIMA, Glaucia Q. Bezerra. A importância da África para a História do Brasil. **Revista de História Bilros**, Fortaleza, v. 7, n. 14, p. 194-212, jan./abr., 2019. Disponível em: <<http://seer.uece.br/?journal=bilros&page=article&op=view&path%5B%5D=3107>>. Acesso em: 24 set. 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma Educação Decolonial? **Nuevamérica**, Buenos Aires, v. 149, p. 35-39, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2019/07/0149.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), set./dez. 2007, p. 489-506. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>>. Acesso em: 01 ago. 2021.

PARTE 4

**O QUE AS ESCOLAS, OS INSTITUTOS
FEDERAIS E AS UNIVERSIDADES
DO RIO GRANDE DO SUL ESTÃO
FAZENDO POR UMA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA?**

REMOVIDOS, MAS PRESENTES MAIS QUE NUNCA: DUAS DISCUSSÕES SOBRE A (RE)SISTÊNCIA NEGRA GAÚCHA A PARTIR DO MEMORIAL DO RIO GRANDE DO SUL

Bruno Erbe Constante

Licenciado (UFRGS) e Bacharelado em História (UFRGS)

Pedro Luiz Vianna Osorio

Mestrando em Museologia (USP), Licenciado em História (UFRGS)

INTRODUÇÃO

Trabalhar com educação não é um talento nato, senão um campo de possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional: acompanhar, orientar, auxiliar o aprendizado de outras pessoas é uma habilidade que também se aprende. Não por receitas de bolo ou memorização de técnicas e fórmulas, mas pelo constante exercício da prática de ensino, pela incessante curiosidade para com o mundo e pela constante (auto)avaliação. Como nos coloca Antoni Zabala, “o aperfeiçoamento da prática educativa é o objetivo básico de todo educador. E se entende este aperfeiçoamento como meio para que todos os alunos consigam o maior grau de competências, conforme suas possibilidades reais” (ZABALA, 1998, p. 20). O processo de avaliação é, necessariamente, autoavaliativo e voltado para as pessoas que atendemos.

Sendo o Brasil um país marcado pela existência de um racismo estrutural herdado do período escravocrata, que violentamente infecta todas os aspectos da vida em sociedade, é nosso papel, enquanto educadores em constante formação e também como homens brancos, identificar o quanto somos privilegiados por esse sistema e o que fazer para destruí-lo. Na posição de licenciados em História por uma universidade pública e em compromisso com uma educação crítica, concordamos com a professora Petronilha Silva quando aponta caminhos para a superação do sistema de hierarquia étnico-racial existente até hoje:

Para tanto, é necessário que se conheçam, estudem, critiquem, avaliem, a fim de que sejam superados, tanto aqueles processos colonizadores, cujos efeitos ainda se fazem sentir, como sua atualização a realidades de hoje em dia. Um primeiro passo, para tanto, implica reconhecer e compreender o

que foi e continua sendo o confronto de significados nascidos, a partir de distintas referências étnico-raciais, experiências de vida, entre pessoas de diferentes pertencimentos sociais (SILVA, 2019, p. 13).

Dessa forma, apresentamos aqui duas experiências que ocorreram durante nosso processo de formação em ensino superior. A primeira, “Resistência? Resistências!” é fruto do trabalho de estágio em Educação Patrimonial do Bruno, em 2019, e a segunda, a mediação no “Museu de Percurso do Negro de Porto Alegre”, foi parte do cotidiano do estágio extracurricular realizado pelo Pedro na Secretaria de Estado da Cultura (SEDAC/RS) entre 2018 e 2020. Os trabalhos apresentam três pontos de confluência que permitem serem apresentados juntos: i) o contexto profissional do estágio enquanto exercício de formação educativa e de laboratório de criação de práticas; ii) o cenário Memorial do Rio Grande do Sul, a partir de onde se realizaram ambas as atividades; iii) o compromisso em debater as histórias da população negra de forma crítica, não reduzindo sua existência à condição de escravizados, mas como seres humanos resistentes em uma situação de extrema violência.

Com histórias e vidas sumariamente removidas das narrativas oficiais, é preciso que a presença da população negra, uma constante na sociedade brasileira, seja reconhecida e respeitada. A partir das instituições de formação superior, a universidade, e complementar, o Memorial, é importante que haja o diálogo que vise à destruição do sistema racista que se mantém no Brasil. Por serem ambas instituições públicas, há o compromisso com o “[...] pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 1996, art. 2º), cidadania essa que precisa incluir o fim do preconceito étnico-racial dentro de suas premissas.

AS BASES DE TRABALHO E O CENÁRIO

Museus e instituições museológicas têm desempenhado um papel pedagógico junto à sociedade há considerável tempo, mas que vem se modificando em teor: espaços que por muito tempo mantiveram um caráter fortemente enciclopédico, eurocêntrico e de reforço de narrativas oficiais, legitimantes de empreitadas colonialistas, vêm, no último meio século, se repensando e se reinventando rapidamente, além de apresentar pautas cada vez mais críticas a si e ao seu entorno.

No caso dos museus de história, as narrativas são múltiplas, tanto as propagadas pela instituição quanto as releituras que podem ser feitas pelos visitantes. José Américo Pessanha salienta que “os museus, a meu ver, [...] [são espaços] fundamentalmente argumentativos, persuasivos” (PESSANHA,

1996, p. 33). Argumentativos por construir, através das atividades comunicativas, como exposição e ação educativa e cultural, um argumento e proporem uma reflexão em prol da narrativa que apresentam ao público. Por que não, então, construir esses argumentos em prol da luta pela destruição do sistema estrutural do racismo? Apesar dessa potencialidade, “ainda encontramos muito(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos, dos antropólogos” (GOMES, 2005, p. 146). Tal postura fortalece ainda mais o racismo estrutural de nossa sociedade (ALMEIDA, 2019), além de ser incoerente, porque discutir relações étnico-raciais é um dever de todas e todos que se propõem a praticar uma educação e uma postura crítica frente ao mundo.

Nesse sentido, por estarem os museus em um processo de democratização e de ressignificação, em que as demandas sociais da contemporaneidade se fazem presentes, esses espaços podem constituir-se enquanto locais de empoderamento e de transformação social. Nessa perspectiva, conforme argumentam Valemar Lima e Elison Paim,

[...] dois grandes desafios estão postos à educação museal: por um lado, desconstruir mentalidades colonizadas – para que mais pessoas possam afluir aos museus (para além dos grupos que historicamente são privilegiados com acesso e permanência); e, por outro, visitar outras musealidades, sem desprezar aquelas que já existem (LIMA; PAIM, 2019, p. 69).

Nesse sentido, os museus precisam fortalecer práticas decoloniais e, portanto, antirracistas, e ao mesmo tempo concepções que sejam capazes de construir novos horizontes a partir do que já está posto. Os museus são, pois, “laboratórios possíveis para o uso social da memória e podem contribuir significativamente para o processo educacional formador, dando oportunidade à expansão das ações educativas para além da ambiência escolar” (Idem, p. 70) e ampliando os horizontes de ação na formação cidadã e de transformação de realidades sociais nocivas.

A instituição que tratamos neste texto, o Memorial do Rio Grande do Sul, foi inaugurada em 2000, na Praça da Alfândega de Porto Alegre. Instalado em um prédio tombado desde a década de 1980, a antiga sede dos Correios de Telégrafos, o projeto inicial conferia ao espaço o propósito de ser uma “instituição cultural e, de modo específico, lugar de memória e divulgação da cultura riograndense” (ROCHO; ENDRES; BERTIN, 2012, p. 639). Ao mesmo tempo, uma das funções da instituição é ser também uma vitrine para o Estado do Rio Grande do Sul e, por isso, um lugar de poder (PINTO, 2013). É preciso lembrarmos que “Não é mera coincidência o fato de muitos museus estarem fisicamente localizados em edifícios que um dia tiveram uma serven-

tia diretamente ligada às estruturas de poder com alta visibilidade [...]” (CHAGAS, 2006, p. 32), e com o Memorial não é diferente: torna-se, justamente, um espaço de disputas e tensões sobre a narrativa histórica da região.

A exposição “Linha do Tempo do Rio Grande do Sul”, inaugurada junto à instituição, pretende contar, em uma narrativa única e linear, a história do Estado. Evidentemente, por limitado que é o suporte físico no formato de painéis, acaba selecionando alguns processos em detrimento de outros. Interessa-nos aqui o fato de, para a população negra, estarem reservados apenas dois painéis dos 36 que existem. Além disso, ambos se limitam a tratar somente a escravidão, e de uma perspectiva que não aponta a agência das pessoas que sofreram o sistema, apenas as violências a que foram submetidas.

Dentro da instituição, quem faz a frente junto ao público é o Setor de Ação Educativa, onde foram realizados ambos os estágios supracitados. Esse público atendido pelo setor é, principalmente, proveniente de instituições públicas de nível fundamental, e, como já foi demonstrado em outra oportunidade, a quantidade e qualidade dos atendimentos dependem diretamente dos recursos humanos empregados:

Com o acompanhamento de mais quatro estagiários [externos à instituição], que somaram forças com os dois residentes da casa, foi possível atender mais escolas e em mais atividades ao mesmo tempo. Se duas cabeças pensam melhor do que uma, **seis pessoas responsáveis pelo atendimento ao público certamente podem dinamizar e melhorar o alcance das visitas**. O leque de possibilidades se abre cada vez mais conforme os recursos humanos empregados, e ainda mais em um labor subjetivo, criativo e cientificamente embasado, tal como é a educação. **Cada um, com suas vivências, gostos e habilidades próprias, contribuiu para o crescimento da Ação Educativa nesse ano de 2019**, algo que os números deixam bastante evidente (OSÓRIO, 2019, p. 41, grifos nossos).

Quantidade e qualidade são duas características que precisam andar de mãos dadas no trato com o público da instituição. Para tanto, a figura do mediador e da mediadora são muito importantes, pois mediar é assumir alguns compromissos implícitos na prática, nas palavras de Benito Schmidt, “saber explicar, sem arrogância e afetação, para **não historiadores** as regras básicas de nosso *métier*, **administrar as diferenças e os conflitos** entre pontos de vista sem abrir mãos dos princípios de nossa profissão” (SCHMIDT, 2016, p. 284, grifos nossos). Acrescenta-se, ainda, a perspectiva de sujeito-construtor, isto é, a noção em que

os sujeitos **são construtores ativos de suas próprias experiências**, pois cada pessoa vai ao museu com uma leitura de vida e com experiências únicas de seu cotidiano. Nesse sentido, a comunicação museológica é efetivada na

mente do sujeito, quando este lê a mensagem comunicada, interpreta e reelabora um novo discurso, no e para seu contexto social (LIMA; POLO, 2012, p. 27, grifos nossos).

A mediação e a noção de sujeitos-construtores são de suma importância para as duas atividades, já que ambas buscam construir pontes necessárias entre as discussões e o ato de reflexão, questionar os processos tidos como verdadeiros, (re)significar histórias, mobilizar novos horizontes e construir uma nova sociedade antirracista.

DUAS PRÁTICAS, VÁRIAS PRESENCAS: “RESISTÊNCIA? RESISTÊNCIAS!” E O MUSEU DE PERCURSO DO NEGRO DE PORTO ALEGRE

Ao explorar a exposição Linha do Tempo, nota-se que somente dois painéis fazem menção às histórias dos sujeitos negros e negras e afro-brasileiros e afro-brasileiras, a saber: Os Negros no Rio Grande do Sul (1780-1884) e O Rio Grande do Sul e a Abolição da Escravatura (1884). No primeiro painel, comenta-se que o Estado “nunca foi um grande importador de escravos”, porém, os que chegavam até o Sul do país, “além de enfrentarem o inverno, os africanos jamais desfrutaram da liberdade dos campos nem do estilo de vida dos gaúchos”, tendo como destino, portanto, “o árduo trabalho do corte e da salga de carne”. No segundo painel, acredita-se que serão valorizadas outras histórias e não somente a escravização desses sujeitos. Contudo, o mais próximo de compreender essas pessoas enquanto sujeitos é afirmar que “houve várias rebeliões de escravos na região de Pelotas e Rio Grande” e é justamente isto, ou seja, a ausência de outras histórias, que irá motivar a mediação “Resistência? Resistências!”.

O principal objetivo desta mediação era confrontar a *história única*, para usar o termo popularizado por Chimamanda Adichie, presente nos dois painéis. Para tanto, visou-se externar as distintas formas de resistir, que a população negra e afro-brasileira escravizada utilizou, tendo como faísca objetos do cotidiano. Antes de explicar em detalhes a mediação, cumpre salientar que

As sociedades escravistas nas Américas foram marcadas pela rebeldia escrava. **Onde quer que o trabalho escravo tenha existido, senhores e governantes foram regularmente surpreendidos com a resistência escrava.** No Brasil, tal resistência assumiu diversas formas. A desobediência sistemática, a lentidão na execução das tarefas, a sabotagem da produção e as fugas individuais ou coletivas foram algumas delas (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006, p. 117, grifos nossos).

A proposta de mediação, portanto, buscou demonstrar como a agência dos sujeitos escravizados, a partir de diferentes objetos do cotidiano, tornou possíveis distintas formas de resistência, e não somente as rebeliões, tal qual exposto no texto do painel.

O historiador Francisco Ramos aponta que, ao se trabalhar com as coisas materiais, o foco não é apenas o objeto, mas todos os processos que cruzam esse objeto enquanto produto da cultura humana. Pensando uma possível mediação em uma exposição sobre escravidão, aponta:

Não se trata mais de colocar a data e o fato, “o que aconteceu”. O que fica exposto, nesse caso, é uma problemática histórica: a escravidão como campo de luta. As algemas e grilhões que torturavam e matavam não aparecem somente como vestígios de um passado odioso, mas sim como fonte de reflexão sobre as estratégias do poder dominante e as táticas de subversão da ordem estabelecida (RAMOS, 2004, p. 23).

Partindo dessas premissas, escolheram-se tais objetos: um martelo, uma espada de São Jorge, um termômetro, um lápis e um caderno e um atestado de casamento. Estes objetos foram selecionados para serem explorados como metáforas para resistências no passado. Após a escolha, estes foram colocados dentro de uma caixa, em frente aos painéis mencionados, para, logo após uma primeira conversa sobre a história da instituição e as relações conflituosas entre história e memória, causar estranhamento ao público, porque “a cognição ocorre não na harmonia e na ausência de tensão, mas *nos momentos de disputa, em que se é chamado a enfrentar uma situação desconhecida, em que estranhamos o mundo e necessitamos enfrentá-lo* (SANT’ANNA, 2000, p. 82, grifos nossos).

Destarte, solicita-se ao público que formem pequenos grupos e elejam uma pessoa para escolher um dos objetos que está dentro da caixa. Feito isto, o público tem que buscar, nos diversos painéis presentes na Linha do Tempo, aquele painel que o grupo acredita corresponder ao objeto escolhido. Após o término do tempo, previamente combinado com o público, o educador reúne todas as pessoas em um grande grupo, novamente em frente à caixa, e menciona-se que todos os objetos, sem exceção, fazem menção aos dois painéis criticados acima.

Essa é a melhor parte da mediação, pois busca-se demonstrar como um objeto, por exemplo, o martelo, pode ser associado como uma espécie de arma para defender-se dos senhores, mas também pode ser um objeto de destruição de outros objetos de valor desses mesmos senhores ou, ainda, uma ferramenta que, incorporada ao trabalho dos escravizados e utilizada com mais parcimônia, atrasa o processo produtivo e, conseqüentemente, prejudica o senhor de escravizados. Isso causa certo desconforto e estranhamento aos grupos e é

proposital. Por fim, busca-se, através do questionamento, construir narrativas sobre os diferentes objetos e de quais formas eles podem ter auxiliado nas distintas maneiras de resistir.

Já o Museu de Percurso do Negro de Porto Alegre não é um proposta original do Memorial, mas foi “adotada” frente ao abandono da gestão municipal. O Museu é uma conquista do movimento negro organizado da cidade e do estado e, além de ser uma referência visual e material sobre a existência da população negra no passado e no presente, busca “[...] questionar em que medida a disposição e ocupação dos espaços públicos, arquitetônicos, artísticos e museológicos tem contemplado o **povo negro**” (ROSA, 2019, p. 10, grifo da autora).

Organizado inicialmente em quatro pontos localizados no Centro Histórico de Porto Alegre – mas não sendo limitado apenas a esses espaços (SANTOS *et al.*, 2019) – e sendo um museu cuja expografia foi pensada em torno do movimento pelo espaço, através da noção de “percurso”, somos instigados a observar a cidade por outros vieses e outros ângulos. Não iremos esgotar todas as possibilidades aqui neste texto, mas trazemos três obras pelas quais passamos. O primeiro ponto é na praça Brigadeiro Sampaio, outrora conhecida como Praça da Força por ser o espaço de execução pública, também de escravizados, e ressignificada pelo Tambor como um espaço de encontro da cultura negra em Porto Alegre, marcando presença e se afirmando como existente (ROSA, 2019). É aqui que começa a mediação, em roda, a fim de debater essa ressignificação e pensar o que será tratado ao longo da caminhada.

Algumas quadras depois, deparamo-nos com a Pegada Africana, obra do arquiteto e artista porto-alegrense Vinícius Vieira, posicionada no calçamento. A escultura nos obriga olhar para o próprio chão que pisamos, chão por onde caminham as pessoas das quais trata a história. É nesse lugar que dialogamos sobre o antigo Largo da Quitanda, espaço de comércio onde as mulheres escravizadas, também, trocavam saberes e informações (OSÓRIO, 2019). O Largo estava próximo ao porto, e o movimento de pessoas negras era grande. O diálogo entre si e a formação de estratégias de resistência – fugas, relações, irmandades, festas – se dava também nesse processo.

A mediação do Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre, na versão oferecida pelo Memorial, geralmente se encerra na obra que celebra o Bará do Mercado Público, orixá que abre os caminhos e é representante do trabalho e da fartura. No espaço, é frequente a realização de cerimônias por religiões de matriz africana, pois a narrativa diz que o orixá foi assentado – fixado – naquele espaço para garantir a bonança. Mas a obra também tem um caráter político a ser trabalhado:

Para os autores do monumento, o vínculo entre a dimensão religiosa e a luta cívica passa pela remomeração de uma caminhada de valorização do patrimônio negro, em que o mercado assume o estatuto de metáfora da saída e retorno dos negros da região central – desterritorialização efetivada por políticas higienistas e racistas e retorno simbólico através do monumento (ROSA, 2019, p. 48).

As implicações políticas das obras do Museu de Percurso não estão limitadas ao Bará: todo o trecho marca uma posição evidente de reivindicação do espaço devido à cultura de matriz africana na formação da capital gaúcha. E é esse o tom a ser dado também nas mediações e atividades realizadas a partir deste Museu.

Mas como saber se as atividades realizadas a partir do Memorial têm surtido efeito? A avaliação sistemática das práticas realizadas em museus e equipamentos culturais é o caminho mais indicado, a fim de “[...] criar um sistema de informações sobre aspectos da realidade que – quando munidos de significado – possam intervir positivamente sobre essa realidade” (CURY, 2005, p. 125). Este texto faz parte desse processo, enquanto instrumento de extroversão para a comunidade sobre o que está sendo feito na instituição.

Queremos trazer, entretanto, dois comentários feitos na foto publicada por José Luís Morais no *Facebook*, em 5 de setembro de 2019 (MORAIS, 2019), ambos feitos, possivelmente, por ex-alunos do professor. A foto mostra a turma do professor agrupada em frente ao Bará do Mercado Público, acompanhada por dois mediadores e pessoas que se juntaram à atividade. O primeiro diz “Derrubando o racismo estrutural, uma aula de cada vez”, enquanto o segundo evidencia que “Eu passo aí todos os dias, e eu só sei onde tô pisando por tua causa. Obrigado por tudo professor d’p”. Mesmo sendo uma fonte de trato recente, os comentários na rede social mostram que as atividades realizadas tiveram efeitos na vida de pelo menos duas pessoas que passaram pelo Bará acompanhadas pela figura do professor. Evidenciam aquilo que é o objetivo primeiro das atividades educativas realizadas: a reflexão sobre o entorno de forma crítica e em combate ao preconceito étnico-racial, a culminar com a destruição do racismo estrutural em que se baseia a sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se buscou trazer neste texto foi parte das experiências adquiridas durante o processo de formação de dois licenciados em História. Parte dessa formação ocorreu fora da universidade, mesmo que a partir dela, dentro de um equipamento cultural do Estado, o Memorial do Rio Grande do Sul. Enquanto tal, este tem o dever para com a sociedade de garantir a transparência nas narrativas e a revisão das mesmas quando não contemplem o avanço da produção científica.

Nesse contexto, o processo de estágio em educação não formal permite a exploração de estratégias educativas em espaços para além da sala de aula, mas sem perdê-la de vista, uma vez que o público atendido é, em sua maioria, proveniente de escolas. Do ponto de vista temático e ético, as mediações aqui apresentadas tratam a história da população negra no Rio Grande do Sul, em especial na capital Porto Alegre, a partir de uma ótica de reconhecimento também dos processos de resistência frente ao sistema violento que é o racismo herdado do escravismo colonial e imperial brasileiro.

Os caminhos a serem percorridos no combate e destruição da estrutura racista ainda são longos, e nesse processo a vontade foi contribuir a partir de experiências concretas a fim de mostrar que é, sim, possível fazer essas frentes de embate. A universidade, na pessoa de seus formandos e egressos, e os equipamentos culturais públicos e privados, enquanto espaços narrativos, têm papel central nessa trajetória, uma vez que acumulam, além de suas funções institucionais, o dever de trabalhar por uma sociedade justa e livre de violências, reconhecendo, ao longo dessa caminhada, diferentes atrizes e atores sociais que construíram essa mesma sociedade a quem as instituições devem prestar contas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de; FILHO, Walter Fraga. **Uma História do Negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2006.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CHAGAS, Mário de Souza. **Há uma gota de sangue em cada museu**: a ótica museológica de Mario de Andrade. Chapecó: Argos, 2006.

CHIMAMANDA, Adichie. **O perigo de uma única história**. Canal TED, YouTube, 7 out. 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>>. Acesso em: 02 nov. 2021.

CURY, Marília Xavier. **Exposição**: concepção, montagem e avaliação. São Paulo: Annablume, 2005

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed., rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-155.

LIMA, Leilane Patricia de; POLO, Mario Junior Alves. Reflexões sobre o papel do educador de museus. **Boletim Museu Histórico de Londrina**, Londrina, v. 3, n. 6, p. 23-31, jan./jun. 2012.

LIMA, Valdemar de Assis; PAIM, Elison Antonio. Educação museal e educação escolar: diálogos para uma sociedade antirracista. **Anais do Museu Histórico Nacional**, Rio de Janeiro, v. 51, p. 65-78, 2019.

MORAIS, José Luis (joseluis.morais.33). **Semana para pensar a territorialidade africana em Porto Alegre**. Visita guiada Memorial do RS – alunos e alunas Julinho Palestrantes Pedro e Caio!! Gratidão. Lindo dia, importantes reflexões!! Porto Alegre, 5 set. 2019. Facebook: joseluis.morais.33. Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2364525880268624&set=t.100006139901625&type=3>>. Acesso em: 2 nov. 2021.

OSORIO, Pedro Luiz Vianna. **Dois encontros e um abraço**: Reflexões sobre a prática educativa em História no Memorial do Rio Grande do Sul, mas não apenas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em História. Porto Alegre, 2019. 161 f.

PESSANHA, José Américo. **O sentido dos museus na cultura**. O museu em perspectiva. Rio de Janeiro: Funarte, 1996.

PINTO, Geórgia Stefânia Manfroi. **Memorial do Rio Grande do Sul**: Lugar de Memória e Poder (200-2013). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Curso de Licenciatura em História, Porto Alegre, 2013. 51 f.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto**. Chapecó: Argos, 2004.

ROCHO, Lara; ENDRES, Raquel; BERTIN, Soraia. Memorial do Rio Grande do Sul: recuperando práticas educativas. In: **Aedos**, Porto Alegre, v. 4, n. 11, p. 638-651, 2012.

ROSA, Elza Vieira da. **O Museu de Percurso do Negro de Porto Alegre – RS**: interrompendo invisibilidades, reinscrevendo experiências negras na cidade. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Porto Alegre, RS, 2019. 92 f.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Corpo, ética e cultura. In: BRUHNS, Heloisa; GUTIERREZ, Luis (orgs.). **O corpo e o lúdico**: ciclo de debates – lazer e motricidade. Campinas: Autores Associados, 2002.

SANTOS, Adriana Conceição Santos dos *et al.* (orgs.). **Territórios Negros em Porto Alegre**: construindo possibilidades de percursos. Porto Alegre: Laboratório de Ensino de História e Educação da UFRGS, 2018.

SCHMIDT, Benito Bisso. O historiador-curador: a experiência de realizar uma exposição histórica voltada a públicos diversos. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabelo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). **História Pública no Brasil**: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 275-285.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Como educar-se/educar num mundo de crescentes desigualdades? **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 10-20, 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

A INSERÇÃO DE ESTUDANTES NEGRAS/OS NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO CTISM: REFLEXÕES INICIAIS

Roselene Gomes Pommer (CTISM/UFSM)
Zípora Rosauro Araújo (CCSH/UFSM)

INTRODUÇÃO

Este artigo discute a inserção de estudantes negras/os no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) e resulta de pesquisas analítico-quantitativas sobre o acesso e a permanência de candidatas(os) autodeclaradas(os) pretas(os), pardas(os) e indígenas (PPI) nos cursos técnicos diurnos, integrados ao ensino médio, da referida instituição. Tendo em vista que o CTISM adequou seus editais de seleção às políticas de reserva de vagas para candidatos PPI ingressantes a partir do ano de 2013, era de se esperar o aumento do número de estudantes negras/os nos cursos anteriormente citados. Porém, não foi o que a pesquisa indicou; o quantitativo de estudantes negras/os selecionadas(os) somente atingiu/ultrapassou o patamar de 20% do total das vagas ofertadas em 2018 (20 estudantes) e em 2021 (19 estudantes). Além disso, a relação entre as(os) ingressantes e as(os) formadas(os) indica que menos de 30% delas(es) concluíram os cursos. No entanto, o fato de a maior parcela dos sujeitos da pesquisa se autodeclarar parda(o), contribui para a invisibilização da negritude que caracteriza a maioria da população brasileira.

A discussão sobre a (não)presença negra nos cursos citados e a disparidade entre o acesso e a permanência dos estudantes deu-se a partir de categorias conceituais de racismo estrutural, proposto por Silvio Almeida (2019) e por Grada Kilomba (2019).

A APRESENTAÇÃO DA QUESTÃO

As instituições formais de ensino, pesquisa e extensão, enquanto ambientes públicos e democráticos, têm como princípio a proposição de debates sobre as diversidades, as contradições e os contrastes das sociedades nas quais estão inseridas, com o fim de estimular a construção de conhecimentos verdadeiramente plurais e críticos acerca das relações sociais. Sendo assim, no con-

texto atual, o principal desafio dessas instituições tem sido a aplicação de uma proposta pedagógica baseada na compreensão histórica e dialética da realidade, com a finalidade de superar os preconceitos estruturais, a fim de que possam ser mantidos os parcos avanços conquistados pelos movimentos sociais, especialmente pelo movimento negro, nas duas últimas décadas.

Pois a Lei 11. 645/2008, ao ampliar a lei 10.639/2003 no que tange ao estudo da história e das culturas dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, representa uma dessas conquistas, pois estimula a proposição de ações pedagógicas crítico-reflexivas em torno das relações étnico-raciais.

O CTISM, unidade de formação técnica vinculada à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), possui 54 anos de atuação na formação de trabalhadores para as áreas industrial e de serviços. Entre os cursos ofertados pela instituição estão os de formação técnica para as áreas de mecânica, eletrotécnica e informática para a internet, integrados ao ensino médio, em turno diurno. Teoricamente, as bases curriculares destes cursos postulam a formação integral onilateral dos educandos, objetivando a constituição científica, tecnológica e humanística sólidas, que possibilite, a estudantes e professores, ações autônomas diante das mudanças apresentadas pelo processo histórico.

Porém, na prática, a identidade pedagógica da instituição foi construída com vistas a instrumentalizar os filhos das classes trabalhadoras a partir das demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, os mecanismos de legitimação das desigualdades sociais agem de formas distintas nesse espaço, se comparados às escolas que ofertam somente o ensino médio, ainda que a função de ambas seja a perpetuação da ordem social, e não a promoção da autonomia intelectual de seus estudantes. Essa situação, que não é prerrogativa do CTISM, é explicada por Bourdieu (1998) da seguinte maneira:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escola como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (p. 41).

O CTISM é, então, um dos lócus de produção e de reprodução da estrutura social vigente, a qual, em um modo de produção capitalista, se caracteriza pela desigualdade. Neste contexto, as reflexões em torno das questões étnico-raciais, norteadas pelos princípios da educação integral, igualitária e humanística, emergem como imprescindíveis para a formação de novos trabalhadores, pois elas são decorrentes dessa ordem desigual.

A questão étnico-racial ficou mais evidente a partir de 2013, quando o CTISM estabeleceu a política de reserva de vagas para estudantes autodeclarados de etnia preta(o), parda(o) e indígena, de acordo com a Lei nº 12.711/2012 que, em seu artigo quinto, determinou que:

Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por auto-declarados 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, segundo o último censo do IBGE (BRASIL, 2012).

A chamada “lei de cotas” foi uma conquista decorrente da luta dos movimentos negros e indígenas do país e reivindicada enquanto política afirmativa e de inclusão social daqueles que, por questões históricas, foram marginalizados no processo de pseudomodernização do Brasil. Refletir sobre os efeitos da aplicação da referida Lei nos cursos técnicos integrados diurnos do CTISM foi a questão central que motivou a pesquisa cujos resultados são aqui publicizados.

O problema a ser pesquisado evidenciou-se a partir da relação entre o ingresso de estudantes tidos como “cotistas” e o nº de formados. Os dados referentes a isso foram obtidos junto à documentação do acervo da Secretaria de Registros Escolares do CTISM e são quantificados da seguinte forma:

Ano de Ingresso	Nº de Estudantes PPI	Nº de Vagas	Nº de formados até setembro de 2021
2013	07	60 – 02 cursos	04
2014	17	90 – 03 cursos	06
2015	13	Idem	06
2016	13	Idem	06
2017	14	Idem	02
2018	20	Redução para 75 vagas	Sem formados ainda
2019	05	Idem	Idem
2020	15	Idem	Idem
2021	19	Idem	Idem

Da análise dos dados acima emerge a seguinte evidência: poucos são as(os) estudantes negras(os) nos cursos técnicos diurnos ofertados pela instituição e menos ainda são as(os) formadas(os). As problemáticas a serem refle-

tidas, então, são: como explicar esta realidade? Quais caminhos podem ser apontados para transformá-la?

A REFLEXÃO/DISCUSSÃO SOBRE A QUESTÃO

O CTISM foi fundado no ano de 1967, na vigência da ditadura civil-militar no Brasil, como produto das políticas educacionais que visam à expansão do ensino técnico de nível médio e à qualificação, no sentido operacional, da mão de obra operária. Naquele contexto, a identidade pedagógica da instituição foi constituída a partir de referenciais tecnicistas, voltados à instrumentalização das classes populares. Porém, não como espaço de acesso a todas(os) que a integram, mas promovendo uma “seleção” no sentido literal da palavra, já que uma prova de conhecimentos relativos aos conteúdos de matemática e língua portuguesa, de nível fundamental, era aplicada. A seleção referida dava-se entre os indivíduos integrantes das classes populares, reproduzindo a lógica da sociedade aristocrática fundamentada nos princípios de trabalho europeu, ou seja, deixando à margem estudantes negras(os) e “formando” trabalhadoras(es), em sua maioria, brancas(os).

Essa estrutura, entre outras produções hierárquicas racistas, os movimentos sociais negros, articuladores da luta pelas políticas de reservas de vagas, pretenderam romper. No CTISM, de 2013 até 2021, a chamada “lei de cotas” já garantiu a 123 estudantes autodeclaradas(os) negras(os) o acesso aos cursos técnicos integrados diurnos. No entanto, em que pese a importância da presença dessas(es) estudantes nos espaços do colégio, os índices de evasão entre elas(es) têm sido elevados: das(os) 64 estudantes que ingressaram entre 2013 e 2017, portanto, em condições de atender ao tempo necessário para a conclusão (três anos de aulas mais um ano de estágio curricular obrigatório, somado à produção e entrega de relatório), somente 24 se formaram.

Entre os que reprovaram, evadiram ou se transferiram para outras instituições de ensino, geralmente aquelas de origem, o número maior foi o das estudantes negras. São elas que apresentam as maiores dificuldades de ingresso: a partir de 2018 notou-se uma queda acentuada no ingresso de mulheres autodeclaradas negras nos cursos referidos, ao ponto de ter havido somente ingresso de estudantes negros em algumas turmas, como a do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio/2021. Este fato assume dimensões maiores se considerarmos que, dos 24 “cotistas” formados nos três cursos, somente oito são mulheres, ou seja, a proporção de concluintes é de uma negra para cada dois negros.

Uma das explicações para a questão pode estar no aprofundamento da crise econômica do sistema capitalista, vivenciada no Brasil, mais profundamente, a partir de 2016, a qual exigiu das meninas negras o ingresso prematuro no mercado de trabalho, ou então, a permanência delas nos espaços domésticos por mais tempo, possibilitando a um parente adulto (Mãe, irmã mais velha) buscar, fora de casa, alternativas para a composição da renda familiar. Para Lélia Gonzalez (1979 apud RIOS, LIMA, 2021), as primeiras consequências das crises econômicas ocorrem sobre a escolarização de negras(os), já que as famílias não podem “deixar suas crianças irem à escola porque, também elas, têm que ajudar nessa luta pela sobrevivência” (p. 41). Esta ideia é um dos indicativos para a compreensão, também, da queda dos números de estudantes negras(os) que ingressaram nos citados cursos da instituição em 2019: somente 05 selecionados entre um montante de 15 inscritos às vagas reservadas.

Outro fato a ser destacado para a compreensão deste dado é o de que são as famílias negras as que apresentam maiores dificuldades econômicas para a compra do tempo de estudos dos filhos. A desigualdade aprofundada pelo capitalismo liberal clássico foi escamoteada pelas práticas políticas dos governos de Bem-Estar Social através de políticas públicas para a educação, como bolsas e subsídios, que auxiliam, mesmo que em pequena monta, as famílias pobres, entre elas as negras, a pagarem pelo tempo de formação dos filhos. Porém, a atual reconfiguração do capitalismo decorrente da crise em curso, apesar das prerrogativas de flexibilização, não prescinde da extração da mais-valia absoluta para a reprodução do capital. Por isso, a diminuição dos incentivos à educação, como as bolsas de pesquisa, tem colocado um grande contingente de jovens negras(os) das regiões periféricas ao capitalismo central na condição de superpopulação relativa, apta a gerar mais-valia quando os trabalhadores instrumentalizados não forem mais capazes.

[...] se uma população trabalhadora excedente é um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista, essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta (MARX, 2017, p. 707).

São, então, as famílias negras as mais frágeis mediante as crises capitalistas, pois sua condição de classe é, ao mesmo tempo, fruto e garantia da manutenção da “ordem” capitalista. Ou seja, quanto menos seus filhos se qualificarem, mais facilmente serão cooptados pelo trabalho precarizado e informal.

Este é apenas um exemplo de fatores externos que nos ajudam a entender a (não)presença de negras(os) nos cursos diurnos do CTISM. Relacionados e/ou decorrentes deles existem os fatores internos, relativos à organização pedagógica e estrutural da instituição, os quais agem no sentido de desencorajar a presença de estudantes negras(os), levando-as(os) a conceber aquele espaço como um não lugar.

Conforme Rozário (2019), essa questão decorre do “embranquecimento [que] legitima, mais uma vez, um não lugar para o negro na sociedade pós-abolicionista, solidificando-se no imaginário social e atravessando os processos de subjetivação tanto do negro quanto do branco” (p. 11).

Os fatores internos promovidos pelas relações de poder entre sujeitos em condições desiguais geradas pelo modo de produção capitalista são a expressão do racismo estrutural vigente nos espaços do CTISM. Considerando que racismo estrutural “não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (ALMEIDA, 2019, p. 26), é através dele que a instituição escola legitima a estrutura sócio-hierárquica correspondente aos interesses das classes dominantes. Em matéria divulgada no Jornal da USP, Prudente chama a atenção para o fato de que 56% da população brasileira é negra. Se este percentual não se reflete na ocupação dos espaços de poder, ele evidencia um claro desequilíbrio nas relações de poder, definidas a partir dos interesses da parcela branca da população. Para González (1979 *apud* RIOS; LIMA, 2021),

O privilégio racial é uma característica marcante da sociedade brasileira, uma vez que o grupo branco é o grande beneficiário da exploração, especialmente da população negra. E não estamos nos referindo apenas ao capitalismo branco, mas também aos brancos sem propriedade dos meios de produção que recebem seus dividendos do racismo (p. 39).

Pois este tipo de racismo se reflete na estrutura pedagógica do CTISM, a qual é estritamente branca, masculina e embasada na ideia da superioridade científica europeia. Esta estrutura é teorizada pela concepção de Educação Profissional e Tecnológica fundamentada na operacionalidade em detrimento da racionalidade, nas ações práticas em detrimento das reflexivas, no adestramento e na submissão em detrimento da autonomia e da liberdade.

Sendo assim, a estrutura curricular valoriza a cultura branca e erudita em detrimento da negra e popular. Nas ações de ensino, em sua maioria, são enfatizados os feitos de homens brancos, os conhecimentos por eles produzidos e suas concepções de mundo, indicando uma educação claramente eurocentrada.

Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) afirmam que “A partir do século XVI iniciou-se, portanto, a formação do eurocentrismo ou, como nomeia Coronil (1996), do ocidentalismo, entendido como o imaginário dominante do mundo moderno/colonial que permitiu legitimar a dominação e a exploração imperial” (p. 17). O ideário eurocentrista foi um dos princípios ideológicos do projeto colonial que submeteu os povos das áreas tidas pelo capitalismo como “periféricas”. O processo chamado de “descolonização”, por ter se dado a partir de referências estabelecidas pelos interesses das antigas metrópoles, não rompeu esta estrutura, a “consequência mais óbvia disso foi o fato de o pós-colonialismo ter uma língua de nascença, o inglês, e ter também um espaço de circulação, o mundo anglofônico” (Idem, p. 15). Para os autores acima citados, somente a decolonialidade é capaz de romper esta estrutura, pois ela se fundamenta em uma “prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais” (p. 17). Por isso, a necessidade de um projeto decolonial, pois

[...] os sujeitos coloniais que estão nas fronteiras – físicas e imaginárias – da modernidade não eram e não são seres passivos. Eles podem tanto se integrar ao de senho global das histórias locais que estão sendo forçadas como podem rejeitá-las. É nessas fronteiras, marcadas pela diferença colonial, que atua a colonialidade do poder, bem como é dessas fronteiras que pode emergir o pensamento de fronteira como projeto decolonial (Idem, p. 18).

Pois esta estrutura eurocentrada, fruto do colonialismo da época moderna e do processo de (des)colonização contemporânea, faz com que as e os estudantes negras(os) só encontrem semelhantes étnicos com os quais possam se referenciar nos corredores do colégio realizando trabalhos terceirizados e precarizados na limpeza e na manutenção. Além disso, curricular e pedagogicamente os saberes decorrentes das práticas culturais negras não são evidenciados, o que compromete o universo simbólico de representações das(os) estudantes, sendo visível, inclusive, no quadro de professores e de técnicos administrativos da instituição, marcado pela inexistência de negras(os). Para Café (2020),

No Brasil a lógica colonial buscou não apenas dizimar as pedagogias ancestrais, indígena, africana e afro-brasileiras, como também silenciou e tenta silenciar até hoje qualquer tipo de prática pedagógica antirracista. É o homem ocidental, europeu, branco, heterossexual, cristão quem decide o que é melhor para as demais populações de todo o mundo (p. 02).

A superação dessa situação poderá estar na promoção de um projeto decolonial de mundo, ao qual correspondem práticas pedagógicas afrocentradas capazes de estabelecer a crítica à hegemonia cultural europeia. Para Njeri (2019),

[...] inserir na prática pedagógica as contribuições dos não brancos para humanidade e expandi-la através de perspectivas não eurocênticas – no que se refere à história, cultura, língua, política, economia, tecnologia e ciência –, torna o processo ensino-aprendizagem e a socialização escolar menos traumáticos, mais plurais e emancipadores (p. 05).

No entanto, as cotas referem-se apenas ao acesso desses indivíduos ao ensino técnico de nível médio. Se, por si só, elas não foram capazes de, efetivamente, subverter as desigualdades sociais, tal horizonte se torna ainda mais distante quando não existem sérias políticas de permanência desses grupos étnicos nas instituições de ensino. Os próprios sujeitos negros(os) reivindicam políticas de permanência, após os primeiros estudantes ingressantes por reserva de vagas terem vivenciado as dificuldades de se manterem em espaços essencialmente brancos, os quais, por muito tempo, lhes foram negados material e/ou simbolicamente.

Quando se trata de competir no preenchimento de posições que implicam recompensas materiais ou simbólicas, mesmo que os negros possuam a mesma capacitação, os resultados são sempre favoráveis aos competidores brancos. E isso ocorre em todos os níveis dos diferentes segmentos sociais. O que existe no Brasil, efetivamente, é uma divisão racial do trabalho. Por conseguinte, não é por coincidência que a maioria quase absoluta da população negra brasileira faz parte da massa marginal crescente: desemprego aberto, ocupações “refúgio” em serviços puros, trabalho ocasional, ocupação intermitente e trabalho por temporada, etc. (GONZALES, 1979 *apud* RIOS; LIMA, 2021, p. 40).

Nesse sentido, a oferta de estratégias que minimizem a invisibilidade cultural e histórica de negros(os) no CTISM poderá se constituir em uma ação facilitadora e integradora de novos conhecimentos. A implementação de estratégias pedagógicas visando à valorização de conteúdos afrocentrados possibilita o desenvolvimento de um ensino contextualizado, interdisciplinar e flexível, capaz de transformar, de fato, a realidade.

Em vista do que foi exposto, e com a ampliação do acesso de estudantes negra(os) aos cursos técnicos do CTISM, é imperativa a criação de espaços e estratégias de trabalho que permitam maior visibilidade da produção multicultural do país. O estudo dos elementos da cultura indígena e afro-brasileira a partir de métodos dinâmicos, participativos e integradores de sujeitos que vivenciam espaços sociais diferenciados poderá promover a construção de conhecimentos sobre as identificações locais, regionais e nacional, contribuir para a valorização das mais variadas representações culturais e para a diminuição de posicionamentos preconceituosos, promovendo a tão propalada educação igualitária e libertadora.

Este tem sido o principal mote da organização anual do Ciclo de Estudos sobre História e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas (CEHCAABI), ou seja, estimular os estudantes, futuros trabalhadores, a se reconhecerem e, fundamentalmente, serem reconhecidos como cidadãos / cidadãs negros/negras, pardos/pardas, indígenas de um país pluricultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde que foram implantadas, as leis 10. 639/2003 e 11.645/2008 têm ampliado os debates críticos reflexivos em torno de elementos da história e da cultura indígena, africana e afro-brasileira. Buscando não se limitar ao cumprimento das exigências legais do sistema educacional, os CEHCAABI têm disponibilizado atividades pedagógicas sobre as temáticas étnico-raciais compostas de oficinas didáticas, intervenções pedagógicas, pesquisas para identificação e superação de situações problemas, rodas de conversas, palestras e ciclos de debates, como estratégias complementares à formação básica e técnica, norteadas pelos princípios da educação integral, igualitária e humanística.

As reflexões iniciais apontam para a falta de representação negra/o nos espaços da instituição, o que leva os estudantes a compreenderem o CTISM, e a própria UFSM, como um não lugar. A falta de representação não se relaciona apenas aos estudantes, mas também aos docentes e servidores técnicos educacionais e administrativos. Pois uma das estratégias de visibilidade e de protagonismo negra/o nas instituições referidas pode estar em ações pedagógicas antirracistas. É isso que a promoção dos CEHCAABI, evento que ocorre anualmente desde 2010, organizado pelos estudantes dos terceiros anos dos cursos técnicos integrados diurnos do CTISM e coordenado pela docente de história, tem buscado, ou seja, oferecer espaços de discussão e de reflexão sobre o nosso cotidiano étnico-racial, como instrumento de introdução e de sensibilização para uma pedagogia afrocentrada e decolonial.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, abr. 2016.
- BOURDIEU, Pierre. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: **Escritos da educação**. NOGUEIRA, M. (org.). Petrópolis: Editora Vozes, 1998. p. 39-64.

CAFÉ, L. Racismo, colonialidade e descolonização do currículo formal: duas experiências no chão da escola e a fuga de uma história única. **Revista Cadernos do Aplicação – Pesquisa e Reflexão em Educação Básica**, v. 33, n. 02, jul./dez. 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARX, Karl. **O Capital** – Livro 01. São Paulo: Boitempo, 2017.

NJERI, A. EDUCAÇÃO AFROCÊNTRICA COMO VIA DE LUTA ANTIRRACISTA E SOBREVIVÊNCIA NA MAAFA. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, [S. l.], n. 31, p. 4-17, 2019. DOI: 10.26512/resafe.vi31.28253. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28253>>. Acesso em: 30 out. 2021.

PRUDENTE, Eunice. Dados do IBGE mostram que 54% da população brasileira é negra. **Jornal da USP**, 31/07/2020. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra>>. Acesso em: 30 out. 2021.

RIOS, Flávia. LIMA, Márcia. **Lélia González: por um feminismo afrolatinoamericano – ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

ROZÁRIO, Nairana da Silva Lima do. 2019. **A Reprodução do Racismo no Contexto Escolar: relato de experiência**. Disponível em: <<https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/Artigos/a-reproducao-do-racismo-no-contexto-escolar-um-relato-de-experiencia.pdf>>.

DEDS/UFRGS NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

José Antônio dos Santos (UFRGS)
Rita de Cássia dos Santos Camisolão (UFRGS)

INTRODUÇÃO

O presente ensaio se deterá nas ações de extensão universitária voltadas para a educação antirracista e para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) praticadas no âmbito do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social, da Pró-Reitoria de Extensão, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DEDS/PROEXT/UFRGS). O principal objetivo é demonstrar o papel do DEDS na construção de redes internas e externas à Universidade para a implementação de políticas públicas na resolução de algumas das principais questões educacionais de nosso tempo, a saber: a educação antirracista e a ERER.

Desde que foi criado, em 1992, por demandas internas e de fora da Universidade, o Departamento vem sendo pautado pela construção de projetos e programas de extensão que visam dialogar e buscar alternativas para questões que implicam o desenvolvimento social e a educação. Nesse sentido, foram estabelecidos convênios e parcerias que pautaram os temas da desigualdade e da diversidade em múltiplos âmbitos e que levaram a atuar, desde o início dos anos 2000, em ações de extensão de educação antirracista focadas na formação continuada de educadores, na publicação de livros didáticos e na defesa da implementação das políticas de Ações Afirmativas para ingresso e permanência de estudantes negros, indígenas e oriundos das escolas públicas no Ensino Superior.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA CONTRA O RACISMO

Em 2004, o DEDS realiza a primeira edição do programa de extensão Educação Antirracista no Cotidiano Escolar e Acadêmico, ação em que atua como articulador da Universidade em parceria com secretarias de educação e escolas. O principal objetivo é construir coletivamente ações de formação continuada de educadores em atendimento às orientações estabelecidas pelas Leis

10.639/03 e 11.645/11, que tratam da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Tendo como instrumentos legais também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER).

O desenvolvimento de atividades em articulação com as diferentes unidades acadêmicas da Universidade, bem como com outras instituições visava: promover formação continuada com ênfase em história e cultura afro-brasileira, africana, indígena e Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER); desenvolver pensamento crítico em torno da ERER em seus diversos aspectos – conteúdo, currículo, relações pessoais e institucionais; e produzir materiais pedagógicos que subsidiem as práticas pedagógicas relacionadas a essas temáticas.

O quadro a seguir apresenta uma amostra de atividades realizadas pelo Programa de Educação Antirracista e alguns projetos a ele vinculados, registrados separadamente junto ao sistema de extensão da PROEXT/UFRGS conforme os números que seguem.

Ação de extensão	Procedimentos no Programa	Projetos vinculados
[9785] Educação Antirracista No Cotidiano Escolar: História e Cultura Afro-Brasileira – 2007	<ul style="list-style-type: none"> • Curso de Extensão: desvendando a história da África • Diálogo sobre cotas na UFRGS • Exibição do filme “Nzinga” • Seminário desafios da educação antirracista: Educação Infantil e Séries Iniciais • Seminário desafios da educação antirracista: metodologia para a Educação Infantil e Séries Iniciais • Seminário “Avanços e Impasses da Luta Quilombola: 20 anos do artigo 68” • Ciclo de Cinema Infantil • Seminário Pedagógico em Palmares do Sul – RS 	<ul style="list-style-type: none"> • 12516 – Ciclo de cinema infantil – sentidos e sentimentos – vídeo/documentário • 12496 – Diferentes olhares para a educação infantil – comunicação oral • 10419 – Educação antirracista no cotidiano escolar: reflexão e ação na reconstrução de identidades – comunicação oral • 12769 – Ferramentas pedagógicas para uma educação antirracista – modalidade: minicurso • 12780 – Por uma educação antirracista no cotidiano escolar – modalidade: espaço lúdico • 12641 – Trocando experiências sobre a diversidade étnico-racial no cotidiano escolar. Minicurso

<p>[18489] Educação Antirracista no Cotidiano Escolar e Acadêmico – 2011</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Oficina para Análise de projetos didáticos • Pesquisa acadêmica e educação escolar antirracista: convergências possíveis e aplicação prática • Seminário – análise de projetos pedagógicos • Seminário – desigualdades raciais no Brasil e impactos na educação • Cine debate: documentário “Com a casa nos ombros” • Mostra de experiências pedagógicas voltadas para educação na diversidade • Seminário Ações Afirmativas e educação pública: direito e consciência negra • I Encontro de Educação Escolar Quilombola do RS 	<ul style="list-style-type: none"> • 22953 – Procedimentos didático-pedagógicos aplicáveis em história e cultura afro-brasileira e indígena – curso a distância
<p>[23300] – Educação Antirracista no Cotidiano Escolar e Acadêmico – 2013</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ciclo de Cinema e Pensamento Africano • Semana da África na UFRGS – Desafios da cooperação acadêmica África-Brasil • 40º Aniversário da independência da Guiné Bissau • 38º Aniversário de independência de Moçambique 	

Destacamos que essa síntese não representa a totalidade das atividades formativas desenvolvidas pelo Programa no intervalo de 10 anos. Tampouco arrola todas as publicações realizadas e disponibilizadas aos educadores como desdobramento das atividades. Importa dizer que as ações extensionistas tentaram contemplar diferentes níveis, modalidades e áreas de ensino, realizando formações específicas que focaram desde temas e metodologias adequadas à educação infantil até a Educação de Jovens e Adultos. Por vezes, voltadas ao ensino por currículo e atentas a áreas específicas como a geografia, história, artes, literatura, dentre outras. Também alguns cursos ou produções de material didático foram registrados separadamente no sistema de extensão, considerando a dimensão da atividade.

Como exemplo, também destacamos o curso Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira, selecionado pelo

Edital UNIAFRO/MEC – 2009, ofertado a 500 profissionais da educação, instituições da sociedade civil e Movimento Negro. Seu objetivo foi habilitar os educadores em procedimentos didático-pedagógicos, em conformidade com a Lei 10.639/2003. O curso desdobrou-se em mais uma edição, realizada em 2013, e em três publicações de seus resultados em livro, respectivamente: *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*; *Cartas Bordados e Tramas de Ideias e Da África aos indígenas do Brasil: caminhos para o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*. Todos os materiais estão disponíveis para *download* na página do Departamento (<http://www.ufrgs.br/deds/publicacoes/livros>).

Além de ter educadores e educadoras como público prioritário, as atividades realizadas pelo Programa estabeleceram relações aproximadas também com operadores do direito, agentes públicos, lideranças negras, indígenas e quilombolas, e com os próprios estudantes da Educação Básica. Como eram ainda incipientes as ações de ensino, pesquisa e extensão da Universidade relacionadas às questões apontadas pelas DCNERER, buscamos referências externas, intelectuais negros em sua maioria, para abordar os temas propostos e estimular internamente a reflexão acerca dessa ausência e sobre a necessidade de transformação dos currículos da UFRGS. Entre os que contribuíram para esse processo de aprendizagem para a UFRGS, elencamos nomes como os dos professores Iolanda Oliveira, Marcelo Paixão, Petronilha Gonçalves e Silva, Rosa Margarida de Carvalho Rocha, Valter Roberto Silvério, José Jorge de Carvalho e Zélia Amador de Deus, dentre tantos outros.

Como metodologia de trabalho, fomentamos a interação dialógica, a horizontalidade na produção de conhecimentos e a interdisciplinaridade na Universidade e na articulação com as secretarias de educação, atentando sempre para o impacto das ações de extensão na formação dos estudantes universitários. Balizamos-nos nas reflexões teóricas que pautam os estudos da educação das relações étnico-raciais brasileiras, aproximando-nos dos conceitos de raça, classe e gênero, que se aglutinam em torno dos pressupostos da interculturalidade e da interseccionalidade, procurando descolonizar conhecimentos e práticas escolares e acadêmicas.

FOMENTANDO A EXTENSÃO PARA DENTRO

Em 2013, o Programa interrompe suas atividades e propõe a criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB/UFRGS) que visa produzir, difundir e promover ações de ensino, extensão e pesquisa, explicitamente voltadas aos estudos afro-brasileiros, indígenas e africanos por

meio da articulação entre diferentes instâncias da Universidade e da sociedade. Assim, a primeira gestão do NEAB-UFRGS contou com a coordenação adjunta de Rita Camisolão, então diretora do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social e, até 2013, coordenadora do programa Educação Antirracista no Cotidiano Escolar e Acadêmico. A opção por manter como integrante da coordenação da primeira gestão do NEAB a coordenadora do Programa de Extensão considerou que a criação do Núcleo teve como justificativa a experiência acumulada pelo Programa que era reconhecido como correlato a NEAB. Desde então, o Núcleo de Estudos vem se constituindo como um espaço agregador de iniciativas da Universidade que se voltam para os mais diversos aspectos que envolvem a produção/divulgação do conhecimento acadêmico com relação a estas temáticas específicas.

No ano de 2019, foram realizados quatro Seminários “ERER nos Currículos da UFRGS”, coordenados pelo DEDES e pelos Grupos de Trabalho “Educação Antirracista no Cotidiano Escolar e Acadêmico” e “Histórias de Lutas Sociais dos Negros em Porto Alegre”, do NEAB-UFRGS, que intensificaram a discussão sobre a importância da curricularização do tema. A apresentação de experiências de disciplinas que tratam conteúdos relacionados à ERER a partir de iniciativas de docentes da UFRGS, o intercâmbio com outras instituições como o Instituto Estadual de Educação Indígena Angelo Manhã Miguel, a Secretaria Estadual de Educação, bem como a participação da COORLICEN (Coordenadoria das Licenciaturas), PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação) e representações do Movimento Negro, aprofundaram reflexões, e, conseqüentemente, tivemos avanços internos importantes.

O desafio, prenunciado desde o 1º Seminário, de definir ações que tornem efetivos os dispositivos legais que dispõem sobre a educação para as relações étnico-raciais no ensino superior, culminou com a entrega de carta à reitora em exercício, professora Jane Tutikian, que sinalizou a importância da iniciativa e estimulou a continuidade dos trabalhos. A realização dos Seminários “ERER nos currículos da UFRGS”, somada a discussões anteriores realizadas pelo DEDES, e outras iniciativas como a da criação da disciplina Educação e Relações Étnico-Raciais – EDU 03107, pela Faculdade de Educação, estimularam a inserção da ERER nas grades curriculares da Universidade e em outras instâncias da educação.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (FACED/UFRGS, 2018), a disciplina EDU 03107 possui caráter teórico-prático e tem como princípio “compreender a história das relações étnico-raciais no Brasil em suas aproximações com a história da educação e as práticas escolares”. Nesse sentido, entendemos que os estudantes de graduação e todos os servido-

res das universidades são sujeitos fundamentais no processo de aproximação, reconhecimento, diálogo e troca com as comunidades escolares. A famosa “indissociabilidade” entre ensino-extensão-pesquisa prescrita no Artigo 207 da Constituição como tripé-base das universidades brasileiras deve ser um desafio menos metodológico e mais político. Todos(as) que acreditam na extensão universitária como dispositivo orgânico de articulação e diálogo como o ensino e a pesquisa devem trabalhar para sua efetividade.

Como prescrevem as “Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira” (Resolução nº 07/2018-CES/CNE, art. 5º), é necessário tornar efetiva a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e da busca da resolução dos principais problemas sociais. A formação cidadã dos estudantes deve ser constituída por conhecimentos e práticas cotidianas que produzem mudanças nas instituições de ensino superior e nos demais setores da sociedade. Avançar para discussões epistemológicas com vistas à construção de um projeto acadêmico que se construa de forma sistêmica e dialogada com as realidades dos estudantes cotistas, com as novas tecnologias, linguagens e demandas sociais é uma tarefa a ser cumprida pelas universidades.

O ensino que se desafia para a educação das relações étnico-raciais deve se pautar pelo enfrentamento das práticas racistas, discriminatórias e excludentes profundamente enraizadas em nossa sociedade. Não é novidade que as instituições de ensino têm servido para a manutenção de relações desiguais, difundindo determinado saber em detrimento de outros. Portanto, é preciso construir alternativas enajadas nas questões que assolam a maioria do nosso povo.

Outro eixo no qual o Departamento de Educação e Desenvolvimento Social se engajou desde meados dos anos 2000 foi em ações comprometidas com a inclusão, permanência e a diplomação de estudantes cotistas na UFRGS. A partir da aprovação da Decisão 134/2007 – CONSUN/UFRGS, que instituiu o programa de Ações Afirmativas na Universidade, o Departamento passou a realizar uma série de atividades voltadas a informar aos sujeitos de direitos sobre como acessar os recursos universitários. Assim, novas ações foram se desenvolvendo, respondendo a questões que desafiavam a própria Universidade como, por exemplo, formas de acolher os cotistas, oferta de cursos preparatórios para o Vestibular, como se manter no ambiente acadêmico e meios de pensar sobre a diplomação de diferentes públicos inseridos na reserva de vagas.

O projeto Conversações Afirmativas, iniciado em 2010, vem colaborando para o aprimoramento e o fortalecimento da reserva de vagas de ingresso, criando espaços de reflexão e de integração da comunidade acadêmica e da comunidade externa em torno do tema. Dessa forma, realiza rodas de conver-

sa em espaços da Universidade e extramuros, enfocando temas relacionados à implementação das políticas de Ações Afirmativas, com a participação de movimentos sociais, lideranças comunitárias, mestres de conhecimento, em diálogo com acadêmicos.

Projetos de incentivo ao acesso à Universidade também se sucederam na trajetória do Departamento, iniciando com uma parceria com a comunidade da Restinga, zona sul de Porto Alegre, em 2006, para realização do Curso Pré-Vestibular Esperança Popular. Essa ação respondeu a uma antiga demanda da Associação de Moradores do Núcleo Esperança I que tinha dificuldades para acessar cursos pré-vestibulares na região central da cidade e se preparar para participar do concurso vestibular com reais chances de aprovação. Durante o período de parceria do DEDS com o Esperança, quase uma centena de estudantes acessaram o ensino superior público tanto na UFRGS como em outras Instituições de Ensino Superior.

A criação do Programa Por Dentro da UFRGS, em 2017, atua na capacitação continuada com vistas à formação de multiplicadores sobre ações afirmativas e formas de acesso ao ensino superior. Foi a primeira iniciativa na Universidade preocupada com a formação dos servidores e do público externo para o aprimoramento das políticas de recepção, ingresso, permanência, diplomação e mercado de trabalho dos cotistas. O Por Dentro também realiza atividades informativas que vão até as escolas interessadas na reserva de vagas e oferece aulas preparatórias para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e para o vestibular da UFRGS. As atividades são desenvolvidas por estudantes bolsistas que se voltam para as suas comunidades escolares de origem e também por meio do Curso Pré-Vestibular Popular Liberato, que mantém parceria e realiza formações diárias na Escola Municipal Liberato Salzano Vieira da Cunha, na zona norte de Porto Alegre.

A partir de demandas recentes foi criado o projeto Afirmção na Pós, que é um curso de extensão preparatório para estudantes negros, indígenas, refugiados, quilombolas, público LGBTQIA+ e outros sujeitos de direito que desejam ingressar nos programas de pós-graduação da UFRGS. A iniciativa surgiu da necessidade da criação de disciplinas e conteúdos preparatórios específicos para estudantes que farão seleção em cursos de pós-graduação que têm políticas de ações afirmativas.

Interessa constatar que quanto mais a Universidade se amplia na inserção de estudantes oriundos de grupos historicamente deixados de fora de seus espaços e a sociedade se torna ativa na busca da resolução de seus principais problemas, mais as ações extensionistas realizadas pelo DEDS se articulam com a comunidade acadêmica em sintonia com as demandas sociais. O NEAB

e os mais diversos setores da Universidade, como: Incluir – Núcleo de Inclusão e Acessibilidade, Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, Coordenadoria de Ações Afirmativas, Coordenadoria das Licenciaturas, Faculdade de Educação, Instituto de Letras, Curso de História, dentre outros, têm sido parceiros constantes nesse processo. Só como registro, nossa atuação também se volta para pessoas com deficiência e estudantes indígenas, por exemplo.

Por outro lado, como sabemos, a maioria da população brasileira é identificada pelo IBGE como preta e parda, e é ela que mantém os piores índices de qualidade de vida e rendimento escolar. Conforme dados do IBGE (2010), dos 191 milhões de brasileiros em 2010, 91 milhões se classificaram como brancos, 15 milhões como pretos, 82 milhões como pardos, 2 milhões como amarelos e 817 mil como indígenas. Os rendimentos médios mensais dos brancos (R\$ 1.538) e amarelos (R\$ 1.574) se aproximam do dobro do valor relativo aos grupos que se identificaram como pretos (R\$ 834), pardos (R\$ 845) e indígenas (R\$ 735).

Como apontamos, uma perspectiva teórico-conceitual interessante para refletirmos sobre educação antirracista e ERER diz respeito à interseccionalidade, aqui entendida numa concepção transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades socioeconômicas por intermédio do enfoque integrado entre raça-classe-gênero. Refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual e propõe a relação entre elas. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que operam a partir dessas categorias e postula sinais das interações na produção e na reprodução das desigualdades etnicorraciais e sociais (BILGE, 2018).

A autora citada faz uma crítica frontal aos usos da “interseccionalidade” por pesquisadores(as) que construíram um campo de pesquisas que chama de “feminismo disciplinar”. Segundo ela, alguns pesquisadores estariam mais preocupados(as) com o sucesso acadêmico do que com mudanças institucionais e sociais que a sociedade precisa. Aqueles que se alinham às ideias originais da interseccionalidade, produzidas inicialmente por intelectuais e militantes negras norte-americanas, devem se manter comprometidos com a produção de conhecimentos críticos, contra-hegemônicos e com uma visão radical de justiça social para todos(as) e em igual medida.

A interseccionalidade nos aproxima dos estudos decoloniais produzidos também para superar convenções científicas cristalizadas baseadas em metodologias e epistemologias de matrizes eurocentradas. A universidade é um

dos espaços onde muitas das críticas e propostas de superação conceituais, como de “objetos de pesquisa”, são contidas pela departamentalização das disciplinas acadêmicas e pelas ideologias dominantes. É preciso lembrar que as operações do racismo estrutural e dos meios de reprodução do capitalismo estão profundamente implicadas nos processos que permitem, ou não, o surgimento de saberes minoritários ou contra-hegemônicos. Pesquisadores e suas formulações teórico-conceituais inicialmente contestam as produções e as práticas rotineiras do racismo, mas no esforço de se tornarem respeitáveis aos olhos dos detentores do saber/poder logo perdem suas forças transformadoras.

Atento a essas questões, as ações desenvolvidas pelo Departamento são abordadas na interlocução com as demandas da sociedade, de forma interdisciplinar, horizontalizada e com respeito às diferenças de todo tipo. Dentre os objetivos, temos a construção de conhecimentos acadêmicos que dialoguem com os saberes e as necessidades da maioria da sociedade, buscando contribuir para a diminuição das desigualdades e a construção de uma universidade mais plural e antirracista.

A partir do fazer do DEDS/PROEXT/UFRGS relacionado à educação antirracista e à Educação das Relações Étnico-Raciais, esperamos ter demonstrado o quanto a extensão universitária pode contribuir com as questões sociais de múltiplas formas. Construindo ações inovadoras e questionadoras do papel social da Universidade, colocando-se em condições de produzir e disseminar conhecimentos acadêmicos, oxigenando o ensino e a pesquisa, mediando relações com a sociedade, avançando fronteiras além das disputas e das pesquisas modelares em busca do diálogo e do reconhecimento dos saberes que se encontram extramuros.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. M. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: PEREIRA, Amílcar A.; MONTEIRO, Ana M. (orgs.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BILGE, Silma. Interseccionalidade desfeita: salvando a interseccionalidade dos estudos feministas sobre interseccionalidade. **Revista Feminismos**, Salvador, v. 8, n. 3, set./dez. 2018.

CARDOSO, Lourenço. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (1957-2007). Mestrado em Sociologia. Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2008.

COSTA, Aryana L. A extensão na formação de profissionais de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, 2010.

FERNANDES Evandro; CINEL Nora C. L. B.; LOPES, Véra N. (orgs.). **Da África aos Indígenas do Brasil**: caminhos para o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2016.

SANTOS, José A. dos; CAMISOLÃO, Rita de C.; LOPES, Véra N. (orgs.). **Tramando falas e olhares, compartilhando saberes**: contribuições para uma educação antirracista no cotidiano escolar. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

SILVA, José G. da; MEIRELES, Marinelma C. (orgs.). **A Lei 11.645/2008**: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades. Curitiba: Appris, 2019.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR: UM OLHAR A PARTIR DA LEGISLAÇÃO E DOS DOCUMENTOS DA *ESCOLA A*

Laura da Silva de Aguiar (IFRS/Caxias do Sul)
Mariana Scussel Zanatta (IFRS/Caxias do Sul)

INTRODUÇÃO

Muitas são as temáticas que a escola precisa incluir para tratar a diversidade presente na sociedade brasileira, tornando o planejamento pedagógico dos educadores um desafio constante na comunidade escolar. Trabalhar a diversidade cultural é também desenvolver relações étnico-raciais que envolvem os processos de identificação e pertencimento às diferentes culturas que contribuíram para a formação do Brasil. Nesse contexto, essa pesquisa se insere na perspectiva de conhecer as normativas que orientam os documentos norteadores do trabalho pedagógico para as questões étnico-raciais, e de identificar como essa temática é trabalhada na escola de educação básica, da rede estadual de ensino de Caxias do Sul (por meio do estudo da *Escola A*) a partir das orientações provenientes dos documentos que definem os princípios, as diretrizes e as propostas de ação no ambiente escolar.

Nesse cenário, essa pesquisa consolidou-se na forma de pesquisa exploratória qualitativa, utilizando como métodos de coleta de dados as técnicas de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A pesquisa documental foi desenvolvida em uma Escola caracterizada no estudo como *Escola A*, sendo analisados os documentos principais da escola como o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Deve-se considerar que essa análise documental foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de ensino do município, servindo como parâmetro para o desenvolvimento de novas pesquisas nas demais escolas da cidade ou região, na intencionalidade de conhecer se nas demais escolas ocorre algo semelhante relacionado à temática em estudo.

A escola investigada pela pesquisa está localizada no bairro Belo Vista, Caxias do Sul/RS. A cidade de Caxias do Sul apresenta atualmente uma po-

pulação estimada pelo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2020 em 517.451 habitantes, distribuídos nas diferentes regiões demográficas que delimitam o território da cidade. Sobre os dados apresentados no censo de 2010, temos as seguintes estatísticas, em relação à raça/cor, referentes ao estado do Rio Grande do Sul, ao município de Caxias do Sul e ao bairro Belo Vista, local em que a escola em estudo está situada.

Quadro 1: Relação dos perfis étnico-raciais. Caxias do Sul/RS, 2010

Censo IBGE Raça/cor	Estado do Rio Grande do Sul	Município de Caxias do Sul	Bairro Bela Vista
Branca	83,22%	82,8%	88,98%
Preta	5,57%	3,31%	1,99%
Amarela	0,33%	0,41%	0,16%
Parda	10,57%	13,36%	8,86%
Indígena	0,31%	0,11%	0,01%
Total de habitantes	10.693.929	435.564	9.237

Em relação aos dados populacionais do município, a pesquisa apresentou que as regiões periféricas da cidade são habitadas em especial pelos pretos e pardos, e a região central da cidade pelos brancos. Isso possivelmente explica a presença de poucos estudantes negros na escola analisada nesta pesquisa. Segundo a Agência do IBGE de Caxias do Sul, os dados apresentados são resultantes de um processo histórico de colonização, na qual a região central apresenta fortes traços da imigração italiana (CAXIAS, 2011).

O processo de formação de identidade social da cidade também influencia o desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola, considerando que o discente, suas vivências e culturas também contribuem para o processo de aprendizagem formal e cidadã. Partindo desse pressuposto, é essencial conhecer as diferentes culturas e identidades que frequentam o ambiente escolar para entender as relações étnico-raciais. Pois a escola, segundo Hami Bhabha (2014), deve ser pensada entre linhas como “lugar onde algo começa a se fazer presente”, precisando, assim, ser o berço da disseminação das múltiplas culturas e, ao mesmo tempo, o ambiente de regressão das desigualdades sociais e discriminação racial, construindo o que o autor citado articula como “entrelugares”.

COMO SÃO ABORDADAS AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS AMBIENTES EDUCACIONAIS: BREVES APONTAMENTOS

A diversidade cultural, socioeconômica e política na sociedade apresenta-se de forma intensa, desafiando o desenvolvimento de práxis educativas, dirigidas às temáticas sociais. Neste aspecto, torna-se essencial entender e conhecer a diversidade dos sujeitos que formam a sociedade como condição de respeitar os direitos dos cidadãos; Silva aponta 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 ver, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos etnicorraciais e sociais (2011, p. 12-13).

Partindo do princípio de que a escola desenvolve função essencial na orientação e formação dos cidadãos, não apenas de maneira formal, mas também na construção de valores, os centros educacionais, independentemente dos seus níveis e graus de ensino, não podem deixar as múltiplas identidades no esquecimento, direcionando a formação e construção identitária do país para uma linha homogênea e centralizada em apenas uma cultura.

Se analisamos o público das escolas brasileiras, por exemplo, em apenas uma sala de aula, podemos encontrar estudantes de diversas raças, religiões, gostos, etnias e culturas. Então, sinalizamos aqui duas preocupações em relação ao ensino desses temas nas escolas brasileiras ao longo dos anos. A primeira inquietação refere-se aos materiais didáticos e à contribuição que os mesmos agregam aos saberes dos discentes, principalmente daqueles estudantes que pertencem às culturas que são desfavorecidas nesse processo de ensino dos assuntos históricos mundiais e brasileiros em que, muitas vezes, os livros didáticos “retalham” os acontecimentos, “camuflam” histórias e empoderam culturas. Pontuamos aqui o ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena, a qual é citada nos materiais didáticos escolares apenas em períodos específicos. E o índio é descrito durante o “descobrimento” do Brasil, fase da catequização e repúdio à escravidão. As organizações sociais, tradições e conhecimentos pouco são referenciados como contribuições culturais. Nesse mesmo cenário é descrita a cultura africana, relatada durante a época da escravidão. Suas histórias pós-abolição não são contadas, por exemplo. E, a partir daí, muitos relatos e momentos históricos não são ensinados nos currículos escolares, como as contribuições da diáspora africana para a cultura afro-brasileira, que deveria ser trabalhada de forma plural e cotidiana, conforme orienta a legislação; infelizmente, essas temáticas são, na sua maioria, mascaradas. Desse

modo, novas narrativas são necessárias para reorganização desses conteúdos programáticos, na busca de indicar caminhos para que as escolas assumam posturas para trabalhar com a pluralidade das identidades brasileiras. O descuido e, por vezes, descaso das escolas com essas temáticas torna, cada vez mais difícil, os processos de identificação cultural e pertencimento dos discentes nos ambientes escolares.

A segunda preocupação que apresentamos trata dos profissionais que atuam nas escolas. Entende-se que trabalhar temáticas transversais, em especial questões relacionadas às relações étnico-raciais, não são funções apenas dos professores de história e artes, mas de todas as áreas que contribuem para uma formação dos cidadãos. Junta-se a isso outra problemática; o espaço da escola ainda é, fortemente, “[...] um ambiente de práticas educacionais, privilegiados por valores eurocêntricos, por essa razão abriga preconceitos e ações discriminatórias, vinculadas cotidianamente, inclusive por materiais didáticos, tanto impressos, audiovisuais, como outros elaborados por docentes e estudantes” (PINHO; SANTOS, 2014).

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS AMBIENTES ESCOLARES

Ciente de um processo estrutural de desigualdade social que se consolidou durante longos períodos históricos do Brasil, as implementações de leis e pareceres buscam ampliar e assegurar, cada vez mais, os direitos dos brasileiros. Porém, sabe-se que esses direitos são violados, existindo ainda a necessidade de leis mais específicas que abrangem os princípios de igualdade. Nesse contexto, com intuito de fomentar o compromisso político de eliminar as diferentes formas de racismo e preconceito, a Organização das Nações Unidas (ONU) promoveu, ainda em 2001, a Conferência Mundial em Durban, África do Sul, reafirmando os princípios de igualdade, dos direitos humanos, da diversidade cultural e das relações étnico-raciais. Pensando no contexto do Brasil, portanto, as relações étnico-raciais e, sobretudo a cultura e história afro-brasileira, devem (deveriam) ser trabalhadas para garantir que o estudante conheça e respeite as diferenças culturais, e que seja potencializada, assim, uma educação antirracista.

Na busca pela visibilidade das políticas públicas afirmativas foi introduzida na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (LDB, 1996) a Lei nº 10.639/2003 tornando obrigatório o ensino de história da cultura afro-brasileira e africana, em todas as escolas dentro do território brasileiro. Esta legislação foi elaborada na perspectiva de um ensino para além da escravidão de uma

cultura em favorecimento de outra. Esta lei também passa a gerar uma demanda específica: “formar professores para aplicar determinados conteúdos, até então apagados dos currículos escolares e da formação profissional dos docentes” (CULTURA, 2010).

No ano de 2003 foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). É importante ressaltar que ainda em 2003 surgiu, no Brasil, o sistema de cotas para acesso dos negros ao ensino superior, tendo início na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), através de uma lei estadual. Depois da UERJ, outras universidades passaram a ofertar vagas através de ações afirmativas, inclusive no Estado do Rio Grande do Sul. No entanto, o sistema de cotas só foi instituído como política pública, no ano de 2012, pelo Supremo Tribunal Federal, a partir da Lei 12.711/12, com o intuito de reparar a situação social que os grupos considerados marginalizados vivem.

Em 2004 foram criadas, em referência à lei 10.639/2003, já mencionada, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CNE/CP n° 3/2004), tendo como objetivo:

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de Junho/2004, Seção 1, p. 11).

O Parecer CNE/CP n° 3/2004 institui a educação das relações étnico-raciais como um núcleo dos PPP das diferentes instituições de ensino, bem como um método para nortear sua avaliação e supervisão (SILVA, 2011). Nessa circunstância, durante o processo de avaliação da qualidade educacional de um ambiente de ensino, é necessário observar as práticas educativas direcionadas às relações étnico-raciais e que devem estar no PPP. O Parecer citado acima também procura garantir o direito a todos os cidadãos brasileiros ao acesso a todas as modalidades e etapas de ensino da Educação Básica, conforme descreve Petronilha Silva (2011), evitando desigualdade e diferentes formas de discriminação racial.

Com o objetivo de ampliar e assegurar o ensino das diferentes culturas, a lei 10.639/03 foi alterada, sendo implementada a Lei 11.645/08, a qual, além do ensino da cultura afro-brasileira e africana, também tornava obrigatório o estudo da cultura indígena. Na sequência, em 2010, a Lei 12.288/10 instituiu a criação do Estatuto da Igualdade Racial. Esse importante docu-

mento foi constituído a partir das demandas da população negra com a perspectiva de reconhecer e abordar a desigualdade racial nas diferentes esferas do governo. A elaboração desse documento pela SEPPIR descreve como é dever do Estado o acesso de todos os brasileiros, independentemente da etnia, cor da pele ou condições socioeconômicas, a igualdade de oportunidade nos diferentes setores que compõem a sociedade, defendendo sua dignidade e seus valores culturais e religiosos. É significativo frisar que o Estatuto também declara o incentivo da incorporação de temáticas como valores étnicos e culturais da sociedade brasileira nos cursos de formação de professores, proporcionando, assim, o conhecimento da pluralidade cultural para os futuros educadores.

Em 01 de junho de 2011 foi aprovado no Conselho Nacional de Educação (CNE) o Parecer CNE/CEB nº 6/2011 – Reexame do Parecer CNE/CEB nº 15/2010; este orientava para que os materiais pedagógicos utilizados nas escolas básicas interagissem com políticas públicas de educação antirracistas. Esse processo de verificação do material pedagógico também reflete na perspectiva de pertencimento dos estudantes em sala de aula, uma vez que a literatura também precisa mostrar contribuições, valorizar e incentivar a diversidade de identidades e culturas, com o intuito de minimizar práticas racistas dentro das escolas.

ANÁLISE DOCUMENTAL DA ESCOLA A

As escolas estaduais de educação são regidas por uma mantenedora e pelos documentos norteadores que asseguram todas as atividades escolares. A instituição de ensino tem como mantenedora a 4ª Coordenadoria de Educação do RS, localizada na mesma cidade, Caxias do Sul. Como esfera superior, todas as orientações e normativas do trabalho educacional são designadas pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC). A partir desta conjuntura, os documentos são criados pelos gestores e pela comunidade escolar; posteriormente são avaliados e aprovados pelos órgãos dirigentes.

Com relação aos dados da escola, esta apresentava, até o momento da pesquisa, 1.540 estudantes, distribuídos entre os três turnos de funcionamento, conforme seu nível de ensino: médio e fundamental. Todos os alunos são matriculados através do ISE (Informatização da Secretaria de Educação) de matrículas da SEDUC. Esse sistema armazena todos os dados informativos sobre os alunos, incluindo o perfil étnico-racial dos estudantes como a declaração racial. Examinando essas informações relacionadas às declarações raciais, foram identificados dados relevantes, descritos no quadro a seguir.

Quadro 2: Perfil étnico-racial dos estudantes da *Escola A. Caxias do Sul/RS*, 2020

Raça/etnia	Nº de estudantes	Percentuais
Branca	1.284	83,4%
Parda	191	12,5%
Preta	38	2,4%
Indígena	02	0,1%
Não declarada	25	1,6%
Total de estudantes	1.540	100%

É evidente que o coletivo que configuram os centros de ensino são reflexos dos cenários que constituem seu entorno. Assim, é essencial que as práticas pedagógicas estejam de acordo com sua comunidade. A proposta de práxis educativas relacionadas às relações étnico-raciais precisa estar vinculada ao planejamento dos documentos que orientarão o trabalho escolar durante o ano letivo, em concordância com as legislações.

O regimento escolar é o documento que orienta as ações burocráticas do centro de ensino, descrevendo seus objetivos, sistemas e etapas de ensino, as funções administrativas, pedagógicas, sociais, financeiras e os processos funcionais da escola, de acordo com as normativas designadas pela mantenedora.

O PPP, assim como o regimento, também é construído a partir da contribuição da equipe diretiva, corpo docente, funcionários e comunidade escolar em geral. Porém, esse apresenta mais autonomia, uma vez que descreve o planejamento, trabalho e estratégias para a reconstrução de um ensino-aprendizagem significativo. Esse documento pontua também a realidade socioeconômica da comunidade escolar, além de ressaltar os inúmeros e diferentes papéis da escola, que vão além da produção de conhecimentos científicos, conforme ressalta o PPP:

[...] A escola deve criar condições para que os estudantes possam: Desenvolver suas capacidades e habilidades para serem agentes de transformação social; Desenvolver sua identidade pessoal e a socialização; Refletir os valores; Ter acesso a conhecimento que os prepara para uma atuação ética, crítica e participativa na sociedade, no âmbito cultural, social e político; Valorizar a cultura de sua comunidade, a cultura brasileira e a universal. Estar preparado para o mundo do trabalho; Ter sensibilização para a educação ambiental (2019, p. 3).

A proposta pedagógica também evidencia o trabalho docente, que, segundo o documento, tem a função de auxiliar no desenvolvimento do discente em todos os âmbitos de sua formação. O educador é o responsável por orientar o andamento dos conteúdos, numa perspectiva mais ampla, na qual o professor deve ter consciência de que a aprendizagem deverá ser significativa para os estudantes. Na seção referente aos princípios norteadores da ética-política, o escritor enfatiza a valorização da vida e o desenvolvimento de uma educação baseada em valores humanos conforme o documento aponta:

Inserção do jovem no mundo das relações sociais, da cultura e do trabalho com humanidade, otimismo, flexibilidade, como agente transformador, aceitando mudanças e desafios. Concepção de escola como espaço coletivo de construção de direitos e deveres (ética, valores, cidadania, responsabilidade), de exercício de democracia participativa, diálogo, justiça e igualdade (Idem, 2019, p. 4).

Em ambos os documentos escolares analisados, procuramos trechos que destacam o desenvolvimento de práticas pedagógicas que orientassem o trabalho escolar para as relações étnico-raciais. Porém, essa temática ainda é restrita, e muitas são as hipóteses para a ausência desse assunto dentro da *Escola A*. Suponhamos que uma das justificativas seja a falta de conhecimento dos docentes e gestores quanto ao tema das relações étnico-raciais; dessa forma, não são trabalhadas em sala de aula, uma vez que o docente não aborda assuntos que ele não domina. Também observamos que a falta de reconhecimento das identidades plurais nos documentos da *Escola A* colabora para o enfraquecimento dos trabalhos antirracistas nas escolas.

Salientamos essas problemáticas identificadas durante a pesquisa documental, pela inexistência da citação dessa temática em termos mais especificados nos registros que norteiam o desenvolvimento do trabalho escolar. Também identificamos, como uma possível explicação para a carência da abordagem do tema central da pesquisa, o perfil étnico-racial do colégio, o qual apresenta um alto índice de alunos declarados brancos (mais de oitenta por cento), sendo os 231 estudantes pertencentes às demais etnias considerados irrelevantes para os trabalhos educacionais. Isso, correlacionando os dados obtidos pelo IBGE e pela análise documental da escola, reforça a evidência de uma educação exclusiva e centralizada em um ensino eurocêntrico.

Nesse cenário, podemos refletir sobre duas questões: a primeira é de que não existe fiscalização nem valorização da temática étnico-racial a ser trabalhada dentro da escola (garantido pela legislação brasileira), ou seja, os assuntos são discutidos de forma genérica, não viabilizando a necessidade de explorar a diversidade em sala de aula. A segunda refere-se ao perfil étnico-

racial da escola, uma vez que esta apresenta um significativo público autodeclarado branco, caracterizado não só por estudantes, mas também pelos profissionais, não “denunciando” a necessidade de se debater essas pluralidades culturais.

A falta dessas discussões nos ambientes escolares revela a presença de um racismo institucional mascarado e a carência de uma educação antirracista. Esta educação deveria, a partir da formação de professores, planejamento pedagógico e construção de materiais didáticos, direcionar de forma qualificada o trabalho escolar de formação social e cidadã, por meio da educação para as relações étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as concepções relacionadas às relações étnico-raciais discutidas nesse trabalho nos provocam a refletir e compreender a necessidade desses estudos e a importância de incorporá-los em formações continuadas de educadores e nas diretrizes curriculares das escolas de educação básica, já que o desenvolvimento dessas temáticas dentro das escolas é assegurado por leis. É importante frisar que este estudo não visa generalizar esta análise e seus resultados, mas servir de ponto de partida para outras leituras. A maior inquietação destina-se às escolas, em especial escolas públicas de educação básica, devido à carência de uma educação antirracista.

O respeito à identidade e ao pertencimento é uma questão indispensável para as relações sociais, e estas temáticas deveriam ocupar diversos espaços na escola, local de formação de cidadania. Promover a educação para as relações étnico-raciais é preparar o caminho para que todos os cidadãos possam ocupar os diferentes espaços sociais e manifestar sua cultura, seus saberes e atuar nas diferentes áreas profissionais de forma igual a todos os outros coletivos, promovendo uma sociedade igualitária.

REFERÊNCIAS

- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 20-27.
- BRANDÃO, Ana Paula (org.). **Modos de fazer**: Caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: A Cor da Cultura (Fundação Roberto Marinho), 2010. v. 4, p. 5.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988**. Brasília. Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Reso-

lução CNE/CP nº 1/2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Disponível em: 23 jul. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 6/2011**, aprovado em 1º de junho de 2011. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 15/2010, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8180-pceb006-11-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 31 ago. 2020.

CAXIAS, Rádio. **Censo aponta que 16,5% dos caxienses são negros ou pardos**. 2011. Disponível em: <<https://radiocaxias.com.br/portal/noticias/censo-aponta-que-165-dos-caxienses-sao-negros-ou-pardos-11113>>. Acesso em: 13 out. 2020.

IBGE. **Censo Demográfico de 2010**. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3175#resultado>>. Acesso em: 03 dez. 2020.

IBGE, Agência. **Pretos ou pardos estão mais escolarizados, mas desigualdade em relação aos brancos permanece**. 2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancospermanece#:~:text=Em%202018%2C%20os%20pretos%20ou,66%2C1%25%20dos%20subutilizados>>. Acesso em: 20 out. 2020.

OLIVA, A. R. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 29-44, 2012.

PINHO, V. A.; SANTOS, S. L. dos. Um estudo sobre crianças negras no contexto da educação infantil. **Revista Fac. Educação**, UEMG, v. 22, n. 2, p. 81-89, 2014. Disponível em: <http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_22/artigo_22/81_98.pdf>. Acesso em: 05 maio 2020.

PROPOSTA PEDAGÓGICA. **A Escola e seu contexto**. Caxias do Sul: Colégio Estadual, 2019. p. 3-4.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. FONSECA, M, V.; SILVA, C. M. N. S.; FERNANDES, A. B. (orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 12-13.

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: ESTUDANTES NEGRAS, ROMPENDO O SILÊNCIO

Nilza Moraes Duarte (UFPEL)

INTRODUÇÃO

Apresento neste trabalho reflexões sobre as políticas de ações afirmativas, em especial para a Lei 12.711/2012, por proporcionar maior democratização de acesso para estudantes vindos dos grupos marginalizados das Universidades. Essa contextualização será relacionada com os desafios enfrentados por seis estudantes negras que buscam ressignificar a própria realidade, por conta do racismo. Certamente é um problema que vai além do gênero e afeta as pessoas negras em geral. Entretanto, as mulheres negras ainda permanecem na base da sociedade, sendo imprescindível refletir sobre os problemas que afetam essa categoria (GONSALEZ, 2018).

As políticas de ações afirmativas surgiram como uma forma de reparação social. Ações que visam a um maior acesso, de pessoas negras, a setores centralizados sempre pelas mesmas categorias, ou seja, por pessoas brancas, consideradas como superiores, circunstâncias essas geradas por consequência do processo de colonização.

A falta de condições econômicas e de oportunidades impossibilita que negros e negras avancem socialmente, já que, ao contrário das pessoas brancas, sempre viveram sob a premissa de uma falsa democracia racial. Na constituição brasileira consta no artigo 5º que todos são iguais de direitos perante a lei; entretanto, na estrutura social, as pessoas negras, quando buscam por chances, são negligenciadas (1988).

É importante compreender os problemas que dificultam a mobilidade das pessoas negras e identificar o que as impede de alcançar os recursos necessários para terem maior visibilidade social e disporem de condições básicas para concorrer por igual diante das demandas do mercado. Também é fundamental saber que, nesse conjunto de fatores, as questões de gênero e até de estética interferem, uma vez que vivemos numa sociedade patriarcal, onde o eurocentrismo ainda está fortemente presente.

Para as estudantes negras, esses fatores potencializam as dificuldades para acesso a empregos, pois, numa escala de preferência, seja no mercado de trabalho e/ou frente a outros setores, serão sempre a última escolha. Restalhes a condição de empregada doméstica (não que seja indigna, pelo contrário, mas pela forma como são vistas pelo olhar do outro) nas relações de poder, onde são sempre subalternizadas ou encaradas como objetos de exploração, fruto do colonialismo (MENDONÇA, 2021).

As políticas de ações afirmativas impulsionaram uma mudança no cenário brasileiro em todas as frentes nos diversos setores. As relações hierárquicas ainda são prevalentes, e, infelizmente, a discriminação racial delimita as ações das pessoas negras. Como maneira de mudar esse cenário de opressão, foi promulgada a lei nº 12.711/2012, em que se estabelece que

1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012, art. 1º).

As mudanças contribuíram para democratizar o acesso às Universidades. Felizmente, vários grupos foram contemplados, e, entre eles, as pessoas negras. A lei exemplifica que,

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei 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 [...]. (BRASIL, 2012, art. 3º).

No imaginário social, a discriminação racial é fortemente intensificada, mesmo diante das lutas por igualdade que atravessaram os anos. No entanto, acredito que os seres humanos têm a capacidade de modificar o que está posto no mundo, de forma a dar novos sentidos e atribuições. Esse movimento acontece por meio da mente, através da imaginação. Esse processo contribui para repensar as culturas e suas tradições, de maneira a fomentar novos parâmetros e levar ao rompimento de ideologias arcaicas que ficaram nas sombras do inconsciente das civilizações modernas (PITTA, 1995).

Para Pitta, a “memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa [...], mas também como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes” (1995, p. 02).

Refletir sobre esses conceitos é fundamental; para isso, usaram-se, como foco de análise, histórias orais sobre as trajetórias de vida de seis estudantes negras que ingressaram em cursos de pós-graduação, Mestrado e Doutorado, por políticas de ações afirmativas, conhecidas por “cotas”, no período compreendido entre 2018 e 2021.

As experiências, vividas por essas mulheres por estarem incluídas num sistema classificatório que as impede de serem protagonistas, contribuirá para compreender alguns movimentos gerados nos espaços acadêmicos e os desafios que elas percebem para permanecer nesses ambientes. Ainda se verão as estratégias que usaram para transpor as barreiras sociais e, desta maneira, modificar a própria vida. Para Pollak, a memória pode ser considerada um fenômeno individual próprio da pessoa, mas também um fenômeno coletivo e social e, por isso, sofrerá mudanças e constantes transformações (1992).

Dialogando com essas questões, o racismo estrutural se faz presente e desfavorece o protagonismo das pessoas negras em diferentes espaços (ALMEIDA, 2018). Esses conflitos poderão ser observados a partir das narrativas das estudantes e possibilitam perceber novos caminhos e novas alternativas explicitadas a partir das lembranças e das experiências constituídas durante a trajetória de vida.

As políticas de ações afirmativas certamente nos levam a novas teorizações, de modo a romper paradigmas, forçando as pessoas a dialogar com seus próprios fantasmas. Essas pessoas que ocupam lugares privilegiados e inconscientemente se escondem atrás de falsas ideologias que se rompem, quando estas se sentem ameaçadas por aquelas que foram oprimidas a vida inteira.

AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO MERCADO DE TRABALHO

No Brasil, as políticas de ações afirmativas começaram a ser pensadas após a Conferência de Durban, como ficou conhecida a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância promovida pela ONU contra o racismo e o ódio aos estrangeiros, realizada entre 31 de agosto e 8 de setembro de 2001 na cidade de Durban, na África do Sul. Desde então, acordos foram firmados para que os países assumissem uma nova postura diante dos grupos que foram historicamente oprimidos, por meio de ações de reparação que viabilizassem a democratização de acesso a setores como trabalho, educação e outros. Para Munanga, as políticas de ações afirmativas “visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação” (2001, p. 31).

As ações afirmativas funcionariam como uma ferramenta política para emancipação desses grupos que se encontravam em situação de vulnerabilidade social, no sentido de exclusão de direitos que deveriam ser de livre acesso. Olhando para as pessoas negras, Dias e Souza discorrem sobre “[...] as dificuldades enfrentadas por eles após abolição onde não houve um projeto de amparo para os incluírem na sociedade de forma a terem condições essenciais para uma vida digna”. Na perspectiva dos autores, os negros somente trocaram uma forma de opressão por outra (2017).

No período escravocrata, os grilhões, o tronco e a chibata simbolizam as barbáries contra as pessoas negras. Na atualidade, as ferramentas de opressão são invisíveis e agem silenciosamente nos setores sociais que estruturam a sociedade. Por conta disso, os setores dominantes ditam as regras para infinitas áreas, que juntas articulam as demandas de mercado, sinalizando as restrições que impedem a mobilidade de alguns grupos por conta de questões pontuais como racismo e/ou preconceitos.

Pensando no pretérito, ainda em conformidade com os autores, não “houve uma preocupação em preparar os negros para a liberdade”, sem fomento de “[...] política de integração social por meio da qual houvesse ofertas de empregos, acesso à educação e à moradia”. O resultado foi que os negros ficaram “à margem da sociedade, o que subsiste até hoje” (DIAS; SOUZA, 2017, p. 105). Munanga (2001) e Dias e Souza (2017) percebem a relevância das ações afirmativas como políticas de discriminação positiva. Consideram-se como uma forma de ressarcimento à população negra, e, de certa forma, os grupos beneficiados se harmonizam pelo direito a terem direitos e para que esses sejam respeitados. Em relação à população negra, Dias e Souza (2017) elucidam pesquisas que corroboram e alertam para a discrepância de acesso que existe entre brancos e negros em várias esferas, cenário que justifica a necessidade dessas ações.

No passado, a incidência desses discursos em prol dessas ações contribuiu para a criação de aparatos legais como na área da educação, onde foi criada a lei nº 12.711/2012 sancionada no governo da presidenta Dilma Rousseff. A lei prevê parâmetros para reserva de vagas nas Universidades e Institutos Federais de todo o país, alinhada a outros dispositivos para normatização como o decreto 7.824/2012, que definiria as “condições gerais das reservas das vagas”, e a “portaria normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação [...], que estabeleceria os princípios básicos para a aplicação da lei”, pontuando “as modalidades das reservas de vagas” (DIAS; SOUZA, 2017, p. 106-107). Mais tarde, essa prerrogativa foi ampliada para o ingresso também nos cursos de pós-graduação com a portaria normativa nº 13, de 11 de maio de

2016. As mudanças ocorridas possibilitaram que estudantes negras/os conseguissem ingressar em Universidades e em cursos de pós-graduação.

A TRAJETÓRIA DA MULHER NEGRA NO MERCADO DE TRABALHO

Para analisar os problemas, potencializados pelo racismo, como também a importância das políticas de ações afirmativas, especificamente a lei de cotas para as pessoas negras, aplicou-se um questionário aberto a seis estudantes, cinco autodeclaradas negras e uma parda, com a finalidade de entender suas experiências a partir destas questões. Todas as entrevistadas, em algum momento durante sua trajetória formativa, ingressaram por cotas no ensino superior e/ou em cursos de pós-graduação. Elas, de certa forma, estão unidas por um parentesco simbólico frente à dor gerada pelo racismo (FONSECA, 2010).

As estudantes tiveram a possibilidade de falar sobre suas experiências. Todas são participantes ativas nesse território de conflitos, tristemente forjado pela discriminação e por outros fatores já referenciados (RIBEIRO, 2017). Os nomes das estudantes e o das instituições às quais estão vinculadas não serão expostos. Estudos apontam sobre a relevância de identificar ou não os sujeitos pesquisados, percorrendo, assim, um itinerário de debates sobre a viabilidade de nomes fictícios e/ou exposição dos mesmos, por serem peças centrais para a legitimidade dos dados (FONSECA, 2005). Partindo desse princípio, o objetivo é entender os problemas e não os disseminar. Não temos como fugir das questões éticas, pois envolvem outros corpos e suas subjetividades. Nem tampouco podemos negar os fatores políticos, porque qualquer movimento que vise ressignificar conceitos, desconstruir o que está posto e/ou gerar novas reflexões, de certa forma acabará sendo um movimento emancipatório. Assim, diante dessas pressuposições para referenciar as estudantes e suas experiências, será usada uma numeração de um (1) a seis (6).

As estudantes são mulheres fortes que lutam para modificar sua própria realidade, porém, quando tentam sair desta situação, são constantemente avisadas que determinados lugares não lhes pertencem. A forma como tudo acontece deixa marcas que nem todas conseguem superar e elas acabam vítimas do próprio sistema. Situação está que Kilomba explica fazer parte dos problemas enfrentados, quando a colonizada busca inserir-se em espaços que não lhe são habituais (2019). A interposição da autora se alinha às experiências das estudantes. As informações coletadas partiram de questionamentos direcionados a fatores que implicam diretamente na vida pessoal, profissional e acadêmica.

Relacionando as experiências das estudantes, referencio o itinerário profissional da Estudante 1, professora e doutoranda, que, quando na função de

diretora, teria sido alvo de atitudes discriminatórias. Ela reforçou que, várias vezes, foi interrogada por representantes de editoras ou de secretarias de como deveriam proceder para ter acesso ao cargo de diretora. A estudante recebia os questionamentos com certa indignação, pois estas pessoas davam a entender que o seu processo de escolha como diretora talvez não fosse legítimo.

Na mesma direção, a Estudante 2, professora e doutoranda, mencionou que, quando trabalhava na função de coordenadora em uma Universidade, várias vezes foi questionada se estaria apta para o cargo. Ainda teve de lidar com certo estranhamento por parte de alunas/os, pois, quando procuravam pela coordenadora no setor específico, mesmo ela estando presente no ambiente, não a reconheciam como tal, por ser ela uma mulher negra num cargo de chefia, fato que, para a maioria das pessoas, não é comum.

Essas vivências confirmam as dificuldades de inserção dessas mulheres em diversos espaços, não por falta de capacidade, mas por serem refutadas por alguns/as que, quando as percebem em setores onde até então não existia uma representatividade de pessoas negras, são levadas a uma certa rejeição.

As histórias de vida das estudantes são atuais, e as discussões sobre a viabilidade de aplicação de políticas de ações afirmativas no Brasil, que iniciaram em 2001, também o são. Mesmo com esse instrumento legal e com os debates fomentados em várias linhas, a discriminação racial ainda é preponderante e talvez esteja no auge dos debates, tendo em vista a atual conjuntura política em que vivemos.

A situação referenciada pela Estudante 1 reafirma os atos discriminatórios presentes na contemporaneidade. Na instituição de ensino onde trabalhava e exercia cargo de chefia teria sido alvo de atos discriminatórios. A mãe de um aluno teria manifestado publicamente a insatisfação pelo fato da diretora ser uma mulher negra, posição até então ocupada apenas por mulheres brancas. Esse movimento se deu em frente à Instituição de ensino.

Descreve a estudante que houve

uma mãe de aluno gritando na calçada da escola que não aceitava a diretora nova ser uma negra burra. O que ocasionou em indignação e muita revolta de algumas mães negras, pois seus filhos pela primeira vez estavam tendo a possibilidade de visibilizar alguém como eles ocupando este espaço na escola. Fato que foi encaminhado à delegacia, por mim, por se tratar de um crime (Entrevista com Estudante 1).

As tristes lembranças dessa estudante geram indignação, e infelizmente cenas como essas não são raras, mas, ao contrário, são muito comuns talvez devido à herança herdada e perpetuada, na memória da cultura, sobre o racismo.

Para Almeida,

[...] o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (2018, p. 25).

Constatamos que diariamente pessoas negras são alvos de atitudes discriminatórias. Nesse sentido, as estudantes entendem que as políticas de ações afirmativas possibilitaram romper com muitos paradigmas, redemocratizar o acesso às Universidades e diminuir as desigualdades nessa área.

As estudantes 5 e 6 apontam para a urgência de serem formuladas políticas afirmativas que possibilitem, além do ingresso, a permanência dessas alunas nos espaços acadêmicos. As elucidações da estudante 3, que é mestranda, corroboram a emergência dessas ações. Ela informa que, no ensino superior, do total de alunos e alunas que integravam sua turma, oito eram pessoas negras e dessas somente três chegaram a se formar; as demais acabaram desistindo ao longo do processo.

As desigualdades contribuem para que a evasão escolar seja fator determinante na vida de um bom número de estudantes negras e negros, pois, desde cedo, são obrigados a dar conta de outras questões, como trabalhar para se manter e auxiliar sua família.

Estudo realizado por Mariana Toskarnia, a partir de dados levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, elucida que aproximadamente de dez jovens quatro acabam saindo da escola para ingressarem no mercado de trabalho (2020). As referências trazidas pela autora evidenciam a realidade dos jovens brasileiros, em idade específica; no entanto, o alto índice de evasão escolar acontece entre as pessoas pretas e pardas.

Frente a essa realidade, podemos perguntar sobre qual teria sido o papel das famílias na vida dessas estudantes, levando em conta a representação que temos dessas categorias como rede de apoio para efetivação dos sonhos. Para a maioria delas, a rede de apoio familiar serviu como fonte de inspiração e de luta. No entanto, nem sempre essa rede é eficaz em todas as famílias, uma vez que a falta de chances e de exploração por conta disso acaba direcionando as pessoas para situações complicadas.

Em alguns casos, a rede familiar foi um alicerce forjado num percurso histórico e político. Lugar onde buscaram modificar a própria vida, visando uma emancipação e à conquista de outro lugar na estrutura social. Para algumas dessas famílias, essas estudantes são motivo de orgulho, pois representam a primeira de muitas gerações a terem acesso a uma formação acadêmica.

Infelizmente, as situações descritas acima fazem com que as pessoas negras desenvolvam a síndrome do impostor, quando saem de uma zona comum e alcançam outros territórios em diferentes áreas. Talvez, por estarem tão marcadas e estigmatizadas pelo racismo, acabem alienadas e considerando não serem merecedoras de estar em determinados lugares e posições de destaque (AOSANI, 2021).

Os dados observados através das entrevistas demonstram vários fatores, que juntos ainda necessitam ser desconstruídos, reconstruídos e repensados para além das políticas de ações afirmativas. É necessário romper com o atravessamento epistemológico que dissemina, mesmo que inconscientemente, uma hierarquização entre as pessoas por conta de suas diferenças, que deveriam contribuir para potencializar e não para dividir as pessoas em suas relações socioculturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados sinalizam para a relevância das políticas de ações afirmativas, denominadas cotas, como uma ferramenta política para emancipação, contribuindo para um novo projeto de reparação histórica e de inserção social. Sabe-se que há muito a ser feito para que se possa ter uma equidade social para as mulheres negras, assim como para outros grupos forjados nas trincheiras dos conflitos sociais, onde, enquanto alguns fomentam as desigualdades, outros viabilizam mudanças e novas possibilidades.

O racismo está presente nas relações de trabalho e em vários outros espaços, situação que pode ser percebida nas declarações das estudantes. As relações de poder, quando permeadas por atitudes preconceituosas e racistas, dificultam o protagonismo das mulheres negras. Isso acaba sendo um movimento ideológico fortemente desenhado na cultura por meio das memórias sociais transmitidas de geração a geração, que foram ganhando forma e sofrendo realinhamentos, conforme as gerações avançaram em suas lutas. Nesse sentido, para as pessoas negras, a força perpetuada pela ancestralidade em seu simbolismo e seus mitos contribui para fortalecer a autoestima e as lutas, apesar das adversidades.

O colonialismo levou a configurar, na memória social, estereótipos contra as mulheres negras que acabam vítimas enclausuradas por um sistema que não as reconhece como sujeitos ativos, capazes de agir fora do condicionamento que lhes é imposto.

Na concepção das entrevistadas, a inserção na academia por meio das cotas possibilitou novas possibilidades; através da formação, desbravaram, no

mercado de trabalho, outros territórios e posições em funções onde não havia a representatividade de mulheres negras. Para elas, romper com essas barreiras exigiu lutas incansáveis, rompimento com paradigmas e novas ressignificações sobre o lugar da mulher negra na sociedade. Infelizmente, ainda serão necessárias leis que fomentem incentivos para que os estudantes além de ingressarem nas Universidades, tenham condições de permanecer nesses espaços.

Desnaturalizar o racismo do imaginário social ainda requer intensas mobilizações não somente por parte das pessoas negras, mas um engajamento geral, de toda a população, desde as esferas institucionais, políticas, jurídicas entre outras. Também as redes originadas dos laços familiares contribuem para potencializar ou não tais parâmetros (GOMES, 2017). A família é o ponto de partida para educação das gerações mais jovens e se fortalece (ou não) norreada pelas bases impostas pelo Estado por meio da educação formal

Contudo, as cotas, de certo modo, abrem uma janela de possibilidades para que estudantes a quem elas são destinadas consigam concorrer no mesmo nível com estudantes não negras/os a novas oportunidades que surjam a longo prazo. Entretanto, ainda é necessário repensar os liames sociais enraizados na cultura, por meio da educação institucional e familiar, para desconstruir a disseminação por meio da memória e do imaginário de estigmas raciais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AOSANI, Tania. **A Síndrome do Impostor**. Disponível em: <<https://taniaosanipsicologia.com.br/blog/a-sindrome-do-impostor>>. Acesso em: 29 out. 2021.

BARROS, Ana Taís Martins Portanova (org.). A teoria geral do imaginário 50 anos depois: conceitos, noções, metáforas. In: BARROS, Ana Taís Martins Portanova; HENTGES, Angelita. **Imaginários da cultura brasileira: A educação e a ancestralidade nas rodas de capoeira Angola**. Porto Alegre, RS, p. 634, 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 29 out. 2021.

BRASIL. **Portaria normativa nº 13, de 11 de maio de 2016**. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação e dá outras providências. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/kujrw0tzc2mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473>. Acesso em: 29 out. 2021.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 fev. 2022.

DIAS, Marcia Marcelino; SOUZA, Almir Rogerio Evangelista. Políticas afirmativas: uma forma de reparar uma dívida histórica em relação à raça. **Revast**, Petrolina-PE, v. 7, n. 13, p. 103-111, ago. 2017.

FANON, Franz. **Pele Negras, Máscaras Brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

FONSECA, Cláudia. Família e Parentesco na Antropologia Brasileira Contemporânea. In: MARTINS, Carlos Benedito; DUARTE, Luiz Fernando Dias. **Horizontes das Ciências Sociais no Brasil – Antropologia**. São Paulo: Anpocs, 2010.

FONSECA, Cláudia. **O anonimato e o texto antropológico: dilemas éticos e políticos da etnografia em casa**. Organização de Leopoldo J. Bartolomé e Maria Rosa Catullo, Montevideo, 2005.

GONZALEZ, Lélia. **Primaveras para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. São Paulo: Diáspora Africana (Editoras Filho da África), 2018.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes 2017.

KILOMBA, Grada. **Histórias de Plantação**. Episódios de Racismo Cotidiano. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MENDONÇA, Heloisa. **Mulheres negras recebem menos da metade do salário dos homens brancos no Brasil**. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/12/politica/1573581512_623918.html>. Acesso em: 29 out. 2021.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. Recife: UFPE, 1995.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

TOKARNIA, Mariana. **Necessidade de trabalhar é o principal motivo para abandonar a escola**. Agência Brasil. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-02/13-milhao-de-jovens-entre-15-e-17-anos-abandonam-escola-diz-estudo>>. Acesso em: 18 fev. 2022.

A LUTA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE

Valter Lenine Fernandes (IFSul/PPGH-UFRGS)

Lucas Corrêa da Silva (IFSul)

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da diáspora africana no espaço sul-rio-grandense durante o período colonial, tentando responder à seguinte questão de pesquisa: quais os aspectos culturais, históricos e geográficos da população africana escravizada na Capitania do Rio Grande de São Pedro entre 1760 e 1807?

A ideia de escrevê-lo surgiu por ocasião dos debates ocorridos no espaço acadêmico do IFSul – Câmpus Sapiranga acerca de temáticas sociológicas, científicas e históricas, sobre o racismo estrutural. Percebemos naquela época diversas fissuras que poderiam ser exploradas, especialmente por meio das discussões no âmbito do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI), do Núcleo de Pesquisa em História Econômica das Américas na Época Moderna (PORTOS – CNPq) e do incentivo à pesquisa pela disciplina de Projetos, que nos conectou, Lucas e Valter. O primeiro fator a ser reconhecido foi um processo de apagamento e desconhecimento da História e memória dos afrodescendentes, situação generalizada em nosso país e ainda mais pungente em nossa região do Rio Grande do Sul. Isso pode ser verificado pela existência de um errôneo imaginário histórico-cultural ligado ao continente europeu e seus imigrantes, ficando latente a presença das Áfricas no nosso processo histórico e em nossas bases culturais. Existe também um quase vazio de meios de liderança e discussão desses abismos no Vale dos Sinos, o que torna explícito o problema e a necessidade de ação.

Além disso, foram detectadas problemáticas historiográficas, tanto gerais, como abordadas por Gwendolyn Hall, que coloca a produção histórica desse tema como carente na restauração de diversos elos com o conti-

nente-mãe (HALL, 2017, p. 13-20), quanto específicos, no caso, um pequeno número de pesquisas acerca da escravidão no Rio Grande do Sul em contraste com outras espacialidades mais destacadas, como do Rio de Janeiro e da Bahia, nos quais, ainda que com maior número, também não suficientes.

Outro ponto a se destacar é a formação acadêmica no que tange a esses processos históricos, os quais têm uma importância reconhecida legalmente, a partir da Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui a “História e cultura afro-brasileira e indígena” como elemento obrigatório à educação nacional. Nosso trabalho empreende esforços na produção de informações pertinentes a essa formação, também a ela diretamente, como veremos, isto é, nossa resposta ao problema e as suas articulações se movem a auxiliar na efetivação do quadro legal de nosso país.

Tudo isso despertou o interesse pela submissão de uma proposta na Pró-reitoria de pesquisa do IFSul. Uma vez apoiada pela instituição, ampliou assim seus potenciais no quesito produtos e no compromisso de divulgação, de expansão a ensino e extensão. A princípio dedicaram-se maiores esforços à pesquisa, que foi guiada na busca de uma resposta ao problema sobredito, busca essa que pode ser expressada no seguinte objetivo: entender as diferentes Áfricas do Rio Grande do Sul.

No plano da organização, este texto se divide em duas partes além desta introdução. A primeira visa definir um debate historiográfico sobre o tema. Na segunda, apresentam-se a trajetória e experiência de um estudante do ensino médio integrado do IFSul. Por último, conduzimos as considerações finais sobre um ensino antirracista.

NOTAS HISTORIOGRÁFICAS

No nosso quadro, utilizamos alguns historiadores que pensaram a escravidão em nível macro e outros que pensaram regionalmente o Rio Grande do Sul.

A primeira questão que permeia esse tema é a inquirição das causas da escravidão moderna, quais seriam as razões e explicações por detrás deste processo que marca e constitui o desenvolvimento do Brasil, do sistema mercantil, da globalização econômica e cultural, da colonização das Américas, de uma das maiores atrocidades da História humana, das mais diversas resistências e, enfim, do capitalismo.

Com o avanço da mercantilização, os mercados eram fortalecidos e espalhados pelas costas e sertões da África, Ásia e, principalmente, Europa, requisitando, assim, uma produção organizada e máxima de gêneros de número

e qualidade que pudessem comportar as demandas existentes. Neste cenário, a América tomou um papel central, tornou-se o local no qual ocorreu uma exploração humana e natural jamais vista, dependente da escravização dos povos indígenas e africanos (PRADO JR., 1942, p. 167).

Sem um mercado organizado ou possibilidade de oferecer benefícios às metrópoles, ou mesmo à Igreja, a escravidão da população indígena rapidamente foi substituída pela do africano, que contava com uma oferta maior, movimentava os mercados em ascensão, trazia impostos às Coroas e passava velada pelos olhos dos clérigos, certa para a urdidura do Antigo Sistema Colonial (NOVAIS, 2007), como também dialogava com os interesses bélicos e comerciais das elites africanas (GORENDER, 2010, p. 158-162).

Os escravizados africanos, escravizados porque esta condição lhes era imposta, eram capturados, comercializados, ressocializados e colocados no trabalho compulsório no Novo Mundo, após uma longa e mortal travessia pelo Atlântico e chegada ao continente. Separados de seu berço, passavam pela formação intensa de uma nova identidade e meios de resistência, utilizando das quebras diretas, tais quais revoltas, fugas e agrupamentos em quilombos, e articulações na malha escravista, como pelas relações de compadrio e criação de grupos (MATTOSO, 2003), reinventando-se de modo a sobreviver e preservar-se nos novos espaços hostis. Não deixando de influenciá-lo ao extremo, vide a atual cultura brasileira, que é preta.

Ao fim e ao cabo, as direções econômicas da escravidão no sistema mercantil e colonial necessariamente estavam entremeadas com intensas relações, resistências e, logo, trocas e criações culturais, não centralizadas somente na Europa ou controladas à revelia europeia (PIMENTA, 2014).

Detendo tal entendimento, é fulcral passar por um estudo voltado à África, mesmo que brevemente.

De acordo com Marina de Mello e Souza, as sociedades africanas possuíam diversas formas de se organizar, como em grupos nômades, aldeias, federações, reinos e cidades-estado, que tinham eixos comuns. Estes são a lealdade ao chefe e às relações de parentesco, a família e o seu líder como núcleo básico, a importância do sobrenatural e a prática do comércio, inclusive a troca de escravizados, mas então por justificativas culturais, como crimes, guerras e inimizades, diferindo, por isso, da escravidão moderna (SOUZA, 2006, p. 31-49).

Sobre o relacionamento entre os traficantes e os portos, pode-se, no geral, colocar o seguinte: a tratativa entre os europeus e africanos era consideravelmente diplomática após o primeiro período de contato. A venda e compra era feita em pontos específicos da costa, havendo cobrança de taxas pelos

países europeus e líderes locais, com cada um dos povos aprendendo a língua e as regras um do outro para o trâmite, além de seguir várias etapas lentas e simbólicas, como o envio de presentes aos representantes dos reis, que eram os maiores fornecedores, ou senhores locais pelos capitães. Pouco a pouco, os escravos eram trocados por mercadorias que tinham papel de moeda na África. Esse processo poderia fazer uma viagem durar até seis meses (SOUZA, 2006, p. 59-60).

Enfim, alcançando nosso objeto mais delimitado, a escravidão no Rio Grande de São Pedro se inicia com a colonização lusitana do local, em 1737. A escravidão foi tão importante na capitania Rio Grande de São Pedro quanto em toda a América Portuguesa, estando presente em grande parte das suas principais atividades econômicas, compondo fração considerável da população e até em questões militares (ASSUMPÇÃO, 2014).

De 1780 a 1807, o percentual da população escravizada no Rio Grande foi algo entorno de 28-36%, porcentagem próxima às das capitanias reconhecidas como escravistas, como Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro, o que confirma a escravidão como um ponto estrutural da sociedade gaúcha. Ademais, como no resto do Brasil, ela “distribuíam-se largamente entre a população livre, constituindo-se na base econômica da sociedade como um todo e em uma forma de investimento extremamente comum e acessível” (OSÓRIO, 2007, p. 2-6).

Além disso, a substancial influência dos negros durante o período da escravidão no Estado (1737-1888) não se limita ao trabalho forçado; abrange também a área militar, porque os escravizados do Império que foram capturados se tornaram a infantaria dos farrapos na guerra Farroupilha (1835-1845). Isso tornou-se possível por meio de um acordo entre os dois lados, “lutem por nós e vamos libertá-los”. Durante a guerra, os negros e indígenas viviam em acampamentos separados, eram bucha de canhão e, para que fosse assinada a paz, foram traídos e mortos (traição dos Porongos). Aliás, há de se ressaltar que os líderes farroupilhas eram escravistas (EUZÉBIO, 2014).

A TRAJETÓRIA DE PESQUISA E ENSINO DE UM ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA NA LUTA ANTIRRACISTA

Nos princípios do segundo ano do ensino médio-técnico em Eletromecânica no IFSul – Câmpus Sapiranga, lá por fevereiro de 2020, começou a disciplina de Projetos ministrada pela Profa. Dra. Rita Costa, cujo papel esteve no incentivo, no ensino e na cobrança em relação a um projeto e no entendimento da metodologia científica. O tema e o orientador iam conforme o

arbítrio do aluno. Vi-me, pois, em dúvida. Lembro-me de anotar numa folha uma série de áreas do conhecimento, tanto de humanas como de exatas. Em pouco tempo, restavam duas ou três possibilidades, que consideravam a minha conexão com essas áreas e com os possíveis orientadores. E fiz a minha escolha, mesmo que um tanto relutante: a História.

Tal opção deu-se em decorrência de alguns fatores: o meu apreço precedente advindo dos anos de fundamental, das pesquisas pessoais e dos diálogos e debates propostos pela escola. E pelo Prof. Dr. Valter Lenine Fernandes, que era, e é, e que continue a ser, o responsável pela disciplina no câmpus, com o qual tive contato algumas poucas vezes à época, especificamente no refeitório e nos corredores dos blocos, contatos miúdos, contudo, que revelaram uma pessoa receptiva, disposta e extremamente capaz. E ele iria além desses termos: tornou-se um verdadeiro amigo e um orientador dotado da necessária exigência e compreensão e do incondicional apoio.

Fui prontamente acolhido pelo Valter; tão logo iniciou a orientação para um aluno e o projeto ainda sem sequer um objeto, entrou em vigor o decurso pandêmico que ainda agora se mantém. Foi um período desgastante e rodeado de problemas e limitações para mim e para todos. Entretanto, a orientação manteve-se firme e constante com reuniões semanais pelo *Google Meet*. Durante o início, sabia-se que o Brasil colonial seria um alvo, o que se deu na atuação profissional do Valter como historiador nesse tópico e pela minha compreensão do quão nevrálgico foi esse pilar na História do Brasil. Em meados de março, definiu-se o objeto propriamente: as Áfricas na capitania do Rio Grande de São Pedro. Era um caminho nada peculiar ou pessoal levando em conta ser uma questão vital nos entendimentos históricos de formação do Rio Grande do Sul e apagada da memória sul-rio-grandense.

Após um período de leituras e amadurecimento, estava determinado a empregar o uso de fontes além das bibliográficas; eu queria também as primárias, documentais, na metodologia do projeto pela experiência e pela mais exitosa e sólida resolução dos problemas levantados. Nasceram daí desafios e gratificações, surgiram arquivos históricos pelos meios virtuais que eram completamente desconhecidos, como o Arquivo Histórico Ultramarino – Projeto Resgate, o Arquivo Nacional da Torre do Tombo e o Family Search. Coloquei em prática um amador exercício paleográfico e minhas lentes sobre cartas, mapas, contratos, regimentos, listas e assentos de batismo e de óbito dos escravizados. Tais referências historiográficas revelaram um outro mundo, tão fascinante quanto complexo, um tanto mais curioso e anuviado e, sobretudo, abundante de possibilidades.

Dessa trajetória de pesquisa, de contato com as ciências humanas, em especial, a História, colhi muitos frutos. Das leituras, transcrições e análises, desse contato, originou-se um projeto que foi premiado na 2ª FEBITEC. Deu-me a oportunidade de ser bolsista em iniciação científica, de participar de grupos de pesquisa e me integrar aos diálogos acadêmicos, de apresentar-me em simpósios internacionais, realizar publicações modestas, de aproveitar os produtos do trabalho e dos contatos que tive de modo a articulá-los em um projeto de ensino que atinge hoje a comunidade discente de diversos câmpus da região, auxiliando, assim, a efetivar a lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, como já citada.

O professor Valter, a professora Rita, essa instituição sublime, outros vínculos, obras e arquivos culminaram na História em minha vida, por meio da qual tive o desenvolvimento social que pelos laços e situações que dela decorreram essa pandemia a muitos privou. Um desenvolvimento acadêmico saudável e edificante, uma perspectiva para se olhar o mundo e, também, o futuro, uma forma de ativismo civil e político pela luta antirracista e o ensino da mesma na educação profissional e tecnológica do IFSul. A História, aquela escolha feita relutantemente, tornou-se um meio de desenvolvimento humano.

CONCLUSÃO

Inicialmente, o projeto de pesquisa teve o financiamento de uma bolsa de iniciação científica e se propôs a focalizar o aspecto geral para entender o processo de exploração colonial praticado pelas Monarquias Europeias em diferentes espaços americanos. Além do mais, utilizamos a escala da história regional na análise do material documental das fontes de pesquisa. Nos jogos de escalas geral e regional, visamos verificar a dinâmica comercial dos escravizados africanos na travessia atlântica para os portos de Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro, entender o processo de venda e transporte para o Rio Grande de São Pedro e as características do escravismo colonial nesta espacialidade no recorte temporal de 1760 a 1807, período de criação e fim da Capitania Rio Grande de São Pedro.

Na primeira parte, tratamos do escravismo colonial pertinente ao Brasil e à Capitania Rio Grande de São Pedro da metade do século XVIII aos anos iniciais do oitocentismo, focalizando os seus esforços na dinâmica comercial do tráfico transatlântico de escravos para a espacialidade já citada, no papel desses povos africanos em aspectos econômicos e históricos. É assim, significativa à sociedade, porque tem como preocupações as origens, os papéis e as histórias de parte da população gaúcha, contribuindo, portanto, à negritude e

à resolução de problemas sociais e intelectuais presentes na nossa região, o Vale do Sinos, como o racismo e a sonegação histórica.

Em um segundo momento, focamos em uma bibliografia propícia ao projeto, fazendo buscas por documentos de época em Arquivos Históricos, transcrições dos arquivos encontrados por meio da paleografia e interpretando as informações. Nesse sentido, esse percurso de ensino levou às seguintes conclusões preliminares: de acordo com as análises dos mapas encontrados, podemos verificar que a população de São Pedro é em grande parte escravizada, usada como força humana de trabalho, sendo esse grupo composto pelos povos negros. Isso deixa claro a importância econômica do escravismo para a capitania, sendo um ponto estruturante da sociedade no período do projeto. Também é importante à pesquisa notar que, nos mapas de 1802 e 1805, há uma complexidade muito maior nos dados da população branca, a qual apresenta, além dos sexos (universal), as faixas etárias. Isso deixa claro o quão determinante é a etnia para o status social e a visibilidade nos documentos oficiais.

Já quanto à origem, os escravizados negros da Capitania de São Pedro eram importados do resto da América Portuguesa; portanto, vinham, em última instância, de um tráfico intracolônial, vindos principalmente da cidade do Rio Janeiro, da Bahia e de Pernambuco, nos anos de 1802, 1803 e 1805 (possivelmente, em 1800 também), anos das listas das importações e exportações encontradas; porém, acreditamos que estes não seriam casos extraordinários e, na verdade, revelam uma tendência, como mostra a bibliografia, permitindo, numa eventual continuação do projeto, traçar as origens na África dos cativos que vieram à espacialidade gaúcha, mesmo que não tão precisas espacialmente, mas ainda assim desenvolvendo uma identidade ancestral cultural e geográfica, conectada aos termos conhecidos como Benguela, Congo, Angola, Cabinda, Monjolo, Rebolo, Mina e Costa, principais origens citadas por Sergio Pena (PENA, 2008), o que por enquanto não foi respondido.

E, por meio de um contrato dos direitos de escravos, giribita (cachaça) e azeite, visualizamos que as pessoas submetidas ao tráfico negreiro estavam nos meios formais do comércio e do Estado como um artigo comercial qualquer.

Logo, pode-se concluir, de modo preliminar, que os escravizados negros eram a grande engrenagem econômica da Capitania Rio Grande de São Pedro, estando presentes em grandes quantidades (36-33%) entre 1798 e 1805, oriundos, principalmente, do Rio de Janeiro. Eram tratados pelos meios comerciais e oficiais como seres secundários ou artigos comerciais, mesmo no caso dos negros libertos.

Isso é coerente com a bibliografia estudada pela presença expressiva da escravidão e sua função econômica na exploração em proveito dos mercados globais. Como dito por Caio Prado e Fernando de Novais, no caso, por meio mais escuso, beneficiando o funcionamento da colônia por causa dos artigos de subsistência fornecidos. Outra ligação com a historiografia seria o reconhecimento da violência e da desumanização neste fenômeno, o que é universal aos autores.

Nessa perspectiva, fica evidente a necessidade de avanços em relação aos quesitos culturais e artísticos, o que planejamos conseguir a partir de uma nova empreitada documental com os livros de batismo e de óbito da Matriz de Porto Alegre, a Igreja Nossa Senhora Madre de Deus, no período de 1797 a 1807. E também na utilização das redes de contatos que tecemos e o conhecimento adquirido para a criação de um Projeto de Ensino.

Em relação ao projeto que já foi realizado: buscou-se integrar estudos de discentes dos Programas de Pós-Graduação em História da UFRGS e da USP, e saberes de professores do IFSul, para trazer a conscientização da História preta no processo de aprendizagem através de projetos de ensino e extensão para a educação profissional e tecnológica do IFSul – Câmpus Sapiranga, o que pode ser conferido pelo seguinte Instagram: @africas_no_rs. Por fim, trazer a formação de uma identidade preta e uma luta antirracista na região do Vale dos Sinos, fortalecendo a permanência e o êxito dos discentes. Outrossim, é necessário consolidar uma educação crítica da questão étnico-racial para os egressos.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, Jorge Euzébio. **O racismo e a sonegação da história afrodescendente no Rio Grande do Sul – Entrevista especial**. Instituto Humanitas Unisinos, 2014.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. 4. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1985.

HALL, Gwendolyn. **Escravidão e etnias africanas nas Américas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017 (2005).

MATTOSO, Kátia. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

NOVAIS, Fernando. **Estrutura e dinâmica do Antigo Sistema Colonial (séculos XVI-XVIII)**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense; Campinas: UNICAMP, 2007.

OSÓRIO, Helen. Para além das charqueadas: estudo do padrão de posse de escravos no Rio Grande do Sul, segunda metade do século XVIII. **3º Encon-**

tro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, Florianópolis, maio 2007.

PENA, S. **Citação de referências e documentos eletrônicos**. Disponível em: <<https://cienciahoje.org.br/coluna/descobrimos-a-africa-no-brasil>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

PIMENTA, João Paulo Garrido. **A expansão comercial europeia e o continente americano** (Aula 2, parte 1). Youtube, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mQ7zkMJ2IR4&t=1247s>>. Acesso em: 18 fev. 2022.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1942.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.



O GT Ensino de História e Educação da Associação Nacional de História – seção Rio Grande do Sul (GTEH/ANPUH-RS), atento às questões que impactam a educação brasileira e o ensino de História em particular, realizou em 2021 a **XXV Jornada de Ensino de História e Educação**, com o tema **“O que faz o ensino de história na luta antirracista?”**.

As perguntas estruturantes da XXV Jornada organizaram as reflexões individuais e coletivas, nas apresentações e nos debates, incluindo os textos que ora apresentamos. Nesta coletânea, trazemos a público quinze artigos de professoras e professores que participaram das sessões de comunicação, compartilhando suas experiências de sala de aula e suas investigações na temática do evento.

Apoio:

