ENSINO DE HISTÓRIA, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Organizadores:

ANGELO PRIORI
ANA LÚCIA DA SILVA
CAMILLA SAMIRA DE SIMONI BOLONHEZI

BRAZIL PUBLISHING

Conselho Editorial Internacional

Presidente: Professor Doutor Rodrigo Horochovski	(UFPR – Brasil)
Professora Doutora Anita Leocadia Prestes	(ILCP – Brasil)
Professora Doutora Claudia Maria Elisa Romero Vivas	(UN – Colômbia)
Professora Doutora Fabiana Queiroz	(Ufla – Brasil)
Professora Doutora Hsin-Ying Li	(NTU – China)
Professor Doutor Ingo Wolfgang Sarlet	(PUC/RS – Brasil)
Professor Doutor José Antonio González Lavaut	(UH – Cuba)
Professor Doutor José Eduardo Souza de Miranda	(UniMB – Brasil)
Professora Doutora Marilia Murata	(UFPR – Brasil)
Professor Doutor Milton Luiz Horn Vieira	(Ufsc – Brasil)
Professor Doutor Ruben Sílvio Varela Santos Martins	(UÉ – Portugal)

Comitê Científico da área Ciências Humanas

Presidente: Professor Doutor Fabrício R. L. Tomio	(UFPR – Sociologia)
Professor Doutor Nilo Ribeiro Júnior	(Faje – Filosofia)
Professor Doutor Renee Volpato Viaro	(PUC/PR – Psicologia)
Professor Doutor Daniel Delgado Queissada	(Ages – Serviço Social)
Professor Doutor Jorge Luiz Bezerra Nóvoa	(Ufba – Sociologia)
Professora Doutora Marlene Tamanini	(UFPR – Sociologia)
Professora Doutora Luciana Ferreira	(UFPR – Geografia)
Professora Doutora Marlucy Alves Paraíso	(UFMG – Educação)
Professor Doutor Cezar Honorato	(UFF – História)
Professor Doutor Clóvis Ecco	(PUC/GO – Ciências da Religião)
Professor Doutor Fauston Negreiros	(UFPI – Psicologia)
Professor Doutor Luiz Antônio Bogo Chies	(UCPel – Sociologia)
Professor Doutor Mario Jorge da Motta Bastos	(UFF – História)
Professor Doutor Israel Kujawa	(Imed – Psicologia)
Professor Doutor Luiz Fernando Saraiva	(UFF – História)
Professora Doutora Maristela Walker	(UTFPR – Educação)
Professora Doutora Maria Paula Prates Machado	(Ufcspa – Antropologia Social)
Professor Doutor Francisco José Figueiredo Coelho	(UFRJ – Ensino de Biociências e Saúde)
Professora Doutora Maria de Lourdes Silva	(UERJ – História)
Professora Ivonete Barreto de Amorim	(Uneb – Educação, Formação de Professor e Família)
Professor César Costa Vitorino	(Uneb – Educação/Linguística)
Professor Marcelo Máximo Purificação	(Uneb – Educação, Religião, Matemática e Tecnologia)
Professora Elisângela Maura Catarino	(Unifimes – Educação/Religião)
Professora Sandra Célia Coelho G. da Silva	(Uneb – Sociologia, Gênero, Religião, Saúde, Família e Internacionalização)

Angelo Priori
Ana Lúcia da Silva
Camilla Samira de Simoni Bolonhezi
(Orgs.).

ENSINO DE HISTÓRIA, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

BRAZIL PUBLISHING

© Brazil Publishing Autores e Editores Associados
Rua Padre Germano Mayer, 407
Cristo Rei - Curitiba, PR - 80050-270
+55 (41) 3022-6005

Associação Brasileira de Editores Científicos
Rua Azaleia, 399 - Edifício 3 Office, 7º Andar, Sala 75
Botucatu, SP - 18603-550
+55 (14) 3815-5095

Associação Brasileira de Normas Técnicas
Av. Treze de Maio, 13, 28ª andar
Centro - RJ - 20031-901
+55 (21) 3974.2324

Câmara Brasileira do Livro
Rua Cristiano Viana, 91
Pinheiros - SP - 05411-000
+ 55 (11) 3069-1300

Comitê Editorial

Editora-Chefe: Sandra Heck
Editor Superintendente: Valdemir Paiva
Editora Científica: Kelly Miranda
Editor Coordenador: Everson Ciriaco
Diagramação e Projeto Gráfico: Samuel Hugo
Arte da Capa: Paula Zettel
Revisão de Texto: Os autores

DOI: 10.31012/978-65-5861-305-3
Angelo Priori - ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9155-5428
Ana Lúcia da Silva - ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9936-1548
Camilla Samira de Simoni Bolonhezi - ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0794-3346

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária: Maria Isabel Schiavon Kinasz, CRB9 / 626

E59 Ensino de História, diversidade e Educação antirracista / organização de Angelo Priori, Ana Lúcia da Silva, Camilla Samira de Simoni Bolonhezi – 1.ed. - Curitiba: Brazil Publishing, 2020.
[recurso eletrônico]
Vários colaboradores
ISBN 978-65-5861-305-3

1. História – Estudo e ensino. 2. Educação antirracista. 3. Diversidade. I. Silva, Ana Lúcia (org.). II. Priori, Angelo (org,). III. Bolonhezi, Camilla Samira de Simoni (org.).

CDD 907 (22.ed)
CDU 373.02:9

[1ª edição – Ano 2020]
www.aeditora.com.br

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – ENSINO DE HISTÓRIA, DIVERSIDADE E AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL 7
Angelo Priori, Ana Lúcia da Silva, Camilla Samira de Simoni Bolonhezi

IMAGENS E O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A APRENDIZAGEM ANTIRRACISTA. 21
Luciana de Fátima Marinho Evangelista, Isabel Cristina Rodrigues

ANÁLISE CURRICULAR DA LEI Nº 11.645/2008 NO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS NO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL TÂNIA VARELLA FERREIRA/ MARINGÁ 43
Fábio de Oliveira Cardoso, Isabel Cristina Rodrigues

LEI 10.639/03 E AS DISPUTAS DE MEMÓRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA ESCOLAR 69
Eloá Lamin da Gama

O MOVIMENTO SOCIAL *BLACK LIVES MATTER* NOS EUA E NO BRASIL: DA VIOLÊNCIA RACIAL E POLICIAL AO GENOCÍDIO DO POVO NEGRO. 89
Ana Lúcia da Silva, Angelo Priori

A HISTÓRIA DO POVO NEGRO NO ESPAÇO PÚBLICO: A PRAÇA ZUMBI DOS PALMARES EM MARINGÁ - PARANÁ 125
Leandro Brunelo, Karla Maria da Silva

CHICA DA SILVA E TEREZA DE BENGUELA: REPRESENTAÇÕES SOBRE MULHERES NEGRAS NO ENSINO APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA 150
Clícea Maria Miranda, Idalina M. Almeida de Freitas, Maria Cláudia Cardoso Ferreira

ENSINO DE HISTÓRIA, GÊNERO E DECOLONIALIDADE: ANTIPRINCESAS E UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA AMÉRICA LATINA 171
Andressa Ferreira, Jean Carlos Moreno

HISTÓRIA EM REVISTA: AS NARRATIVAS DE SELEÇÕES DO *READER'S DIGEST* (1942-1949) E AS PROBLEMÁTICAS DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE NO ENSINO DE HISTÓRIA 192
Sidney de Melo Catelão, Jorge Pagliarini Junior

ESCRITA DE TEMÁTICAS NEGRAS: HISTÓRIA, PSIQUISMO E PÓS-ABOLIÇÃO 214
Juarez Clementino da Silva Jr.

AGÊNCIA DE PROFESSORES NEGROS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO DO PÓS-ABOLIÇÃO 238
Lavini Beatriz Vieira de Castro

CULTURA HISTÓRICA DE ESTUDANTES BRANCOS APÓS A ESCUTA DA HISTÓRIA DE VIDA DE PROFISSIONAIS NEGROS: UM PROJETO ANTIRRACISTA 263
Méris Nelita Fauth Bertin, Luis Fernando Cerri

AS RELAÇÕES RACIAIS NOS SABERES DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO SERTÃO ALAGOANO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA 286
Gustavo Manoel da Silva Gomes

"MEU PROFESSOR DE HISTÓRIA MENTIU PRA MIM": ESCRAVIDÃO E RACISMO NA HISTÓRIA PÚBLICA 315
Márcia Elisa Teté Ramos

O SUBPROJETO PIBID HISTÓRIA/UENP: ENSAIOS E NARRATIVAS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA 340
Geane Kantovitz

A CONDIÇÃO DA CRIANÇA NEGRA NA PROVÍNCIA DO PARANÁ (1853-1889) 359
Gislaine Gonçalves, Teresa Kazuko Teruya

AFROBETIZAÇÃO: OS PROCESSOS E SIGNIFICADOS DA LEITURA PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 382
Camilla Samira de Simoni Bolonhezi, Gabriela da Silva Sachelli

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O PROCESSO DE ADOÇÃO NO BRASIL: O "AMOR NÃO TEM COR"?, A IDENTIDADE PRETENDIDA 403
Érica Antonia Caetano, Ana Lúcia da Silva

"EXÚ NAS ESCOLAS": DIVERSIDADE RELIGIOSA E ANTIRRACISMO 433
Vanda Fortuna Serafim, Laís Azevedo Fialho

NARRATIVA HAITIANA E OUTRAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM OLHAR DECOLONIAL PARA A HISTÓRIA DO BRASIL 455
Giovani Giroto, Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, Eliane Rose Maio

ÍNDICE REMISSIVO 475
SOBRE OS ORGANIZADORES 477

INTRODUÇÃO

ENSINO DE HISTÓRIA, DIVERSIDADE E AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL

Angelo Priori
Ana Lúcia da Silva
Camilla Samira de Simoni Bolonhezi

> [A]s narrativas do currículo contam Histórias coloniais e fixam noções de raça, classe, gênero, sexualidade e idade.
>
> Essas noções consolidadas pelo currículo escolar são reforçadas pelas relações de poder, pela pobreza, pela exploração capitalista, pelo racismo e pelo sistema patriarcal, e forjam subjetividades. Elas têm o potencial de forjar subjetividades e práticas coloniais e colonizadoras. Por isso, é preciso descolonizar o currículo.
>
> A descolonização dos currículos não é tarefa fácil, uma vez que encontra forte oposição. Vivemos, nas primeiras décadas do século XXI, no Brasil, uma série de situações que podem ser tomadas como exemplo de resistência colonial a um currículo decolonial.
>
> Nilma Lino Gomes (2019, p. 228).

No Brasil contemporâneo, embora as transformações ocorridas no âmbito da Educação brasileira, principalmente após o fim da Ditadura Militar (1964-1985), a partir dos anos de 1980, constatamos que a "modernidade/colonialidade" (BERNARDINO-COSTA, MALDONATO TORRES,

GROSFOGUEL, 2019, p. 16) ainda define quais saberes constituem o currículo escolar e os que serão ensinados na escola e/ou nas instituições com Educação Superior, propalando Histórias coloniais.

O currículo escolar é uma construção social e o conhecimento escolar é um artefato social e histórico sujeito a mudanças e/ou transformações. O currículo escolar não é neutro, o processo de seleção e de organização do conhecimento escolar envolve relações de poder e disputas de narrativas, sendo fruto de escolhas de acadêmicos e acadêmicas, cientistas, professoras e professores, políticos, grupos oprimidos e/ou movimentos sociais que buscam definir quais conteúdos serão incluídos e/ou excluídos, e legitimarão determinados grupos sociais. Assim, a política curricular expressa no currículo, efetua "um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros" (SILVA, 2006, p. 11-12). Diante disso, podemos afirmar que "[o] currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades" (SILVA, 2006, p. 12) (SILVA, 2006; GOODSON, 1997).

Por isso, Nilma Lino Gomes (2019) e outros intelectuais negros afirmam que "é preciso descolonizar o currículo" (GOMES, 2019, p. 228), repensando a Educação brasileira, e consequentemente o ensino de História, na perspectiva antirracista e decolonial. Desta maneira, a descolonização do currículo pressupõe o questionamento do paradigma ocidental e eurocêntrico, das heranças do colonialismo, tais como o mito da democracia racial, o racismo estrutural, os privilégios da branquitude, as desigualdades sociais, raciais e de gênero, o patriarcado, o machismo, a intolerância religiosa (o racismo religioso), a pobreza em que foram relegados grupos vulneráveis, a maioria constituídos por negros, entre outros problemas sociais (NOGUEIRA, 2020; GOMES, 2019; ALMEIDA; 2019; RIBEIRO, 2019; CARNEIRO, 2011; MUNANGA, 2005).

Historicamente, por conta da narrativa tradicional da História, ancorada no paradigma ocidental e eurocêntrico, no espaço escolar e nos espaços públicos das cidades onde se edificaram monumentos (estátuas/esculturas) para homenagem às personalidades da História, os "grandes homens" foram exaltados. Isso promoveu a invisibilização de indígenas, negros, mulheres, pobres, crianças, entre

outros sujeitos históricos. Disso decorre a relevância de questionar as epistemologias pautadas na modernidade/colonialidade, a fim de descolonizar o currículo escolar.

No início do século XXI, as Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 abriram caminhos para o processo de descolonização do currículo escolar, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do estudo da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino públicas e privadas, incluindo a data "20 de novembro - Dia Nacional da Consciência Negra" no calendário escolar.

Essa legislação educacional é uma das reivindicações históricas do Movimento Negro e indígena em nosso país, que intensificaram as lutas pela valorização de suas ancestralidades, Histórias, práticas culturais e saberes. Para que as Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 se efetivem no espaço escolar, desde a Educação Básica à Educação Superior, é interessante repensarmos a Educação brasileira e o ensino de História, na perspectiva antirracista e decolonial, questionando o paradigma ocidental e eurocêntrico, ou seja, a modernidade/colonialidade.

Nesse início do século XXI, vivenciamos "o dia em que a Terra parou" (SEIXAS, 1977, s/p), diante da crise sanitária mundial causada pela pandemia da COVID-19, decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em março de 2020. No contexto nacional, no Brasil contemporâneo, essa pandemia se proliferou e ceifou quase 200 mil vidas só no ano de 2020, acirrando as desigualdades sociais, raciais e de gênero e deixando em situação de maior vulnerabilidade o povo pobre, e dentre este a maioria negra. As desigualdades sociais, raciais e de gênero, o encarceramento em massa e o genocídio do povo negro nos Estados Unidos, principalmente as imagens na mídia da violência racial de um policial branco que assassinou o homem negro George Floyd, em maio de 2020, impulsionaram o ativismo do movimento social *Black Lives Matter* ou Vidas Negras Importam, reacendendo o debate público acerca do racismo estrutural e das narrativas coloniais.

Em tempos da pandemia da COVID-19, de distanciamento social e geográfico, do uso de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs)

como máscaras, álcool em gel, etc., em prevenção a proliferação do novo coronavírus, nos EUA, no Brasil e no mundo, o movimento social *Black Lives Matter* ou Vidas Negras Importam intensificou seu ativismo. A juventude negra (a maioria) e multicor, e pessoas de outras faixas etárias, foram às ruas protestarem contra o racismo, as narrativas coloniais e a edificação de monumentos públicos (estátuas/esculturas) que fazem apologia as personalidades da branquitude/colonial e que favoreceram o processo de escravização e desumanização de povos não europeus, como indígenas, africanos, entre outros.

Nesses tempos de globalização, de tecnologias de informação, comunicação e produção, as imagens da mídia nos interpelam sobre fatos da História do tempo presente, como da pandemia e de pessoas que vieram a óbito por causa da COVID-19, o assassinato de George Floyd nos EUA, o ativismo de *Black Lives Matter* ou Vidas Negras Importam nos EUA, no Brasil e no mundo, denunciando o racismo estrutural, as desigualdades sociais, raciais e de gênero, a violência racial e policial de agentes de segurança do Estado que definem quem deve viver e/ou morrer, a "necropolítica, política da morte" (MBEMBE, 2018, p. 71), que proporciona o genocídio do povo negro.

Em 2020, no contexto da pandemia da COVID-19, considerando esses fatos que marcaram a História do tempo presente, principalmente o debate público acerca do racismo estrutural e o questionamento das narrativas coloniais; e as políticas públicas educacionais afirmativas no Brasil, as Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n. 9.394/1996, neste livro *Ensino de História, diversidade e Educação antirracista*, as pesquisadoras e os pesquisadores da UEM, UEL, UENP, UEPG, UNESPAR - Campo Mourão/PR, UNESPAR - Apucarana/PR, FAP, UFRJ, UNILAB Campus Malês - BA, UFAL, UFAM e da SEED-PR propuseram repensar o ensino de História, na perspectiva de uma Educação antirracista e decolonial, dando visibilidade a diversidade e às epistemologias do Sul.

As epistemologias do Sul se constituem em um universo teórico, metodológico e pedagógico que questiona o pensamento eu-

rocêntrico, a modernidade/colonialidade, valorizando a produção de "conhecimentos ancorados nas experiências de resistências de todos grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado" (SANTOS, 2019, p. 17) (SANTOS, 2019; SANTOS, MENESES, 2010).

Assim, as epistemologias do Sul se referem às lutas políticas e sociais de grupos oprimidos e/ou movimentos sociais, opondo-se as epistemologias do Norte, a hegemonia do conhecimento baseado na modernidade/colonialidade, oriundos da Europa e da América do Norte (SANTOS, 2019; SANTOS, MENESES, 2010).

As epistemologias do Sul invocam outras ontologias, dando visibilidade à diversidade, ou seja, aos modos de ser diferentes e saberes de grupos e povos oprimidos e/ou movimentos sociais, questionando a "sociologia das ausências" (SANTOS, 2019, p. 19) e combatendo o "epistemicídio" (SANTOS, 2019, p. 27). Dessa forma, entende-se que a justiça social também está associada à justiça cognitiva (SANTOS, 2019; SANTOS, MENESES, 2010).

Sendo assim, repensar o ensino de História a partir das epistemologias do Sul, na perspectiva antirracista e decolonial, pressupõe duas questões relevantes: a valorização de grupos sociais historicamente invisibilizados na narrativa tradicional, tais como: indígenas, negros, pobres, mulheres, crianças, entre outros; e o questionamento do paradigma ocidental e eurocêntrico, e de múltiplas formas de opressão, como o colonialismo, o racismo, o patriarcado, o machismo, a xenofobia, o capitalismo, entre outras.

Essa forma de repensar o ensino de História se assenta no questionamento da "modernidade/colonialidade" (BERNARDINO-COSTA, MALDONATO TORRES, GROSFOGUEL, 2019, p. 16) e na defesa da decolonialidade, ou seja, do projeto político-acadêmico que está inscrito em mais de 500 anos de lutas das populações indígenas, africanas, populações diaspóricas e negras. Por isso, Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel (2019) asseveram que:

> [...] é preciso trazer para o primeiro plano a luta políticas das mulheres negras, dos quilombolas, dos diversos movimentos sociais negros, do povo de santo, dos jovens da periferia, da estética e arte negra, bem como de uma enormidade de ativistas e intelectuais, tais como: Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis, José do Patrocínio, Abdias do Nascimento, Guerreiro Ramos, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Eduardo de Oliveira e Oliveira, Clóvis Moura, Sueli Carneiro, Frantz Fanon, Césarie, Du Bois, C. I. R. James, Oliver Cox, Angela Y. Davis, Bell Hooks, Patrícia Hill Collins, etc. (BERNARDINO-COSTA, MALDONATO TORRES, GROSFOGUEL, 2019, p. 10).

Esse projeto político-acadêmico decolonial tem impactos na organização do currículo escolar e dos projetos político-pedagógicos da escola e da Academia, e na formação inicial e continuada de professoras e professores, produzindo outras ontologias, valorizando a diversidade étnico-racial e cultural, e também outros saberes.

Neste sentido, a escola precisa superar a "tradição monocultural" (MOREIRA, CANDAU, 2007, p. 45), o conhecimento que valoriza apenas a Ciência Moderna, ou seja, a modernidade/colonialidade, visando florescer a diversidade e a ecologia de saberes no currículo escolar, no projeto político-pedagógico e nas práticas pedagógicas de professoras e professores (MOREIRA, CANDAU, 2007).

Assim, no ensino de História, na perspectiva da Educação antirracista e decolonial, é relevante o combate ao epistemicídio, ou seja, ao apagamento sistemático das produções e dos saberes produzidos por grupos oprimidos, como as do Movimento Negro e da intelectualidade negra em nosso país (SANTOS, 2019; GOMES, 2017; CARNEIRO, 2005).

Nessa coletânea, o repensar do ensino de História, na perspectiva da Educação antirracista e decolonial, se dá em tempos interessantes, de democracia, do Movimento Escola Sem Partido, do governo do presidente da República Jair Messias Bolsonaro e do vice-presidente general do Exército Antônio Hamilton Martins Mourão (eleitos em 2018). Um governo de face autoritária, com práticas políticas antidemocráticas: saudando manifestações de alguns grupos sociais conservadores

que reivindicam "intervenção militar com Bolsonaro", fechamento do Congresso Nacional (CN) e do Supremo Tribunal Federal (STF)[1] ; com apologia ao uso de armamentos no Brasil, buscando flexibilizar o acesso da sociedade civil às armas de fogo, embora o *Atlas da Violência* de 2019, organizado pelo IPEA e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), denuncie o aumento de homicídios em nosso pais, onde a maioria dos corpos que tombam é de negros, constituindo 75%, representando o genocídio do povo negro. Além disso, o governo Bolsonaro dissemina discursos negacionistas acerca da pandemia da COVID-19, questionando a Ciência e a possibilidade de programa de imunização/vacinação em prevenção ao novo coronavírus; e mais, da existência do racismo no Brasil.

Para Marcos Silva e Selva Guimarães (2012), "nós professores, desempenhamos papéis importantes nos diferentes espaços educativos, nos quais é possível desconstruir discursos antidemocráticos, monoculturais, difusores de estereótipos e preconceitos de classe, raça, religião etc" (SILVA, GUIMARÃES, 2012, p. 48).

Desta maneira, compreendendo esse contexto histórico que vivemos e os papéis sociais de professoras e professores, nesse livro composto por dezenove capítulos, as autoras e os autores apresentaram caminhos para se repensar o ensino de História em uma perspectiva democrática, antirracista e decolonial, dando visibilidade as epistemologias do sul, e aos aportes teórico-metodológicos para práticas pedagógicas que proporcionem a descolonização do currículo no espaço escolar. As leitoras e os leitores irão se deparar com uma diversidade de tipologias de fontes de pesquisa nos estudos históricos e/ou recursos didático-pedagógicos no ensino de História: pinturas, imagens e/

1 Sobre o governo Bolsonaro e o apoio as manifestações de parcela da sociedade civil que reivindica a volta da Ditadura militar, fechamento do Congresso Nacional e do Supremo Tribunal Federal, em 2020, no contexto da pandemia da COVID-19, ver as seguintes reportagens: JORNAL JÁ. Bolsonaro ignora recomendações e saúda manifestantes que pedem ditadura, 10 mar. 2020 Disponível em: < http://www.jornalja.com.br/geral/bolsonaro-ignora-recomendacoes-e-sauda-manifestantes-que-pedem-ditadura/> Acesso em: 14 dez. 2020 MIGALHAS, UOL. "Bolsonaro participa de manifestação pró-regime militar; autoridades repudiam", 19 abr. 2020. Disponível em:< https://migalhas.uol.com.br/quentes/325072/bolsonaro-participa-de--manifestacao-pro-regime-militar--autoridades-repudiam> Acesso em: 14 dez. 2020

ou fotografias, entrevistas, estatísticas, gráficos, reportagens, músicas, filmes, literatura afro-brasileira, entre outros artefatos culturais disponíveis na internet.

No primeiro capítulo, as autoras dialogaram acerca da História Indígena, por meio da análise de imagens canônicas no universo da pintura, como "A primeira missa no Brasil", visando desconstruir a abordagem eurocêntrica e colonialista no ensino de História, sugerindo usos de materiais didáticos outros, a fim de promover a aprendizagem antirracista

No segundo capítulo, o autor e a autora realizaram o debate sobre o ensino da História e cultura indígena na Educação Básica, especificamente no Ensino Médio, do Colégio Estadual Tânia Varella Ferreira, de Maringá - Paraná, objetivando estudar as transformações curriculares da implantação da Lei nº 11.645/2008. Ele e ela analisaram documentos da legislação educacional: a "Proposta curricular ensino médio - 2012" e os "Planos docentes" de 2009 a 2017, que contemplam a Lei.

Quanto ao terceiro, a autora propôs analisar as disputas de memória presentes no conhecimento histórico, enunciadas no ensino de História nas escolas, que culminaram na implementação da Lei Federal n. 10.639/ 2003. Essa lei representa uma política pública que reconhece a experiência histórica da população negra, ora em África ora em diáspora brasileira, sendo imprescindível para uma aprendizagem histórica que rompa com estereótipos, simplismos, reducionismos e eurocentrismos advindos do racismo epistêmico.

No quarto capítulo, a autora e o autor ao vislumbrarem o ensino de História, na perspectiva antirracista, a partir das epistemologias do Sul, deram destaque a História Negra nos Estados Unidos e no Brasil, expondo o racismo estrutural, a violência racial e policial, o encarceramento em massa e o genocídio do povo negro, e as origens do movimento social *Black Lives Matter* ou Vidas Negras Importam. No contexto da pandemia da COVID-19, ela e ele ressaltaram o protagonismo desse movimento social, principalmente após a violência racial de um policial branco que assassinou o homem negro George Floyd, em maio de 2020, nos EUA, levando às ruas a juventude negra e

multicor, e pessoas de outras faixas etárias, que questionaram o racismo estrutural e cotidiano, como também as narrativas coloniais. Nesse capítulo foram analisados artefatos culturais da mídia, como reportagens e ao final há a sugestão de um roteiro didático-pedagógico para o ensino da História Negra, apresentando recursos didáticos.

No quinto, a autora e o autor repensaram o ensino da História do Brasil, dando visibilidade à luta do povo negro pela liberdade ao oferecerem subsídios didático-pedagógicos para uma práxis antirracista. Assim, ela e ele apresentaram a relação entre a História da população negra e os espaços públicos, como a praça Zumbi dos Palmares, em Maringá-PR, expondo a importância desta como instrumento de preservação da memória negra no sul do Brasil.

Com relação ao sexto capítulo, as autoras estabeleceram o diálogo com o pensamento feminista negro e debates advindos da História Pública, analisando as representações sobre Chica da Silva e Tereza de Benguela, mulheres negras que viveram no século XVIII. Elas também apresentaram abordagens para a sala de aula, com o objetivo de problematizar e ressignificar essas e outras mulheres negras na sociedade brasileira.

No sétimo capítulo, a autora e o autor investigaram as possibilidades de construção de experiências didáticas sobre o ensino da História das mulheres latino-americanas na Educação Básica, a partir das narrativas e representações presentes na Coleção Antiprincesas. Ela e ele ao proporem a narrativa biográfica como metodologia de ensino e objeto de estudo, buscaram caminhos para a superação de representações eurocentradas e androcêntricas, discutindo acerca de estratégias que problematizem o ensino e a aprendizagem escolar da História nas suas dimensões cognitiva, afetiva e social.

No oitavo, os autores ressaltaram as possibilidades do uso das narrativas da Revista Seleções do *Reader's Digest* como fontes para o ensino de História, com base nos estudos de identidade e no significado das representações, tendo como metodologia a análise de discursos produzidos na publicação, no período de 1942 a 1949. Nesse texto, a partir do eixo temático "Gênero, raça e classe", os autores analisaram

peças publicitárias da revista em destaque, visando o aprimoramento das estratégias de análise e leitura da imprensa e das fontes de informações em geral, bem como a produção de narrativas no ensino de História na Educação Básica.

No nono capítulo, o autor versou sobre a escrita de temáticas negras no Brasil, no contexto após a abolição da escravidão. O texto problematiza a questão a partir de aportes teóricos de negros intelectuais e de não-negros afinados com o psiquismo nessa produção.

Esse capítulo apresenta o escrito original do professor Juarez Clementino da Silva Jr., pesquisador negro comprometido com a Educação antirracista e decolonial. Em 2020, a revisão textual foi interrompida, porque ele permaneceu hospitalizado, por mais de dois meses, por conta da COVID-19. Juarez teve paradas cardíacas, foi reanimado e entubado.

No contexto da pandemia da COVID-19, esse ébano negro segue lutando pela vida. Gratidão professor Juarez, por sua participação nesta coletânea, força, resista, para brindarmos a vida, quando tudo isso passar, pois vidas negras importam!

No décimo capítulo, com base nos Estudos Culturais e Pós-estruturalistas, a autora analisou a trajetória e o protagonismo de professores e professoras negros no contexto pós-abolição, problematizando os marcadores sociais, a saber: raça e classe social imbricados com a Educação. Assim, no texto se apresentou a problematização do ser negro enquanto um ser que pretendia se inserir para negociar seus direitos de cidadão na primeira República brasileira, reivindicando a construção de uma identidade nacional diante da diversidade étnico-cultural

No décimo primeiro, a autora e o autor ressaltaram a cultura histórica de estudantes brancos após a escuta da História de vida de profissionais negros. Um projeto antirracista onde foram criadas oportunidades de escuta da História de vida de profissionais negros e produzidas dramatizações dos estudantes para reflexão e vivência do escutado. Com base nas teorias J. Rüsen e J. Piaget nesse projeto foi aplicado questionário antes e depois das atividades. Os resulta-

dos dessa ação didático-pedagógica na perspectiva antirracista foram apresentados ao longo do texto.

No décimo segundo capítulo, o autor analisou os saberes sobre relações raciais presentes nas narrativas de professores de História, de escolas públicas com Educação Básica, no município de Delmiro Gouveia, alto sertão alagoano. Ele ao considerar fontes escritas e narrativas orais, realizou uma análise do discurso de orientação foucaultiana, discutindo diferentes cenários, sujeitos, relações e práticas que instituem disputas no ensino de História a partir da diversidade racial.

No décimo terceiro capítulo, a autora analisou o *blog* e a página do *Facebook* intitulados "Meu Professor de História Mentiu pra Mim", destacando os temas "escravidão" e "racismo", entendida como "história sobrecarregada". Para falar dos usos do passado e/ou da História, a autora empregou a etnografia, agrupando as concepções mais recorrentes e considerando que o revisionismo histórico não-científico prevalece nestes dois ambientes virtuais e representam ideias que circulam na História Pública.

No décimo quarto, a autora apresentou a experiência do Subprojeto PIBID/História da Universidade Estadual do Norte do Paraná, no qual foram desenvolvidas discussões e regências sob a perspectiva decolonial dos saberes na Educação Básica. Ela expôs que o processo de formação inicial de professoras e professores, os pibidianos, resultou em regências significativas na promoção de uma Educação antirracista, construindo diferentes práticas e narrativas históricas

No décimo quinto capítulo, as autoras apresentaram o estudo da condição da criança negra no período pré-abolição da escravatura, na província do Paraná (1853-1889), ancorado nos Estudos Culturais e teorizações foucaultianas durante o Brasil Império, procedendo a análise de documentos oficiais do Arquivo Público do Paraná. Desta maneira, no texto foram ressaltados aspectos culturais e sociais que levaram a invisibilização de crianças negras, favorecendo a difusão do discurso de um Paraná branco.

No décimo sexto, as autoras deram destaque a afrobetização na Educação Básica, expondo os processos e significados da leitura

para se pensar as relações étnico-raciais, desconstruindo o epistemicídio na literatura. Elas nos chamam a atenção para o debate em torno do conceito de Afrobetização bem como o processo de alfabetização, ambos fundamentais para o processo de construção da identidade e subjetividade negra, empoderando essa população historicamente excluída na sociedade brasileira, por conta do racismo.

No décimo sétimo capítulo, as autoras dialogaram sobre as relações étnico-raciais no processo de adoção no Brasil, especificamente no estado do Paraná, ao analisar a (in) existência de preferência das famílias quanto ao perfil identitário e suas implicações, problematizando essa temática no ensino de História, na perspectiva antirracista. Ao compreender que na sociedade contemporânea e globalizada, a mídia propõe o debate acerca de determinados temas e/ou assuntos, a fim de promover o diálogo e formar a opinião pública, nessa pesquisa o *corpus* de análise foi constituído por dez reportagens da imprensa online, disponibilizadas em sites da internet pelos jornais Paraná TV, Bom dia Paraná, Balanço Geral, Tv Tarobá, É-Paraná, Tribuna da Massa e Catve; e dados estatísticos disponibilizados pelo Cadastro Nacional de Adoção (CNA). As reportagens foram selecionadas por amostragem, considerando as que vieram a público na data de 25 de maio, no período compreendido entre: 2012 a 2018. Esta data foi escolhida, porque neste dia celebra-se o "Dia da adoção", instituído pelo Estado brasileiro, por meio do decreto de Lei n. 10.447, de nove de maio de 2002. A leitura desse capítulo instiga as leitoras e os leitores a pensarem sobre o racismo em nosso país e as relações étnico-raciais no processo de adoção, problematizando se o amor tem cor.

No décimo oitavo capítulo, as autoras explicitaram a discussão sobre Educação, diversidade religiosa e antirracismo, ao proporem a análise de notícias veiculadas na mídia nacional, que revelam atos de racismo religioso de âmbito público. Partindo da proposta decolonial de Franz Fanon (2008), Djamila Ribeiro (2019) e Luiz Rufino (2019), constatou-se que ao modo de Exu, divindade iorubana retratada na canção de Elza Soares, uma Educação que preze pela diversidade, precisa abandonar os binarismos e encontrar uma terceira via.

Enfim, no último capítulo, na perspectiva de Educação decolonial e antirracista, o autor e as autoras deram visibilidade a História do Haiti realizando contrastes com a História do Brasil, ao analisarem a narrativa de um haitiano sobre as concepções do povo do Haiti em relação à sua História. Nesse estudo a metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica e análise de narrativas afro-diaspóricas, compreendendo. Um dos resultados apresentados considera a escola como possível espaço de transformação da compreensão histórica.

Nestas notas introdutórias da coletânea, nós podemos afirmar que as pesquisadoras e os pesquisadores ao repensarem o ensino de História, na perspectiva democrática, antirracista e decolonial, com suas pesquisas e estudos, temas distintos e afins, expressaram que vidas negras e indígenas importam, vidas de mulheres, crianças e pobres importam, ou seja, todas as vidas importam. Assim, parafraseando a filósofa Djamila Ribeiro "Sejamos todos antirracistas" (RIBEIRO, 2019, p. 107). Boa leitura!

Referências

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural:* São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais)

BERNARDINO-COSTA, Joaze. MALDONATO TORRES, Nelson. GROSFOGUEL, Ramón. Introdução. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze. MALDONATO TORRES, Nelson. GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico***.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 09 - 26. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, sobre a obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino brasileiras.

BRASIL. Lei n. 10.639/2003, sobre a obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura afro-brasileira, e a inclusão do "20 de novembro - Dia Nacional da Consciência Negra" no calendário escolar.

BRASIL. Lei n. 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Brasília, DF: MEC, 1996.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser***.** Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011. (Consciência em debate)

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze. MALDONATO TORRES, Nelson. GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 223-246. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

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

GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo.* Lisboa: Educa, 1997.

IPEA. FBSP (orgs.). *Atlas da violência.* Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.

JORNAL JÁ. Bolsonaro ignora recomendações e saúda manifestantes que pedem ditadura, 10 mar. 2020 Disponível em: < http://www.jornalja.com.br/geral/bolsonaro-ignora-recomendacoes-e-sauda-manifestantes-que-pedem-ditadura/> Acesso em: 14 dez. 2020

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção e política da morte.* Trad. Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MIGALHAS, UOL. "Bolsonaro participa de manifestação pró-regime militar; autoridades repudiam", 19 abr. 2020. Disponível em:< https://migalhas.uol.com.br/quentes/325072/bolsonaro-participa-de-manifestacao-pro-regime-militar--autoridades-repudiam> Acesso em: 14 dez. 2020

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: FÁVERO, Osmar. IRELAND, Timothy Denis (orgs). *Educação como exercício de diversidade.* Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. p. 37 - 58.

MUNANGA, kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, kabengele (org.). *Superando o racismo na escola.* Brasília: MEC; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 15 - 20.

NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância religiosa.* São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020. (Coleção Feminismos Plurais)

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual antirracista.* São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. Introdução. SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula (orgs.). In: *Epistemologias do Sul.* São Paulo: Cortez, 2010. p. 15 - 27.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SEIXAS, Raul. Música: O dia em que a Terra parou. Disponível em:< https://youtu.be/H8zbYY-41Vus> Acesso em: 15 dez. 2020

SILVA, Marcos. GUIMARÃES, Selva. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido.* Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

IMAGENS E O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A APRENDIZAGEM ANTIRRACISTA

Luciana de Fátima Marinho Evangelista[1]
Isabel Cristina Rodrigues[2]

Resumo: Convivemos cotidianamente com uma infinidade de imagens e, longe de serem neutras, elas revelam muito do seu contexto de produção e de circulação. Com base na noção de imagens canônicas realizamos um estudo da pintura A primeira missa no Brasil. Objetivando superar a abordagem eurocêntrica e colonialista no ensino de História, e promover a aprendizagem antirracista, com ênfase no ensino de História Indígena, foram sugeridos usos de materiais didáticos outros.

Palavras-chave: ensino de História Indígena; imagens canônicas; imagens alternativas; pintura histórica.

Abstract: We live daily with an infinity of images and, far from being neutral, they reveal much of their context of production and circulation. Based on the notion of canonical images, we conducted a study of the painting The First Mass in Brazil. In order to overcome the Eurocentric and colonialist approach to teaching History, and to promote anti-racist learning, with an emphasis on teaching indigenous history, the use of other teaching materials has been suggested.

Keywords: Teaching indigenous history; canonical images; images alternatives; historical painting.

1 Professora assistente do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá; Doutora em História pela UFF-RJ.
2 Professora adjunta do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá; Doutora em Ciências Sociais pela PUC-SP.

Introdução

Em sociedades significativamente estruturadas na sua dimensão visual, o estímulo e desenvolvimentos do olhar crítico tem se colocado como uma demanda urgente para os educadores. Afinal, em circunstâncias assim, de tão vistas, uma infinidade de imagens passa a ser consumida de modo inconsciente como se fosse um dado da realidade vivida no momento a que se refere, ao invés de ser encarada como uma construção histórica espacial e temporalmente localizada, não necessariamente, no contexto que retrata e por isso que requer análise.

Mais do que pensar uma imagem em si, é preciso considerar: o que há de mais visível e invisível e que tipo de normatividade se estabelece no conjunto de imagens de maior circulação em uma dada sociedade? Na resposta dessas perguntas encontraremos aquilo que Elias Thomé Saliba, no seu eu texto "As imagens canônicas e a História", diagnosticou como imagens canônicas. Segundo ele, algumas imagens são impostas coercitivamente no cotidiano das relações sociais, especialmente, as de trocas intelectuais, e explica:

> Tais imagens constituem pontos de referências inconscientes, sendo, portanto, decisivas em seus efeitos subliminares de identificação coletiva. São imagens de tal forma incorporadas em nosso imaginário coletivo, que as identificamos rapidamente. Todos nós lidamos, a todo momento, com imagens canônicas. Os livros didáticos são quase que infinitamente ilustrados com imagens canônicas (SALIBA, 2007, p. 88).

Além de considerar a imensa quantidade de imagens canônicas nos livros didáticos, Saliba destaca a importância da atuação docente na desmitificação dos cânones. Nesse sentido, comenta o estranhamento que a pintura de Tiradentes sem barba, de José Walsht Rodrigues, causa em quem está acostumado a ver o alferes com a feição associada a Jesus, na representação por Pedro Américo. Nessa mesma linha de

raciocínio, relata a experiência sua com uma turma de 7ª série quando trabalhou imagens de um Cristo bizantino, sem barba, e ponderou:

> O choque ante uma imagem não estereotipada pode ser revelador: às vezes, de imediato começamos a perceber como a imagem com a qual nos acostumamos – a imagem canônica – é coercitiva. Coercitiva porque nos impunhas uma figura reproduzida infinitamente em série, tão infinitamente repetitiva que não mais nos provocava nenhuma estranheza, bloqueava nossa possibilidade de uma representação alternativa, ou seja não nos levava mais a distinguir, a comparar – em suma, não nos levava mais a pensar (SALIBA, 2007, p. 88).

Com isso, o texto de Saliba é uma convocação ao trabalho de demonstrar, o quanto possível, o porquê e o modo como as imagens foram produzidas, quais demandas coletivas elas atenderam e, principalmente, interrogar: quais razões impediram as imagens alternativas de chegaram até nós? Tais imagens, ainda que canônicas, são essenciais para reconhecer algumas referências cronológicas ou valores de uma época. Dessa forma, são imagens que podem ajudar a promover a interação de forma crítica, do aluno numa comunidade de significados – o que se chama de imaginário social.

A partir das proposições de Saliba, assumimos o desafio de problematizar o cânone no ensino de História com o objetivo de realizar uma crítica a abordagem eurocêntrica, colonialista e promover a aprendizagem antirracista, com ênfase no ensino de História Indígena.

Uma vez estabelecido esse ponto partida, o capítulo segue organizado em 3 partes: ***A Primeira Missa no Brasil*: uma imagem canônica na História,** na qual objetivamos refletir sobre os temas e problemas suscitados por essa obra, tendo em vista que ela continua servindo para referendar a velha e estereotipada versão hierarquizada dos povos constituidores da nação e da identidade nacional brasileira; na segunda parte, apresentamos **A primeira missa no livro História em Movimento,** para exemplificar que, embora venham ocorrendo mudanças na abordagem do uso das imagens nos livros didáticos, elas

não contribuem efetivamente para uma mudança no imaginário social acerca da presença indígena na História do Brasil, porque o foco ainda permanece na abordagem da diversidade cultural em detrimento da História Indígena; na parte final, **Imagens alternativas na aulas de História: possibilidades,** discorremos sobre dois materiais produzidos com indígenas de duas regiões diferentes – uma do povo Wajãpi, do Amapá; e outra dos indígenas Guarani, de Santa Catarina. Defendemos que tais produções tomadas como exemplos, sugerem pensar numa abordagem para além do tema diversidade cultural, uma vez que o que cabe ao ensino de História é uma abordagem da História indígena e não apenas dos aspectos culturais dos diferentes povos Indígenas.

1. *A Primeira Missa no Brasil*: uma imagem canônica na História

Tiradentes esquartejado, o surgimento do *Homo Sapiens,* o Jesus Cristo europeizado, são exemplos de imagens canônicas citadas por Elias. Tendo o livro didático de História como parâmetros, muitas outras imagens artísticas poderiam ser incluídas nesse rol de cânones: *A liberdade guiando o povo*, de Eugène Delacroix (Saint-Maurice, 26 de abril de 1798 — Paris, 13 de agosto de 1863), *O Grito da Independência*, de Pedro Américo (Areia, 29 de abril de 1843 — Florença, 7 de outubro de 1905), *A Coroação de Napoleão*, de Jacques-louis David (Paris, 30 de agosto de 1748 – Bruxelas, 29 de dezembro de 1825) e muitas outras.

Como nosso foco está centrado em destacar a abordagem dada à História indígena e a ausência dela nos livros didáticos e nos programas de ensino para além dos conteúdos relacionados à chegada dos povos estrangeiros no território brasileiro atual, a partir do uso de imagens canônicas, elegemos a pintura *Primeira Missa no Brasil* (Imagem 01), de Victor Meirelles de Lima (Nossa Senhora do Desterro, 18 de agosto de 1832 — Rio de Janeiro, 22 de fevereiro de 1903) para refletirmos sobre os temas e problemas suscitados por essa obra.

A Primeira Missa no Brasil faz parte do acervo do Museu Nacional de Belas Artes, localizado no Rio de Janeiro. Trata-se de uma obra de exposição permanente na galeria de Arte Brasileira do século XIX, portanto, junta-se a outras pinturas como a *Batalha do Guararapes*, também de Victor Meirelles, e *Batalha do Avaí*, de Pedro Américo.

Do gênero pintura histórica, a obra foi produzida ao longo dos anos de 1859 e 1860, durante a viagem de estudos de Victor Meirelles em Paris, enquanto bolsista da Imperial Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro (1853–1861). Depois de concluída, a obra figurou o Salão de Paris de 1861, sendo a primeira produção de um brasileiro a figurar em uma mostra internacional (FRANZ, 2007, s/p). Os esboços feitos na preparação da pintura (Imagem 02) dão indício do rigor com que Meirelles estudou e compôs cada gesto, postura, enquadramento e cena da pintura.

Na experiência do ver, essa pintura nos convida a imaginar a primeira missa no Brasil como um acontecimento em um dia ensolarado nos trópicos. A capacidade do artista em trabalhar com uma paleta de grande variação cromática e bastante luminosa resultam em um cenário de céu azul e verdes das matas que criam uma atmosfera colorida e idílica para o evento religioso. Interessante notar como os indígenas são representados em verdadeira simbiose com a natureza, a opção cromática pelos tons terrosos para compor os tonalidades de pele fazem com que os corpos dos indígenas se confundam com as cores do solo, isso quando não estão emergindo em meio as folhagens ou envolto por animais (imagem 03 e 04).

Imagem 01 - *A Primeira Missa no Brasil*
Fonte: *A Primeira Missa no Brasil.* Victor Meirelles. 268 cm x 356 cm. Pastel sobre tela (1859-1860). Acervo Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro. Disponível em: http://warburg.chaa-unicamp.com.br/obras/view/1978. Acesso em 01 out. 2020.

No canto esquerdo da tela uma multidão de indígenas caminha da praia em direção ao culto religioso, outros já instalados próximos ao local do rito se posicionam com posturas diversas, alguns olham com certa desconfiança, outros com tranquilidade – uma mulher até se deita para amamentar uma criança, mas a grande maioria observa com curiosidade. O clima é de harmonia, não há temor nem da parte dos portugueses, nem dos indígenas (imagem 03 e 04; 05 e 06). Contudo, uma hierarquia é estabelecida nessa harmonia: os portugueses, mais ao centro da pintura, não se misturam à natureza ou aos indígenas; encontram-se em um estágio mais avançado do progresso e civilização: são cristãos-católicos e estão no domina da natureza

Imagem 2- Estudos Primeira Missa do Brasil
Fonte: Estudos Primeira Missa do Brasil, da esquerda para a direita: mãos, 18,6 x 12,1 cm; capacete e ombreira de metal, 38,1 x 23,9 cm; pernas e pés, 27,4 x 43,2 cm Passe-partout: *Obra encapsulada – tamanho do conjunto: 45,2 x 60,4 cm. Disponível em: http://warburg.chaa-unicamp.com.br/obras/view/1978. Acesso em 01 out. 2020.

Imagens 3 e 4. Detalhe A Primeira Missa no Brasil.
Fonte: Detalhe A Primeira Missa no Brasil. indígenas em simbiose com a natureza.
Fonte: *A Primeira Missa no Brasil.* Victor Meirelles. 268 cm x 356 cm. Pastel sobre tela (1859-1860). Acervo Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro. Disponível em: http://warburg.chaa-unicamp.com.br/obras/view/1978. Acesso em 01 out. 2020.

O que está na pauta da produção da obra de Victor Meirelles é a sua contribuição para o firmamento e disseminação do projeto de nação e identidade brasileira, assumida pelo IHGB e pelo Colégio

Pedro II. Ancorados na perspectiva teórica e filosófica positivista, de construção de uma nação formada pela suposta relação harmoniosa das três raças constituidoras da nação brasileira – o branco europeu, o negro africano e índio da terra - ao indígena é atribuída classificação de ser humano numa condição de desenvolvimento que o coloca junto à natureza, enquanto que ao colonizador é atribuída a condição de produtor de cultura, o que o coloca numa posição superior à do indígena. Estabelece-se assim o binômio natureza-cultura. Como os povos indígenas praticamente são simbiontes à natureza, logo precisam ser domesticados como a natureza.

Nesse período ganha mais força, ainda, o projeto assimilacionista e integracionista adotado no tratamento dados aos povos indígenas desde a chegada dos estrangeiros, que atravessou o período colonial, o império, se firmou na república e que se estende, praticamente, até os dias atuais, no que diz respeito ao imaginário social, aprendido sobretudo por meio da disseminação da disciplina escolar História e pela disciplina acadêmica dos cursos de formação superior. Ambas criadas, concomitantemente, ainda na primeira metade do século XIX.

É importante destacar que no âmbito acadêmico-científico a produção sobre a História dos povos indígenas no Brasil vem crescendo, vertiginosamente e ancorada, por exemplo, em pressupostos teóricos e metodológicos da Etnohistória[3] e da História decolonial[4] que são abordagens que rompem com as análises colonialistas e eurocen-

3 Sobre a Etnohistória ver, entre outros: MOTA, Lucio Tadeu. Etno-história: uma metodologia para abordagem transdisciplinar da História de povos indígenas. Patrimônio e Memória, v. 10, n. 2, p. 5-16, 2014.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Etno-história e História Indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. História (São Paulo), São Paulo, v. 30, n. 1, p. 349-371, jan./jun., 2011.

4 Sobre História decolonial, ver entre outros: QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. *Uma breve História dos estudos decoloniais.* MASP Aftrall. Amanda Carneiro (Org.). Tradução de Sérgio Molina e Rubia Goldoni. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 2019.

MIGNOLO, Walter D. Aiesthesis decolonial. CALLE 14: revista de investigación en el campo del arte, v. 4, n. 4, p. 10-25, 2010; QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. Novos rumos, v. 37, n. 17, p. 4-28, 2002.

tradas, primando pelo protagonismo dos povos indígenas e por uma História dos povos ameríndios.

A respeito dessa pintura, o historiador Jorge Coli comenta:

> A descoberta do Brasil foi uma invenção do século XIX. Ela resultou das solicitações feitas pelo romantismo nascente e pelo projeto de construção nacional que se combinava então. A ciência e a arte, dentro de um processo intrincado, fabricavam realidades mitológicas que tiveram, e ainda têm, vida prolongada e persistente. O quadro de Victor Meirelles, retratando a primeira missa no Brasil, tal como foi descrita por Pero Vaz de Caminha, é um episódio muito expressivo dentro desses processos. Ele fez, em grande parte, com que o descobrimento tomasse corpo e se instalasse de modo definitivo no interior de nossa cultura (COLI, 1998, p. 107).

Imagens 5 e 6. Detalhe A Primeira Missa no Brasil. Indigenas diante da missa
Fonte: *A Primeira Missa no Brasil.* Victor Meirelles. 268 cm x 356 cm. Pastel sobre tela (1859-1860). Acervo Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro. Disponível em: http://warburg.chaa-unicamp.com.br/obras/view/1978. Acesso em 01/10/2020.

Para compor essa pintura, Victor Meirelles estudou cuidadosamente a Carta de Caminha, contudo não é necessariamente o relato da primeira missa presente nesse documento que o artista irá seguir e sim o referente ao da segunda. Afinal, na primeira missa:

> Ao domingo de Pascoela pela manhã, determinou o Capitão de ir ouvir missa e pregação naquele ilhéu. [...] Mandou naquele ilhéu armar um esperavel, e dentro dele um altar mui bem corregido. E ali com todos nós outros fez dizer missa, a qual foi dita pelo padre frei Henrique, em voz entoada, e oficiada com aquela mesma voz pelos outros padres e sacerdotes, que todos eram ali. [...] Acabada a missa, desvestiu-se o padre e subiu a uma cadeira alta; e nós todos lançados por essa areia. E pregou uma solene e proveitosa pregação da História do Evangelho, ao fim da qual tratou da nossa vinda e do achamento desta terra, conformando-se com o sinal da Cruz, sob cuja obediência viemos, o que foi muito a propósito e fez muita devoção. Enquanto estivemos à missa e à pregação, seria na praia outra tanta gente, pouco mais ou menos como a de ontem, com seus arcos e setas, a qual andava folgando. E olhando-nos, sentaram-se. E, depois de acabada a missa, assentados nós à pregação, levantaram-se muitos deles, tangeram corno ou buzina, e começaram a saltar e dançar um pedaço. E alguns deles se metiam em almadias — duas ou três que aí tinham — as quais não são feitas como as que eu já vi; somente são três traves, atadas entre si. E ali se metiam quatro ou cinco, ou esses que queriam não se afastando quase nada da terra, senão enquanto podiam tomar pé. Acabada a pregação, voltou o Capitão, com todos nós, para os batéis, com nossa bandeira alta (FUNDAÇÂO BIBLIOTECA NACIONAL, 1500, p. 05).

Como podemos notar, o altar representado na pintura de Meirelles não corresponde à descrição feita por Caminha. Ademais, na carta o comportamento dos indígenas ganha características muito mais agitadas do que a maneira como foram apresentados na pintura. Já a segunda missa, assim foi relatada pelo autor europeu:

> Chantada a Cruz, com as armas e a divisa de Vossa Alteza, que primeiramente lhe pregaram, armaram altar ao pé dela. Ali disse missa o padre frei Henrique, a qual foi cantada e oficiada por esses já ditos. Ali estiveram conosco a ela obra de cinqüenta ou sessenta deles, assentados todos de joelhos, assim como nós. E quando veio ao Evangelho, que nos erguemos todos em pé, com as mãos levantadas, eles se levantaram conosco e alçaram as mãos, ficando assim, até ser acabado; e então tornaram-se a assentar como nós. E quando levantaram a Deus, que nos pusemos de joelhos, eles se puseram assim todos, como nós estávamos com as mãos levantadas, e em tal maneira sossegados, que, certifico a Vossa Alteza, nos fez muita devoção. Estiveram assim conosco até acabada a comunhão, depois da qual comungaram esses religiosos e sacerdotes e o Capitão com alguns de nós outros. Alguns deles, por o sol ser grande, quando estávamos comungando, levantaram-se, e outros estiveram e ficaram. Um deles, homem de cinqüenta ou cinqüenta e cinco anos, continuou ali com aqueles que ficaram. Esse, estando nós assim, ajuntava estes, que ali ficaram, e ainda chamava outros. E andando assim entre eles falando, lhes acenou com o dedo para o altar e depois apontou o dedo para o Céu, como se lhes dissesse alguma coisa de bem; e nós assim o tomamos. Acabada a missa, tirou o padre a vestimenta de cima e ficou em alva; e assim se subiu junto com altar, em uma cadeira (FUNDAÇÂO BIBLIOTECA NACIONAL, 1500, p. 13).

Na comparação da pintura com esse fragmento da carta, percebemos que, além do documento escrito, no seu processo criativo Victor Meirelles se serviu também de ideias políticas, religiosas e estéticas do seu tempo, sobretudo, foi atravessado pelos sentimentos românticos e indianista. A esse respeito, Terezinha Franz comenta:

> Cabe destacar que, mesmo estando em Paris, Victor Meirelles estava em constante comunicação com os professores da Imperial Academia de Belas Artes no Brasil, principalmente com Manuel de Araújo Porto Alegre. Victor cumpria assim uma das exigências do país que

> sustentava sua estada na França. Embora estudando com os mestres do Primeiro Mundo, permanecia sob a tutela e os comandos da Academia no Brasil, portanto, sujeito também às idéias que esta articulava com a elite política e cultural do País, entre eles o Imperador Pedro Segundo e o grupo do IHGB. Sendo assim, compreendemos que é principalmente a cultura de seu país de origem que determina sua maneira de pensar e, conseqüentemente, de pintar. A "Primeira Missa no Brasil" é o resultado de uma complexa rede de relações entre as idéias e utopias que se desenvolveram dentro do chamado "Projeto Civilizatório", presente no imaginário da elite cultural e política do século XIX brasileiro (FRANZ, 2007, s/p).

Segundo Coli, essa pintura instaurava o batismo da nação brasileira ao narrar a fusão dos ancestrais legítimos dos brasileiros: indígenas e portugueses. A narrativa pictórica, portanto, dialóga com o mito de um convívio harmônico entre as raças, princípio lançado por Carl Friedrich Philipp von Martius, no Instituto Histórico e Geográfico do Brasil - IHGB, em 1845.

Academia Imperial de Belas Artes, IHGB e Colégio Dom Pedro II foram instituições que, no século XIX, ocuparam-se de atuar no projeto de construção nacional e de criar uma imagem moderna do Brasil, que o afirmasse positivamente no mundo capitalista. Nas trocas entres os intelectuais e artistas dessas instituições, o Romantismo acabou se consagrando nas décadas de 1850 e 1860, tendo o indianismo como a manifestação de maior relevância tanto na literatura, como na música e nas artes plásticas (FRANZ, 2007, s/p).

Como pudemos notar *A Primeira Missa no Brasil* cumpriu muito bem as demandas sociais e políticas impostas pelo Império, funcionando muito mais como um registro da época na qual foi produzida, o século XIX, do que do período que tentou representar. Apesar disso, nos livros didáticos frequentemente ela faz parte da discussão sobre a presença européia na América portuguesa do século XVI.

2. A primeira missa no livro História em Movimento

Com o argumento de tornar a aprendizagem histórica mais atraente, desde meados do século XIX, investe-se significativamente no projeto gráfico dos manuais didáticos, conforme elucida Circe Bittencourt (2000). Embora seja antigo o uso de imagens como recurso estimulante da aprendizagem, é bem mais recente a preocupação em fazer dela uma fonte a ser analisada criteriosamente.

Nos livros didáticos mais recentes é perceptível essa mudança na abordagem das imagens. Lançada pela Editora Ática, em 2011, a coleção *História em Movimento* se destaca pelo tratamento dado ao seu programa visual. Voltada para o Ensino Médio da Educação Básica, os livros chamam atenção pelas imagens modernas e contemporâneas das capas, pelo colorido do seu interior, quantidade de imagens e preocupação estética, de modo geral.

No Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, de 2015, a coleção foi bem avaliada por essa qualidade estética, bem como o trabalho com as fontes, a visibilidade dada aos sujeitos subalternizados na matriz disciplinar tradicional, pelo protagonismo dado aos jovens no cumprimento das atividades do livro, o estímulo do desenvolvimento da escrita e oralidade. Por outro lado, embora seja organizado por unidades que sempre se iniciam com a reflexão sobre uma temática – "Diversidade Cultural", "Trabalho", "A Luta pela Cidadania", "Política e Participação", "Terra e Meio Ambiente", o livro realiza uma abordagem compartimentada, conforme orienta a avaliação do PNLD:

> De modo geral, a obra acompanha os debates acerca dos Direitos Humanos, trabalhando conceitos que são caros à construção de uma convivência democrática por meio da valorização da tolerância e da diversidade cultural. Entretanto, apesar da variedade de capítulos que contemplam essas temáticas, a coleção caracteriza-se mais por sua compartimentalização em capítulos do que por uma integração aos conteúdos gerais, especialmente no volume 2, cujos conteúdos relacionam-se com a coloniza-

> ção e/ou com a escravidão (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 60).

Por essa razão, o Guia do PNLD, de 2015 recomenda que, no uso desse livro em sala de aula, o professor deve se atentar ao seguinte:

> No que se refere aos povos afro-brasileiros e os indígenas, para contornar a compartimentalização da abordagem, e visando à sua integração aos conteúdos de modo geral, será importante buscar referências contemporâneas e outros procedimentos de construção do conhecimento histórico escolar a fim de instrumentalizar, na prática didática, o seu local de atuação como fonte histórica ou como recurso e material didático (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 61).

A coletânia impressiona pela combinação de imagens canônicas com imagens alternativas. Afinal, junto de representações de pinturas de Delacroix e Pedro Américo, encontramos a fotografia contemporânea de uma indígena advogada, o protagonismo negro na intelectualidade, a partir de Cruz e Souza, e na política, por meio do Barack Obama. Por outro lado, a compartimentação compromete o potencial das imagens que compõem a coleção. Essa constatação fica explícita quando observamos a forma como aparece a representação de *A Primeira Missa no Brasil*.

A pintura faz parte da sessão[5] "Interpretando o documento"[6] do 4º capítulo, intitulado "Portugal e sua colônia", da primeira unidade, "Diversidade Cultural", do 2º volume dessa coleção. Nessa unidade são trabalhados os seguintes assuntos: Civilizações americanas;

5 Esta sessão é uma das outras 19 que compõem o livro, sendo as outras: abertura de capítulo, texto central, boxes gerais, passado presente, eu também posso participar, olho vivo, patrimônio e diversidade, enquanto isso..., mundo virtual, sugestões de filmes e livros, glossário, diálogos, sua comunidade, sua opinião, de olho no mundo, interpretando documentos, no mundo das letras, organizando ideias e hora de refletir.

6 A obra possuiu 288 páginas, e foi estrutura em 5 unidades, 32 capítulos. Cada unidade é subdividida em três partes: 1) abertura com textos e atividades; 2) capítulos, com um texto central e subseções, atividades no interior dos boxes e das subseções, mais as atividades no final do capítulo; por um texto e atividades de abertura; e 3) fechamento de unidade com atividades.

Pindorama e seus habitantes; A conquista espanhola; Portugal e sua colônia; O Governo-Geral. Quanto aos objetivos do capítulo constam como sendo:

> - Conhecer as primeiras tentativas de exploração e colonização do território que viria a constituir o Brasil; - Entender o contexto que levou o governo português a explorar e colonizar as terras no continente americano; - Conhecer como ocorreram os primeiros contatos entre portugueses e Indígenas; - Discutir a questão da diversidade cultural por meio das representações elaboradas no encontro entre os dois povos (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013. p. 35).

Reconhecemos a abordagem da pintura de Meirelles como um cumprimento do último objetivo. Para tanto, os autores trabalham com a comparação de fragmentos da carta de Caminha com a imagem da missa. Para enunciar a pintura foi escolhido o seguinte título: "Uma representação do século XIX". As atividades elaboradas para tratar desses documentos foram:

1. Entre a primeira e a segunda missa. Caminha observa uma mudança de comportamento dos indígenas que acompanhavam de perto a circulação dos portugueses pelo território. Descreva essa mudança indicando trechos dos dois documentos.
2. Observe o quadro de Meirelles e identifique dois pormenores.
    a. como os índios estão representados no quadro em comparação com as descrições de Caminha?
    b. que aspectos do quadro não aparecem na descrição da primeira missa (documento 1)?
    c. Levante uma hipótese para explicar por que Victor Meirelles representou a primeira missa de maneira diferente da descrita por Caminha (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013. p. 43).

No Manual do professor foi explicitado que se esperava na resposta dos estudantes que fossem contemplados os trechos da carta de Caminha referentes à mundança de comportamento dos indígenas da primeira vez que estiveram em contato com o ritual religioso, em relação ao segundo, como podemos conferir a seguir:

> No primeiro trecho, Caminha relata que, durante a primeira missa, os indígenas estavam na praia e ficaram "folgando", isto é, divertindo-se. Ele informa também que, durante o sermão, "levantaram-se muitos deles e [...] começaram a saltar e dançar". O segundo trecho narra a segunda missa, apenas dias depois. Nessa ocasião, também estava presente um grupo de indígenas que imitavam os portugueses nos gestos e nas atitudes. Caminha relata que eles estavam "assentados todos de joelho assim como nós" e "se levantaram conosco, e alçaram as mãos, estando assim até se chegar ao fim, e então tornaram-se a assentar como nós" (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013. p. 315).

Quanto ao item a) da segunda questão, o manual esclarece que na atividade os alunos precisariam reconhecer que, por mais relaxados que alguns indígenas pudessem parecer, não há desrespeito ao culto e eles foram representados se dirigindo ao altar, numa demonstração de interesse, de maneira a ser uma composição mais próxima da narrativa de Caminha sobre a segunda missa do que relativa a primeira. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013. p. 315).

Já no item b) o esperado era que a cruz fosse reconhecida como um elemento mencionado no fragmento relativo a segunda missa e não a primeira, bem como fosse observado que o altar tinha sido descrito como algo muito mais rudimentar na carta do que o modo como foi representado na pintura. Outra questão era notar que a pintura contem uma presença indígena no episódio da primeira missa muito maior do que sugere a carta.

Sobre a resposta do 3º item os autores recomendam:

> [...] Professor nessa questão pretende-se indicar o caráter de representação e não de verdade da pintura. Victor Meirelles utilizou o tema da primeira missa para construir uma poderosa imagem sobre os elementos fundadores da nação. Nesse sentido, a primeira missa justamente por conta do caráter mítico de ser a primeira precisava ser mostrada de forma grandiosa. Assim, não interessava ao pintor fazer uma reprodução fiel da descrição de Caminha sobre o evento, uma vez que, de acordo com a carta, os índios encontravam-se dispersos, fazendo barulho, desconfiados e sequer havia uma cruz no local, um dos principais símbolos da religião católica. Meirelles queria demonstrar que a harmonia entre portugueses e índios e o respeito a religião católica estão presentes naquele ato fundador. O artista, mesmo trabalhando sobre uma base histórica, tem finalidades estéticas ou ideológicas que se sobrepõem a uma suposta "verdade". Além disso, vale notar que esse quadro foi tantas vezes reproduzido desde o século XIX que se tornou a cena mais conhecida quando se pensa na primeira missa. O historiador da arte, Jorge Coli, analisou esse quadro nos seguintes termos: Ele se tornou a versão visual do episódio narrado na carta. [...]. Caminha não encontrara apenas uma tradução visual moderna. Era outra coisa, mais forte, mais profunda: o espectador moderno assistia à primeira missa no Brasil. Quem o assegurava era, de um lado, o documento, e de outro, o poder demagógico (criador) da arte. [...]. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013. p. 315).

A comparação do documento escrito com o visual é mesmo uma proposta interessante, as questões conduzem os estudantes a desconstruírem a representação romântica indianista da primeira missa de Victor Meirelles. Mas a pergunta que fica é: em que medida isso realmente contribui para a discussão da diversidade cultural, tema desta unidade? O próprio livro didático anuncia a pintura como uma representação do século XIX, então porque não usá-la como registro de época, como manifestação de um projeto de construção nacional?

3. Imagens alternativas na aulas de História: possibilidades

Mais do que do que apresentar imagens para afirmar o que os povos indígenas não são, acreditamos que para valorizar a diversidade e promover uma Educação antirracista convém realizar uma abordagem dizendo o que os povos indigenas são. Muitos materiais tem sido produzidos nessa linha. Exemplo disso é o dossiê "Wajãpi - Expressão gráfica e oralidade entre os Wajãpi do Amapá", elaborado pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN.

Reconhecida como patrimônio imaterial, pelo Iphan, em 2002, e Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, em 2003, a Arte Kusiwa – Pintura Corporal e Arte Gráfica Wajãpi é uma linguagem gráfica dos povos indígenas Wajãpi, do Amapá, que reúne e se fundamenta no modo de conhecer, conceber e agir sobre o universo deles.

No dossiê produzido pelo Iphan, é possível entrar em contato com a História da origem desses grafismos:

> De acordo com a tradição oral, no centro da pequena terra originária havia um grande lajedo de pedra onde vivia um ser poderoso e muito temido que foi morto pelos humanos. Ao morrer, entretanto, transformou-se numa imensa cobra, a anaconda – ou moju, na língua wajãpi. Os primeiros homens abriram o cadáver e extraíram seus excrementos, que eram todos coloridos. Organizaram uma festa e disseram para seus convidados se pintarem com as cores deixadas pela anaconda. Estes assim o fizeram e, enfeitados, dançaram e cantaram. Quando terminaram, uma parte dos convidados foi embora, voando. Eram os primeiros pássaros, com suas plumagens diferenciadas. Ao se distanciarem dos humanos que ficaram na terra, pousaram numa imensa árvore sumaumeira, de onde se espalharam por todas as direções, levando consigo as águas que correm nos rios e igarapés da terra. Já os homens, que ficaram no centro da terra, aprenderam as danças dos peixes e os cantos dos pássaros, além dos nomes das cores, que designam as plumagens variadas das aves. Ao observarem a ossada e a pele da anaconda morta, viram as espinhas

> dos peixes que ela havia comido e assim descobriram os padrões com os quais continuam até hoje a decorar seus corpos e seus artefatos, em composições infinitas (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONA, 2002).

Os desenhos Kusiwas são inspirados em narrativas da criação da humanidade e dão vida a inúmeras explicações para o surgimento do homem. Nesse desenhos, os motivos mais recorrentes são a onça pintada, a cobra, a borboleta e o peixe. O dossiê é repleto dessas imagens[7] e textos, configurando-se como um ótimo material para se pensar a diversidade étnica e cultural, relações sociais, religiosidades, tecnologias e valores estéticos e morais.

Além desse material, outra opção de recurso didático produzido e que vale a pena levar para a sala de aula, são as cartilhas produzidas pelo projeto *Ação Saberes indígenas na Escola,* no estado de Santa Catarina*.* Uma delas, intitulada, "Os quatro cantos sagrados [recurso eletrônico]: cartilha de aprendizagem de saberes tradicionais"[8] aborda experiências vividas e sentidas pelos professores indígenas Guarani e é repleta de desenhos, feitos pelos alunos indígenas. Nessas imagens é possível aprender sobre a cosmologia Guarani e, mais uma vez, trabalhar a diversidade étnica e cultural em sala de aula.

Diferentemente do exemplo da pintura *A primeira missa do Brasil,* ambos os materiais imagens partem da realidade dos próprios povos indígenas do Brasil para evidenciar a diversidade nas visões de mundo, nas religiosidades, na relação com o passado e etc. Ambos os materiais e estão disponíveis na internet.

Dessa forma, reconhecemos em livros didáticos, como o *História e Movimento,* um importante recurso para o cotidiano da sala de aula, mas para a promoção da aprendizagem antirracista, para a construção de aulas comprometidas com questões éticas, materiais

7 As imagens não fazem parte do domínio público mas podem ser conferidas neste link: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImDos_PinturaCorporalArteGraficaWajapi_m.pdf

8 As imagens desse material, igualmente, não são de domínio público mas podem ser conferidas neste link: https://saberesindigenas.ufsc.br/livros/

outros necessitam serem inseridos pelo próprio professor. Ou como afirmou Saliba:

> [...] nada substitui a escolha, que deve ser do próprio professor. Pois, considero que aquilo que é válido para todo o processo educacional, também funciona na utilização das imagens. Apesar de vivermos uma civilização da imagem, é sempre bom dizer que a equação chave da Educação continua sendo o professor e o aluno; tudo será inútil, ilusório, diversionista, alienante e equívoco se desprezarmos essa equação (SALIBA, 2007, p, 95).

O protagonismo de uma aula não pode ser do livro didático, esse papel cabe ao professor!

Considerações finais

Reconhecemos os avanços no ensino de História, bem como nos livros didáticos sobretudo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9395/1996) e da Lei 11.645/2008, que obriga o ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Elas vieram como importantes dispositivos de garantias de direitos historicamente conquistados a custa de muita luta e resistência pelos movimentos sociais indígenas que existiram desde os primeiros contatos com os estrangeiros e que continuarão existindo enquanto a violência, exploração e usurpação de seus territórios e direitos indígenas, perdurarem.

Nesses avanços podemos ver, como apontado no decorrer do texto, entre outros, a incorporação de conteúdos relacionados à diversidade cultural. No entanto, é preciso avançar muito mais, pois cabe à História ensinada, tanto na Educação Básica, quanto nos cursos de formação inicial e continuada de docentes – licenciaturas, restabelecer o lugar de sujeitos históricos dos povos indígenas nos diferentes contextos da História do Brasil. Eles estiveram e estão organizados e atuando politicamente em diferentes eventos, episódios, fatos históricos

marcantes da História do Brasil e em diferentes instituições públicas e privadas, nacionais e estrangeiras.

Não podemos mais admitir referências a uma insignificante e nada dignificante "contribuição do indígena na formação da sociedade brasileira". É preciso romper com esse discurso que ainda se repete nas instituições de ensino, tanto da rede de Educação Básica, quanto da Educação superior. Essa ideia é indicativa de que o preconceito, a discriminação e o racismo ainda estão muito presentes na nossa sociedade e nas nossas instituições.

O que temos ainda hoje na nossa sociedade é um desconhecimento da História dos povos indígenas. A falta de conhecimento gera a ignorância e essa é a grande responsável pela disseminação de preconceitos, estereótipos e racismos.

Para romper com esse pensamento é preciso que a História dos povos indígenas seja tratada e abordada com as devidas referências. E isso só será possível por meio do estudo. Nesse texto fizemos apenas duas indicações de materiais produzidos com povos indígenas, mas existe uma enormidade de produções que expressam suas Histórias, suas memórias e seus conhecimentos. Busquemos!

Referências

AZEVEDO, Gislaine; SERIACOPI, Reinaldo. *História em Movimento*: o mundo Moderno e a sociedade contemporânea. Editora Ática: São Paulo, 2013.

BITTENCOURT, Circe. M. F. "Livros didáticos entre textos e imagens". In: *O Saber Histórico na Sala de Aula*, SP: Ed. Contexto, 2001, p.60-90.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Etno-história e História Indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. História (São Paulo), São Paulo, v. 30, n. 1, p. 349-371, jan./jun., 2011.

COLI, Jorge. Primeira missa e invenção da descoberta. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A descoberta do homem e do mundo.* São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

FRANZ, Teresinha Sueli. Victor Meirelles e a Construção da Identidade Brasileira. *19&20*, Rio de Janeiro, v. II, n. 3, jul. 2007. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/obras/vm_missa.htm>.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. A carta de Pero Vaz de Caminha. 1500. Disponível em : http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso 03/10/2020

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Dossiê 2. Wajãpi - Expressão gráfica e oralidade entre os Wajãpi do Amapá. 2002.

MIGNOLO, Walter D. Aiesthesis decolonial. *CALLE 14: revista de investigación en el campo del arte*, v. 4, n. 4, p. 10-25, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Guia de livros didáticos: PNLD 2015: História : Ensino Médio. – Brasília :, 2014.

MOTA, Lucio Tadeu. Etno-história: uma metodologia para abordagem transdisciplinar da História de povos Indígenas. *Patrimônio e Memória*, v. 10, n. 2, p. 5-16, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos rumos*, v. 37, n. 17, p. 4-28, 2002.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. Uma breve História dos estudos decoloniais. Amanda Carneiro (Org.). *MASP Aftrall.* Tradução de Sérgio Molina e Rubia Goldoni. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 2019.

SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e a História. IN: In: Capelato, Maria Helena (et al.). *História e cinema*. São Paulo: Alameda, 2007, p. 85-96.

TIMOTEO, Daniel Martins, MOREIRA, Hyral. *Os quatro cantos sagrados* [recurso eletrônico]:cartilha de aprendizagem de saberes tradicionais. Dados eletrônicos. – Florianópolis: UFSC, 2018.

ANÁLISE CURRICULAR DA LEI Nº 11.645/2008 NO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS NO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL TÂNIA VARELLA FERREIRA/MARINGÁ

Fábio de Oliveira Cardoso[1]
Isabel Cristina Rodrigues[2]

Resumo: O artigo debate o tema ensino da História e cultura indígena no Ensino Médio do Colégio Estadual Tânia Varella Ferreira, objetivando estudar as transformações curriculares da implantação da Lei nº 11.645/2008. Com aportes teórico-metodológicos de Oliveira (2016), Oliveira e Freire (2006), Silva A. (2013) e Silva G. (2015) analisamos o currículo de História da equipe multidisciplinar, DCEs (2008), proposta curricular Ensino Médio-2012 e planos docentes 2009 a 2017 que contemplam a Lei.

Palavras-chave: Lei nº 11.645/2008; ensino de História e culturas indígenas; Ensino Médio; Proposta Curricular de História.

Abstract: The chapter discusses the theme of teaching indigenous history and culture inthe High School of the Colégio Estadual Tania Varella Ferreira, aiming to study the curricular transformations of the implementation os Law n.11645/2008. With theoretical-methodological contribuitions by Oliveira (2016), Oliveira e Freire (2006), Silva A. (2013) and Silva G. (2015) we analysed the history curriculum of the multidisciplinar team, DCSs (2008), curriculum proposal for high sachool-2012 and teaching plans from 2009 to 2017 that contemplatre the Law.

1 Me. Fábio, de Oliveira Cardoso – Professor de História: Colégio Estadual Tânia Varella Ferreira – Ensino Fundamental e Médio.
2 Dra. Isabel Cristina Rodrigues – Depto de História/DHI, Universidade Estadual de Maringá – UEM.

Keywords: Law n.11645/2008; Teaching indigenous history and cultures; High School; History Curricular Proposal.

Introdução

O presente capítulo é escrito com base no material levantado durante a pesquisa que resultou na dissertação de Mestrado: O ensino da História e cultura indígena no Ensino Médio do Colégio Estadual Tânia Varella Ferreira/2008 apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em ensino de História - PROFHISTÓRIA da Universidade Estadual de Maringá, feita pelo primeiro autor, sob a orientação da co-autora.

Ancoramos a análise na perspectiva da História Indígena, cuja importante referência é o antropólogo João Pacheco de Oliveira (2016) e Oliveira & Freire (2006) que nos proporcionam, com a sua produção acadêmica, uma análise que contempla teorias e metodologias da Antropologia e da História numa relação de interface que tem possibilitado à ciência histórica uma revisão das abordagens teóricas e metodológicas no que se refere à presença excluída dos povos indígenas na História do Brasil. Trata-se de uma abordagem que propõe uma revisão nos diferentes fatos e ou episódios da História do Brasil, nos quais a participação política dos indígenas foi apagada. O que se quer e deve ser feito é restabelecer a ação, as estratégias, a participação dos diferentes povos indígenas nos diferentes contextos históricos pós-contato com os estrangeiros, restabelecendo a participação dos diferentes grupos étnicos que deles participaram e aos quais essa participação foi negada.

Estabelecemos como objetivo, estudar os conhecimentos e as transformações curriculares da História e cultura indígena no Ensino Médio do Colégio Estadual Tânia Varella Ferreira – Ensino Fundamental e Médio, perfazendo de acordo com Silva A. (2013), o caminho histórico das lutas e conquistas da Lei n. 11.645/2008, as quais foram organizadas pelos movimentos sociais negros e indígenas que reivindicaram seu reconhecimento na Educação e na História, como sujeitos no processo de formação da sociedade brasileira.

Críticas foram lançadas segundo Silva G. (2015), ao tratamento de práticas pedagógicas que ainda lembram os povos indígenas de maneira folclórica. De acordo com Silva A. (2013), esse processo de mudança foi desencadeado pela Constituição Federal do Brasil de 1988 que assegurou, no ensino, a pluralidade étnica e cultural dos povos indígenas e afrodescendentes. Tal perspectiva prosseguiu com a Lei n. 9.394/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996), no ensino de História do Brasil, com conteúdos voltados à diversidade étnica e cultural da população afrodescendente e indígena. Por fim, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998) propuseram o debate sobre a diversidade sociocultural no âmbito escolar.

O resultado deste processo foi a aprovação da Lei n. 10.639/2003 e da Lei n. 11.645/2008, que determinou a obrigatoriedade do ensino dos conteúdos da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos do Ensino Fundamental e Médio da rede de Educação Básica brasileira e provocaram mudanças significativas no currículo e na prática pedagógica das escolas.

Com a implementação da Lei n. 11.645/2008 foram compostas as equipes multidisciplinares no Paraná e no Colégio Estadual Tania Varella Ferreira aconteceu devido a algumas preocupações, segundo Silva G. (2015), uma delas, a formação de professores de História e suas práticas pedagógicas, as quais se constituíram num desafio para professores e estudantes aprenderem sobre a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas habitantes no Brasil.

Prosseguimos as análises da proposta curricular de História no Ensino Médio, ano 2012 do colégio e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História - DCEs (2008). Identificamos as transformações desencadeadas pela Lei n. 11.645/2008 no ensino da temática Indígena, prevista nos conteúdos selecionados nos planos de trabalho docente da disciplina de História nos anos 2009 a 2017 a serem ensinados nos três anos do Ensino Médio os quais, foram objeto do nosso estudo.

1. Histórico das lutas e conquistas da Lei n. 11.645/2008 no ensino de História e cultura indígena no Brasil

Durante muito tempo, os tratamentos das práticas pedagógicas relativas às questões indígenas no espaço escolar limitaram-se apenas às atividades do calendário escolar nas datas comemorativas de 19 de abril, dia do índio. Argumenta Silva G. (2015) que

> As questões indígenas nas escolas brasileiras ainda são tratadas, na maioria das vezes, de forma estereotipada e folclórica. Em geral, fala-se sobre os índios apenas no mês de abril, próximo do dia 19, e é comum que ainda se repitam com os alunos antigos "rituais" pedagógicos, tais como enfeitá-los com cocares feitos de cartolina e penas de aves domésticas ou saiotes de estopa! No restante do ano letivo, trata-se o indígena com um silêncio perturbador e o máximo de contato que crianças, adolescentes e jovens terão a respeito do tema será por meio da mídia, especialmente da televisão. Nesse veículo de comunicação, em geral, as imagens das populações indígenas estão associadas apenas à desnutrição, violência, suicídios, "invasões", etc. Em resumo, assim como em tantas escolas de norte a sul do Brasil, crianças, adolescentes e jovens desconhecem a rica diversidade étnica que existe no país (SILVA G., 2015, p. 27).

O autor chama atenção para os tratamentos dados às questões indígenas no espaço escolar, para que não se limitassem somente ao dia do índio de maneira folclórica. Dessa forma, os estudantes das escolas pouco tinham acesso aos conhecimentos da História e das culturas Indígenas, conforme hoje determina a Lei n. 11.645/2008, a qual corrobora para que essas questões sejam revistas pelos docentes no currículo e nas práticas pedagógicas escolares.

Silva A. (2013) lembra do histórico de lutas percorrido pelos movimentos sociais étnico-raciais negros e indígenas que reivindicaram seu reconhecimento na Educação e na História como sujeitos no processo de formação da sociedade brasileira, com suas diferenças

culturais. Assim, isso resultou em conquistas no campo das políticas educacionais que culminaram com aprovação da Lei n. 10.639/2003 e Lei n. 11.645/2008, determinando a obrigatoriedade no ensino dos conteúdos da História e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos do Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica brasileira.

Tal processo histórico foi desencadeado pela participação democrática dos movimentos sociais negros e indígenas e outros, na elaboração da Constituição Federal do Brasil de 1988, a qual ficou conhecida como "Constituição Cidadã". Segundo Silva A. (2013).

> [...] a pluralidade cultural brasileira, a Educação deveria promover um ensino voltado ao respeito pelas diferentes culturas, à igualdade nas condições de acesso e a valorização das matrizes indígenas e afro-brasileiras. No art. 242, § 1º, a Constituição Federal assegura que "o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro" (SILVA A., 2013, p.115).

A Constituição de 1988 assegurou, no ensino, a pluralidade étnica e cultural dos povos indígenas e afrodescendentes. Por sua vez, a elaboração da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabeleceu a Lei de diretrizes e bases da Educação nacional (LDBEN) que, em suas disposições gerais da Educação Básica, chama atenção para as diferentes culturas indígenas, africanas e europeias na composição da História do Brasil.

> Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...] §4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996, p. 9 - 10).

A LDBEN (1996) significou, segundo Silva A. (2013), um grande avanço na Educação, pois, assegurou ao ensino de História do Brasil a diversidade étnica e cultural da população afrodescendente e indígena, pouco considerada pela sua História até aquele momento. Somaram-se a isso as conquistas da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais -PCNs (1998), conforme salienta Silva A. (2013, p. 117), no sentido de "contribuir com o debate a respeito da diversidade sociocultural no âmbito escolar que efervescia naquele momento".

Ainda, segundo Silva A. (2013), houve contribuições importantes nessa discussão advindas dos debates educacionais realizados na III Conferência Mundial de Combate ao racismo em Durban na África do Sul (2001), bem como o I Encontro dos Professores indígenas de Rondônia (1990) e a Declaração de Princípios dos Professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (1991).

> Já em 2001 foi realizada a III Conferência Mundial de Combate ao racismo, na cidade de Durban, África do Sul, que mobilizou governos e entidades do Movimento Negro. No caso brasileiro, compromissos assumidos nessa conferência resultaram em medidas de políticas concretas, como a reserva de vagas para negros em algumas universidades do país e novos compromissos assumidos pelo Estado em âmbito internacional, além do reconhecimento de iniciativas que iriam culminar na promulgação da Lei n. 10.639/2003. O I Encontro dos Professores indígenas de Rondônia (1990) solicitava, em meio a outros pontos, que se respeitasse "os índios e suas culturas nas escolas não Indígenas". A Declaração de Princípios dos Professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, embora tenha sido redigida em 1991, foi reafirmada e publicada em 1994. O documento refere-se a diversas reivindicações antigas daqueles povos e sinaliza a importância de uma aproximação dos diversos segmentos da sociedade com a cultura indígena por meio da Educação. [...] o que colaborou para a promulgação da Lei n. 11.645/2008 (SILVA A., 2013, p. 104 - 105).

Silva A. (2013, p. 108) argumenta "que temas como diferenças culturais, raciais, étnicas, de gênero, a dimensão da subjetividade, dentre outros, passaram a ser considerados por programas e projetos educacionais, tal como expressam as políticas que envolvem ações afirmativas" com objetivo de corrigir socialmente a História negada aos estudantes afrodescendentes e indígenas. Contudo, a implantação da Lei n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 desencadeou lutas no campo das ações afirmativas ou ações de discriminação positiva das políticas de promoção da igualdade racial que passaram a ser desenvolvidas para atender estudantes em situações mais vulneráveis, como observa Silva A. (2013):

> [...] a reserva de vagas em universidades públicas para jovens negros e indígenas, que podem ser definidas como ações afirmativas ou ações de discriminação positiva. [...] Essas ações encontram-se no campo das políticas de reparação ou compensatórias, que fazem parte, por seu turno, das chamadas políticas de promoção da igualdade racial. [...] há outros gêneros de ações que fazem parte das políticas de promoção da igualdade racial, quais sejam: as políticas de ação repressiva e as políticas de ação valorativa. [...] Um exemplo é a Lei nº 7.716/1989, que pune os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. A estratégia repressiva, ou punitiva, objetiva diretamente proibir, eliminando comportamentos discriminatórios. [...] Dentre as políticas valorativas, encontra-se a Lei nº 11.645/2008, que alterando a Lei nº 10.639/2003, que já havia modificado, por sua vez, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu, com suas especificidades, as diretrizes para a incorporação no currículo escolar do reconhecimento das diversidades existentes e obrigam o estudo da História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica (SILVA A., 2013, p. 110 - 113).

As lutas travadas pelos movimentos sociais indígenas na disputa por um espaço democrático no campo educacional surtiram efeitos

nas políticas públicas que começam a atender algumas demandas das populações indígenas de recolocá-las na História em espaço/tempo de sua identidade enquanto grupo étnico socialmente no presente.

Os resultados são vistos, enfatiza Silva G. (2015, p. 27), "[...] em um curto espaço de 15 anos, surgiram quase 30 grupos reivindicando para si uma identidade étnica, autoafirmando-se indígenas e alimentando o desejo de serem vistos e reconhecidos como tais". Dessa forma, a implantação da Lei n. 11.645/2008 provocou mudanças no projeto político pedagógico das escolas, como a revisão dos conteúdos de História e cultura indígena que incidiram em transformações nas práticas pedagógicas escolares e repensar o ensino no Colégio Estadual Tânia Varella Ferreira – Ensino Fundamental e Médio.

2. A implementação da Lei n. 11.645/2008 com a composição das equipes multidisciplinares no Paraná e no colégio

As mudanças no ensino, em função da Lei n. 11.645/2008, provocaram uma nova demanda na formação de professores de História para sua implantação nas escolas, afim de qualificar e de evitar ações pedagógicas improvisadas, lembra Silva G. (2015).

> Todos os cursos de formação de professores (licenciaturas) deveriam atentar para o fato de que a Lei n. 11.645/2008 não delega apenas aos professores de História a tarefa de ensinar sobre História e culturas indígenas. O que se vê, contudo, é que muitas iniciativas esbarram na ausência de profissionais qualificados para atender a demanda criada pela lei, e muitos acabam por improvisar, prestando um desserviço à Educação de crianças, adolescentes e jovens. Assim, as dificuldades de professores e demais profissionais da Educação Básica consistem, particularmente, em responder à questão de como caracterizar com clareza e correção as sociedades indígenas em seus aspectos comuns, ressaltando, entretanto, a singularidade de cada uma delas, sem reforçar estereótipos e preconceitos (SILVA G., 2015, p. 23).

Aprender sobre a História, diversidade étnica e cultural indígena brasileira constituiu-se em um desafio para professores e estudantes, argumenta Silva G. (2015).

> Do ponto de vista histórico, há uma ideia de continuidade por trás da expressão "resistente", estrategicamente utilizada pelos grupos na afirmação de suas respectivas identidades étnicas. A sobrevivência de inúmeras etnias, em meio ao desaparecimento físico e cultural de tantas outras no Brasil, somente na primeira metade do século XX, demonstra a força dessas populações. Aprender a respeito dessa riquíssima diversidade étnica e cultural constitui um desafio permanente para professores e estudantes da Educação Básica no Brasil (SILVA G., 2015, p. 37).

Quanto à implementação do ensino de História e culturas indígenas nas escolas, a mediação didática do professor de História é de fundamental relevância, observa Silva G. (2015).

> [...] a principal tarefa de um(a) professor(a) de História em escolas indígenas (e não indígenas, também), mais do que ensinar datas, nomes, fatos ou conceitos, é ajudar aos alunos a perceberem que eles fazem parte de uma História e que há diferentes formas de se contar Histórias. Além disso, aprende-se também a pensar historicamente, percebendo como indígenas e não indígenas reconstroem o passado (SILVA G., 2015, p. 28 - 29).

No estado do Paraná, o resultado de conquista da Educação Estadual, dos movimentos sociais negros e indígenas e do Sindicato dos trabalhadores em Educação pública do Paraná - APP-Sindicato - foi a criação das Equipes Multidisciplinares, pela Resolução n. 3399/2010 - GS/SEED, que em "Súmula: Compõe Equipes Multidisciplinares nos Núcleos Regionais de Educação – NREs e estabelecimentos de ensino da rede estadual de Educação Básica". Tal aparato pedagógico é composto por diferentes segmentos da Educação, instâncias colegiadas

e comunidade escolar das instituições de ensino da Educação Básica estadual e conveniadas.

A exemplo disso, o Colégio Estadual Tânia Varella Ferreira - E.F.M. tem organizado, nos últimos anos, a composição da equipe multidisciplinar, oportunizado cursos de formação e planejado ações pedagógicas para implementação do ensino da História e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas, em consonância com Resolução n. 3399/2010.

> [...] Equipes Multidisciplinares se constituem por meio da articulação das disciplinas da base nacional comum, em consonância com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, com vistas a tratar da História e Cultura da África, dos Africanos, Afrodescendentes e indígenas no Brasil, na perspectiva de contribuir para que o/a aluno/a negro/a e indígena mire-se positivamente, pela valorização da História de seu povo, da cultura, da contribuição para o país e para a humanidade (PARANÁ[3], 2010).

Consideramos, para Educação no colégio, um avanço significativo o trabalho pedagógico que a equipe multidisciplinar vem promovendo, a partir de atividades pedagógicas de estudos e debates sobre as temáticas da História e culturas afro-brasileiras e indígenas, desenvolvidas entre os professores, funcionários e alunos, durante todo ano letivo. Além disso, a equipe ainda tem orientado esses conteúdos nos planos de trabalho docente e promovido ações pedagógicas como: visitação na Associação Indigenista – ASSINDI[4] – Maringá, realização de

3 PARANÁ. Resolução nº 3399, de 05 de agosto de 2010. Compõe Equipes Multidisciplinares nos Núcleos Regionais de Educação – NREs e estabelecimentos de ensino da rede estadual de Educação básica. *Diário Oficial do Paraná, Curitiba, n.. 8294*, 27 ago. 2010. Disponível em: <http://www.Legislacao.pr.gov.br/legislacao/ pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69167&indice= 1&totalRegistros=1> Acesso em: 18 dez. 2017.

4 ASSINDI: O Município de Maringá, há muito tempo, vem sendo constantemente visitado por grupos indígenas, a maioria deles da etnia Kaingang, originários da Terra indígena Ivaí, próxima ao município de Manoel Ribas (PR) e distante 180 quilômetros de Maringá, PR. Nessa

palestras com estudantes indígenas universitários, mostras de artesanatos indígenas e a confecção de filtro dos sonhos. Assim, considerou-se uma nova perspectiva de construção da interculturalidade.

> [...] um diálogo etnocultural respeitoso, cuja condição básica é o reconhecimento dos povos originários como interlocutores legítimos, embasando a interação no respeito aos seus conhecimentos e saberes, considerando sua História, sua cultura e os modos próprios de viver (BERGAMASCHI, 2010, p.163).

Durante o ano letivo de 2017, a equipe multidisciplinar discutiu em seus estudos e prática pedagógicas o tema: a beleza, a riqueza e a resistência dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, cujos objetivos foram:

> [...] desmitificar o conhecimento equivocado sobre o continente africano e sobre os povos indígenas; valorizar a presença da cultura africana, afro-brasileira e indígena na sociedade brasileira; ampliar os conhecimentos para o desempenho competente da tarefa de assegurar que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e indígena se efetive com compromisso e qualidade (PARANÁ, 2017, p. 1).

conjuntura, no ano 2000, no município de Maringá, teve início um projeto de apoio às comunidades indígenas oferecendo casa para permanência enquanto vendem seu artesanato. O projeto teve como objetivo proporcionar condições mais dignas aos indígenas artesãos em situação de vulnerabilidade social. Posteriormente, no dia 23 de março de 2001, a Associação Indigenista – ASSINDI – Maringá é oficialmente fundada. O projeto recebeu, em 2004, a doação de um alqueire, próximo à saída para Paranavaí. Ali então, passou a funcionar o Centro Cultural indígena de Maringá. No local já existia uma casa de madeira, que no início do trabalho da associação hospedava os artesãos. No ano de 2003, a entidade diversificou seu atendimento aos indígenas como resposta à nova demanda apresentada, ou seja, os indígenas estudantes universitários, aprovados em vestibular específico, conforme a Lei n. 13.134 de 18/04/2001, a qual prevê a obrigatoriedade da reserva de três vagas para o ingresso de Indígenas, por meio dos vestibulares nas universidades estaduais do Paraná, com ampliação para seis vagas, segundo a Lei n. 14.995 de 09/01/2006. Diante desse contexto, a entidade oferece apoio e moradia aos estudantes durante o período de graduação, assim como aos seus familiares, conforme a disponibilidade de vagas nas cinco residências destinadas a esse público alvo. O apoio refere-se às ações necessárias para que esse público possa ter acesso aos direitos sociais e desenvolver sua autonomia e protagonismo, desde o período de adaptação na vida urbana e acadêmica até o término da graduação. Disponível em: <http://www.assindi.org.br/assindi.html>. Acesso em: 15 jul. 2018.

Entre os textos estudados e debatidos, foram dispostos, na página das equipes multidisciplinares – material pedagógico 2017, os seguintes textos: Povos africanos, afro-brasileiros e indígenas: direitos e conquista na Educação; Belezas e riquezas ocultas na História dos povos africanos e indígenas; Diversidade cultural: heranças africanas no Brasil: diversidade cultural e os modos de aprendizagem dos indígenas; Organização social e movimentos de resistência: Movimento de Resistência dos Africanos e dos Afro-Brasileiros e a arte, a cultura e a organização social e política dos povos indígenas.

Cabe ressaltar que no I encontro da equipe multidisciplinar em 2017, a leitura e os debates de texto sobre Povos africanos, afro-brasileiros e indígenas: direitos e conquista na Educação tratou da

> [...] trajetória histórica de luta e articulação dos Movimentos Sociais Negros no âmbito nacional e internacional para garantir visibilidade e reconhecimento nas pautas curriculares. O texto destaca também a trajetória de luta dos povos indígenas na elaboração e implementação da Educação Escolar Indígena, como direito afirmativo das suas especificidades culturais e identitárias. Outro aspecto no texto ressalta a importância, compromisso e responsabilidade da Equipe Multidisciplinar como política púbica educacional da Secretaria de Estado da Educação, que tem o papel de tornar efetiva a Educação promovendo o rompimento de ideias e atitudes preconceituosas, discriminatórias e racistas que atingem negros, negras e indígenas e impedem a superação das desigualdades raciais no Brasil (PARANÁ, 2017, p. 3).

E teve como objetivo

> Compreender que as Histórias da África, dos Afro-Brasileiros e dos indígenas são relevantes para a sociedade brasileira e que a escola tem o papel de protagonista no processo de ensinar e aprender, por intermédio das Equipes Multidisciplinares, na perspectiva de superar a desigualdade racial e a exclusão social em que vivem as populações negras e indígenas em nossa sociedade (PARANÁ, 2017, p. 2).

Notamos a relevância da equipe multidisciplinar vista nos estudos que ela tem proporcionado aos participantes, como de fundamental importância para o ensino no combate à discriminação racial, com a apropriação de novas ideias e ações para a superação do preconceito social enfrentado pelos adolescentes e jovens afrodescendentes e de etnias indígenas no espaço escolar e na sociedade em que vivem.

Nessa direção, encontramos na Biblioteca do colégio um Caderno Temático: Experiências pedagógicas de professores Guarani e Kaingang, elaborado coletivamente com os relatos pedagógicos dos professores indígenas do Paraná, juntamente com a Secretaria de Estado da Educação - SEED (2010).

> Auxiliar os professores, indígenas e não indígenas, nas suas práticas educativas. O material expressa os diferentes olhares dos professores indígenas territorializados no estado do Paraná, contribuindo com o conhecimento dos processos educativos da Educação Escolar Indígena e da História e cultura desses povos. Esta publicação também tem como objetivo, contribuir com o fortalecimento das políticas educacionais voltadas aos povos indígenas, assim como somar às reflexões da temática História e Cultura indígena (PARANÁ, 2010, p. 6).

As reflexões, no caderno temático, indicam que algumas ações no âmbito das políticas públicas educacionais indígenas vêm sendo desenvolvidas no Paraná, no que se refere à produção de materiais didáticos que, às vezes, tem chegado até ao colégio para serem socializados com a comunidade escolar. No entanto, são insuficientes, pois não se estendem à formação de professores, nem à continuidade da graduação e nos materiais didáticos.

3. A comunidade escolar e os conteúdos da temática indígena na proposta curricular de História no Ensino Médio

Segundo Silva A. (2013), a Lei n. 11.645/2008 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras e desencadeou a regulamentação nos currículos educacionais pela União, Estados e Municípios, sendo este o cenário de muitas lutas travadas na implementação das políticas públicas educacionais nas instituições de ensino de todo país.

Percebemos que as práticas docentes no âmbito escolar ganharam relevância no combate as práticas discriminatórias.

> [...] para que o trabalho com a diversidade no ambiente escolar seja efetivo no combate as práticas discriminatórias, é preciso que se conheçam também as relações de poder implícitas nos discursos, nas omissões, nos recursos didáticos, no currículo escolar, na formação e nas condições do trabalho docente" (SILVA A., 2013, p. 129).

Partindo de tal problemática, propomo-nos a repensar a implantação da Lei n. 11.645/2008 no ensino de História e culturas indígenas no Ensino Médio do referido colégio, mediante a conquista e os desafios enfrentados pelos docentes e alunos em sala de aula, na socialização dos conteúdos programáticos de História no Ensino Médio.

> Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da História e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da História e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do

> Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação artística e de literatura e História brasileiras" (NR) (BRASIL, 2008).

Desenvolvemos o projeto de pesquisa do Mestrado profissional de História com estudantes de uma turma de 3º ano no Ensino Médio do Colégio Estadual Tânia Varella Ferreira – E.F.M., localizado em Conjunto Habitacional Guaiapó na região norte da cidade de Maringá, o qual possui uma estrutura regular que permite funcionar e atender os alunos nos períodos de manhã, tarde e noite.

Tornou-se relevante relatar o histórico e social da comunidade escolar atendida pela Educação nesse colégio. No caso dos alunos, são os filhos advindos de famílias da classe trabalhadora, descrito no Projeto Político Pedagógico – PPP/2012 (2011), no item da Comunidade Escolar:

> A análise qualitativa apontou que 99% dos alunos residem próximo ao Colégio, nos bairros Requião, Guaiapó, Jardim Paulista e Moradia dos Ipês. Dessas famílias, 87% possui casa própria, sendo esta uma característica que se percebe, pois, os alunos geralmente estudam aqui durante vários anos: a rotatividade de alunos não é tão acentuada. A maioria das famílias (81%) é composta por 5 ou mais elementos, com a maioria dos filhos acima de sete anos, porém, em 80% das famílias, apenas duas pessoas contribuem para a renda familiar. A faixa salarial é de 1 a 3 salários mínimos na sua maioria (90% das famílias entrevistadas), o que nos mostra que o bairro é de baixa renda, necessitando de muitos programas sociais. Duzentas famílias são atendidas pelo programa Leite das Crianças, e 40% recebem o Bolsa Família, demonstrando o que a pesquisa nos indicou sobre a situação econômica das mesmas, onde necessita-se destes programas para complementar a alimentação das crianças. No que se refere à escolaridade dos pais e responsáveis, a maioria concluiu o Ensino Médio (61% dos casos), Ensino Médio incompleto (20%), ensino superior incompleto (10%), ensino fundamental completo (5%) e ensino fun-

> damental incompleto (4%). Quanto às atividades que as famílias participam no tempo livre, a maioria das famílias (74%) destaca como atividade principal assistir televisão, seguida por ir à Igreja (10%) e atividade física (futebol, caminhadas, atividades na ATI), 11%, o que nos leva a concluir que devido ao fato da maioria das famílias do bairro serem de baixa renda, o lazer fica restrito a estas atividades, enquanto que cinema, música teatro e outros, ficaram com apenas 2% dos participantes da pesquisa. Como meios utilizados para as famílias obterem informações, a televisão aparece em primeiro lugar, seguido pela internet. Em pesquisa realizada com os alunos do Ensino Médio, conclui-se que 70% dos mesmos são trabalhadores e ou estagiários participantes do Programa Jovem Aprendiz, o que possibilita a entrada dos mesmos no mercado de trabalho. A questão da violência é uma constante nos bairros onde a escola está inserida, fato esse que pode ser observado nos noticiários locais. Nos arredores do Colégio, muitas vezes os próprios docentes observam pessoas fazendo o uso indevido de drogas, sendo este um tema presente no plano de ação da escola (PPP/2012, 2011, p. 24).

Mesmo com dificuldades sociais e pedagógicas enfrentadas para o ensino-aprendizagem no colégio, os profissionais de Educação têm buscado superar as metas previstas pelos Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, os quais os resultados tem demonstrado progressivamente avanço no rendimento escolar, como pode ser visto no quadro abaixo. Note-se no **Quadro 1** que das metas projetadas, todas foram superadas e apresentam índices de avalição acima do previsto.

Quadro 1 - IDEB C.E.TANIA VARELLA FERREIRA – 9º anos

	Ideb Observado								Metas Projetadas							
Escola	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
TANIA FERREIRA C E EF M	2.9	3.4	3.7	3.5	4.0	4.5	*	5.1	2.9	3.1	3.3	3.7	4.1	4.4	4.7	4.9

Fonte: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Para isso, consta, no PPP (2016), que o estabelecimento de ensino também ofereça atividades interdisciplinares planejadas coletivamente para a dinamização do processo ensino-aprendizagem, como:

> [...] a semana da integração família-escola e a semana da cultura afro-brasileira e indígena no mês de novembro, jogos intercalasses em julho e dezembro, o projeto de leitura que incentiva o hábito de leitura oferecendo a oportunidade de conhecer vários gêneros textuais encontrados no jornal escrito, visto que a escola tem um grupo de professores que trabalham com o projeto de produção de um jornal em conjunto com as demais disciplinas, envolvendo alunos de todos os anos atendidos pelo colégio, assim como o Blog que estreita a comunicação entre alunos e professores, com o objetivo de desenvolver a leitura e produção escrita, disseminando informações e incentivando o uso dos recursos midiáticos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas (PPP, 2016, p. 27).

Nesse sentido, a Educação no colégio tem proposto a formação integral dos seus estudantes com preparação para o trabalho e cidadania, além de prever a formação para a vida com pensamento crítico capaz de transformar a sociedade, com cidadãos conhecedores de seus direitos e deveres, conforme prevê o PPP/2012.

> [...] as ações básicas que a Escola propõe, neste Projeto Pedagógico, tem o intuito de refletir e concretizar a qualidade do processo ensino -aprendizagem, permitindo o acesso ao saber científico, tecnológico historicamente

> elaborado, proporcionando uma formação integral do educando, por meio da ética, da consciência crítica, da autonomia intelectual, da preparação básica para o trabalho e exercício da cidadania, desenvolvendo sua capacidade de pensar e agir com flexibilidade nas diversas situações da vida, capacitando-o para dar sua contribuição na construção de uma sociedade humana, justa, livre, conhecedora de seus direitos e comprometida com os seus deveres (PPP/2012, 2011, p. 10).

E no item Currículo e Diversidade Cultural, o PPP/2012, chama atenção para o seguinte ponto:

> [...] é preciso pensar em um currículo que atenda a essa necessidade, não se trata de uma disciplina à parte, mas um tema abrangente que deve ser trabalhado em todas as disciplinas, visto que em nossas salas de aula as diferenças já se fazem presentes no gênero, na cor, nas etnias, nas diferentes características biológicas, na inclusão de todas as necessidades educativas especiais, nas diferentes religiões e posicionamentos políticos e filosóficos, o que não pode mais ser ignorado pela escola (PPP/2012, 2011, p. 33).

Notamos haver uma preocupação curricular do colégio em lidar com respeito às diferenças existentes no conjunto dos alunos nas salas de aula, pelos conteúdos pensados nos aspectos da diversidade cultural e social do povo brasileiro e da sociedade na qual os alunos convivem. Dessa forma, a proposta curricular de História se encontra organizada por blocos de disciplinas semestrais, conforme o PPP/2012 (2011), que entende o objeto de estudos como:

> [...] os processos históricos relativos às ações e às relações humanas praticadas no tempo, bem como os sentidos que os sujeitos deram às mesmas tendo ou não consciência dessas ações. As estruturas sócio-históricas são as relações humanas presentes na forma de agir, pensar, raciocinar, representar, imaginar e de se relacionar social, cultural e politicamente. A finalidade da

> História é expressar no processo de construção do conhecimento humano sob a forma da consciência histórica dos sujeitos, sendo voltada para a interpretação dos sentidos do pensar histórico dos mesmos por meio da provisoriedade desse conhecimento. O conhecimento histórico possui formas diferentes de explicar seu objeto de investigação, construídas a partir da experiência dos sujeitos (PPP/2012, 2011, p. 155).

Essa proposta objetiva:

> Despertar nos sujeitos históricos uma consciência histórica crítica das relações humanas ao longo do tempo; desenvolver noções de tempo/espaço, fundamentais para o conhecimento histórico do sujeito; entender as relações humanas do processo histórico, por meio de elementos culturais de trabalho e de poder presentes em diferentes sociedades (PPP/2012, 2011, p.155).

Para o ensino de História, o colégio utilizou de recortes temáticos no processo histórico para que possibilitasse ao professor suprir certas necessidades acerca dos problemas contemporâneos com base nos conteúdos estruturantes de História, contidos nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História – DCEs (2008)

> Relações de trabalho; Relações de poder; Relações culturais; [...] dentre elas, destacaram-se, no Brasil, as temáticas de História local, História e Cultura Afro-brasileira, da História da cultura Indígena, constituintes da História desse país, mas até bem pouco tempo, negadas como conteúdos de ensino (PARANÁ, 2008, p. 64).

Em consonância com as DCEs/2008, o colégio e os professores da disciplina de História elaboraram a proposta curricular de História – EM/2012, com os conteúdos estruturados nas relações de trabalho, relações de poder e relações culturais, com a seleção de temas ou conteúdos básicos e específicos do 1º ao 3º no EM organizados no quadro que se segue.

Quadro 2 - Conteúdos do Ensino Médio

1º ano - Ensino Médio		
Relações de Trabalho	**Relações de Poder**	**Relações Culturais**
Tema 1: Trabalho Escravo, Servil, Assalariado e o Trabalho Livre. Conteúdos: A divisão do trabalho. O mundo do trabalho nas sociedades da antiguidade clássica: Grécia e Roma. Filosofia e escravidão. O mundo do trabalho na sociedade feudal. A instituição da Escravidão Africana no continente Americano. O trabalho escravo no novo mundo. Trabalho assalariado e livre na sociedade contemporânea.	Tema 2: O Estado e as relações de poder. Conteúdos: Os Estados no mundo antigo e medieval. O Estado e as relações de poder: formação dos Estados (Europa) Formação dos Estados Nacionais Europeus e Latino americano e a colonização da África, América e Paraná.	Tema 3: cultura, religiosidade. Conteúdos: rituais, mitos e imaginário (africanos, asiáticos, americanos e europeus) mitos e arte greco-romanos formação da religião: cristianismo. Etnias indígenas e africanas e suas manifestações artísticas, culturais e religiosas. História da África. Tema 4: Os sujeitos, as revoltas e as revoluções. Conteúdos: As relações de dominação e resistência nas sociedades grega e romana na antiguidade: mulheres, plebeus e escravos. As guerras e revoltas na antiguidade: gregos e romanos. Relações de dominação e resistência na sociedade medieval europeia: camponeses, artesãos, mulheres, hereges e doentes. Relações de dominação e resistência na sociedade ocidental moderna. As revoltas indígenas e africanas na América portuguesa. Os quilombos e as comunidades quilombolas no Paraná e no Brasil. As revoltas sociais na América portuguesa.
2º ano - Ensino Médio		
Relações de Trabalho	**Relações de Poder**	**Relações Culturais**
Tema 1: Trabalho Escravo, Servil, Assalariado e o Trabalho Livre. Conteúdos: A construção do trabalho assalariado. A constituição do sistema de fábricas. A organização do tempo do trabalho. O trabalho infantil e o trabalho feminino. A abolição da escravidão nos Estados Unidos da América e no Brasil.	Tema 2: Movimentos sociais, políticos e culturais e as guerras e as revoluções. Conteúdos: As revoluções burguesas na Inglaterra e na França. O período Imperial. A instalação da ordem republicana no Brasil. Emancipação política e formação do Paraná. Tema 3: Urbanização e industrialização. Conteúdos: Revolução Industrial e o desenvolvimento do capitalismo. O desenvolvimento urbano com a Revolução Industrial.	Tema 4: Cultura e religiosidade. Conteúdos: Renascimento. Reformas religiosas protestantes e Contra-Reforma Católica. Iluminismo. O liberalismo e o pensamento protecionista nos séculos XVIII e XIX. Conservadorismo, nacionalismo e socialismo no século XIX. História da África. Tema 4: Os sujeitos, as revoltas e as revoluções Conteúdos: Movimento operário: Cartismo, Ludismo e Comunismo. Relações de dominação e resistência durante o Império no Brasil. A crise dos impérios coloniais e o processo de independência nas Américas.

3º ano - Ensino Médio		
Relações de Trabalho	**Relações de Poder**	**Relações Culturais**
Tema 1: Trabalho Escravo, Servil, Assalariado e o Trabalho Livre. Conteúdos: O surgimento do trabalho assalariado no Brasil. A Trabalho no Paraná: escravos, tropeiros, colonos e operários. As transformações do Trabalho na contemporaneidade.	Tema 2: O Estado e as relações de poder. Conteúdos: Relações de poder e violência no Estado. O Estado Imperialista e sua crise. Os sujeitos e as revoltas sociais e as guerras. Consolidação da república Oligárquica. A crise dos anos 20 e o Governo de Vargas. Estado e sociedade no período populista. Estado Totalitário Nazismo e Fascismo. O golpe de 1964 e militarização da sociedade. Estado em tempos de globalização. Tema 3: Urbanização e industrialização. Conteúdos: Urbanização e industrialização no Brasil. Urbanização e industrialização no século XIX. Urbanização e industrialização na sociedade Contemporânea. Urbanização e industrialização no Paraná. Tema 4: Movimentos sociais, políticos e culturais e as guerras e as revoluções. Conteúdos: as guerras mundiais no século XX. As revoluções socialistas na Ásia, África e América Latina. Os movimentos de resistência no contexto das ditaduras da América Latina. Os Estados africanos e as guerras étnicas. A luta pela terra e a organização de movimentos sociais pela conquista do direito a terra na América Latina. A mulher e suas conquistas de direitos nas sociedades contemporâneas.	Tema 5: Cultura e religiosidade. Conteúdos: Cultura africana. Globalização, blocos econômicos, neoliberalismo, meio ambiente e desenvolvimento tecnológico. O terrorismo no século XXI e os conflitos internacionais. Tema 6: Os sujeitos, as revoltas e as revoluções. Conteúdos: O socialismo e a Revolução Russa. Movimento operário no Brasil. Movimentos Contemporâneos da mulher, negro, sem-terra, movimento estudantil. Cultura africana. A crise dos impérios coloniais e o processo de independência nas Américas.

Fonte: PPP/2012, 2011, p. 156 - 157.

Com o exposto na proposta curricular de História - EM/2012 identificamos que os conteúdos da História e culturas indígenas foram parcialmente contemplados de maneira mais visível no 1º ano, relacionados às etnias indígenas e africanas e suas manifestações artísticas, culturais e religiosas e às revoltas indígenas e africanas na América portuguesa, com recorte no conteúdo estruturante nas relações culturais, o que não deveria ser, pois esses conteúdos deveriam abranger os demais conteúdos estruturantes nas relações de trabalho e de poder.

Não constou, na proposta, os conteúdos sobre o protagonismo indígena nos diferentes contextos históricos (OLIVEIRA, 2016; OLIVEIRA, FREIRE, 2006) pós-contato com os estrangeiros, incluindo conteúdos que abordem a presença e a participação dos povos indígenas, que ultrapassem as abordagens canônicas no que se refere à presença indígena apenas entre finais do século XV e início do XVI, restritos da passado no Brasil colônia.

É preciso ir além e restabelecer a presença e atuação política dos diferentes povos indígenas, de suas lutas, estratégias e negociações nos diferentes episódios históricos que são parte integrante das DCN nacionais e estaduais e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e não são, sequer mencionados. Essa exclusão dos povos indígenas da História do Brasil, promovida pelo processo educativo, desde o século XIX quando a disciplina escolar de História foi criada, precisa ser revertida.

A História Indígena conta, na contemporaneidade, com uma farta produção acadêmica e historiográfica que precisa ser incorporada aos conteúdos ensinados em História na Educação Básica, nos cursos de formação inicial e continuada de docentes, ou seja, nas licenciaturas e nos materiais didáticos, dentre os quais se destaca o livro didático. É urgente esse restabelecimento!

Percebemos que os professores de História do colégio tiveram uma certa preocupação com a implementação da Lei n. 11.645/2008, já que esses conteúdos no 1º ano estão relacionados às culturas indígenas e africanas. Constatamos assim que a proposta curricular de História – EM/2012, deixou de contemplar outros conteúdos da História e culturas indígenas no 2º e 3º, já que esses não foram expli-

citados nos demais anos, ficando essa tarefa a cargo dos professores de História em buscar contemplá-los ou não nos planos de trabalho docente de História.

Verificamos nos planos de trabalho docente de História - PTD que, no período 2009 a 2017, foram sendo acrescentados e ensinados novos conteúdos da História e culturas indígenas, conforme consta no 1º ano, a previsão dos conteúdos sobre: origem do homem americano e brasileiro e Povos da América: Maia, Asteca e Inca.

Planejou-se para o 2º ano os conteúdos relacionados a organização dos povos indígenas na América e restringiu esses ao período da colonização espanhola e a colonização Portuguesa na América e resistência a escravidão negra e indígena.

No plano de trabalho docente de História/2017, para 3º ano, foram acrescentados os conteúdos: a questão indígena no Paraná e os povos Kaingang e Guarani. Consideramos, nessa análise, a possibilidade que os professores de História pudessem elencar outros conteúdos da temática indígena em seus planos de trabalho. Mas, diante do levantamento desses conteúdos programáticos e das ações desenvolvidas pela equipe multidisciplinar, podemos dizer, que, ao longo dos anos, o colégio tem implementado várias ações pedagógicas para implantação da Lei n. 11.645/2008 e, salientamos que as condições educacionais do colégio, limitam-se ao que o sistema de ensino público pode oferecer em recursos materiais e pedagógicos.

4. Resultados

A equipe multidisciplinar do colégio desenvolveu a promoção de atividades pedagógicas de estudos e debates sobre as temáticas de História e culturas, afro-brasileiras e indígenas, desenvolvidas entre os professores, funcionários e alunos, durante todo ano letivo.

Quanto a proposta curricular de História no Ensino Médio, analisamos que contemplou somente o 1º ano do EM com conteúdos relacionados às etnias indígenas e africanas e suas manifestações artísti-

cas, culturais e religiosas e as revoltas indígenas e africanas na América portuguesa com base no conteúdo estruturante nas relações culturais nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História – DCEs (2008), porém não constaram os conteúdos referentes à histórica presença indígena por meios de movimentos de resistência e luta pela terra que evidenciasse o protagonismo indígena ao longo do período pós-contato até a contemporaneidade.

Portanto, a proposta curricular de História – Ensino Médio – 2012 atendeu parcialmente a Lei n. 11.645/2008, sendo outros conteúdos da temática indígena previstos nos planos de trabalho docente da disciplina de História – Ensino Médio entre 2009 a 2017 a serem ensinados nos três anos do Ensino Médio.

Considerações finais

Concluímos que o Colégio Estadual Tânia Varella Ferreira – Ensino Fundamental e Médio tem corroborado na implantação do ensino da História e cultura indígena em conformidade com a Lei n. 11.645/2008 no Ensino Médio, mediante a conquista e desafios que desencadearam mudanças e transformações na compreensão e na prática pedagógica dos professores de História, oportunizadas pelos grupos de estudos e reflexões dessa temática, oferecidas pela equipe multidisciplinar, proporcionando repensar nos últimos anos, essas práticas pedagógicas, os conhecimentos e conteúdos de História e culturas indígenas selecionados na proposta curricular e nos planos de trabalho docente.

Embora tenhamos percebido algumas ausências nos conteúdos sobre as lutas territoriais e as ações indígenas com relação ao seu protagonismo ao longo desses 420 anos de contato com povos estrangeiros, nota-se um esforço no sentido de superar uma visão e posicionamento colonialista e colonizador no que tange à busca de conhecimentos novos produzidos pela História Indígena, para que esses sejam apropriados e incorporados na prática pedagógica de docentes do Colégio Tania Varella.

Referências

ASSOCIAÇÃO INDIGENISTA – ASSINDI – MARINGÁ. Disponível em: <http://www.assindi. org.br/assindi.html>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e ensino de História: a lei n. 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: _____. (Org.). *Ensino de História*: Desafios Contemporâneos. Porto Alegre: EST, 2010. p. 151-166.

BRASIL. Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2018.

_____. Lei n. 11.645, de 10 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", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 7 ago. 2016.

COLÉGIO ESTADUAL TÂNIA VARELLA FERREIRA – E.F.M. Disponível em: <http://www.mga.aniaferreira.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=22>. Acesso em: 17 jul. 2017.

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR: *Memorial descritivo*. COLÉGIO ESTADUAL TÂNIA VARELLA FERREIRA – E.F.M, 2016.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 20 out. 2020.

OLIVEIRA, João Pacheco de. O nascimento do Brasil e outros ensaios : "pacificação", regime tutelar e formação de alteridades / João Pacheco de Oliveira. – Rio de Janeiro : Contra Capa, 2016.

. _____. (Org.) Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. A presença indígena na formação do Brasil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. *Diretrizes curriculares da Educação Básica*: História. Paraná: SEED, 2008. p. 56-77. Disponível em: <http://www. educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteúdo/conteudo.php?conteudo=1>. Acesso em: 27 dez. 2016.

_____. *Resolução nº 3399, de 05 de Agosto de 2010*. Compõe Equipes Multidisciplinares nos Núcleos Regionais de Educação – NREs e estabelecimentos de ensino da rede estadual de Educação básica. *Diário Oficial do Paraná*, Curitiba, nº. 8294, 27 ago. 2010. Disponível em: <http://www.Legislacao.pr. gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69167&indice=1&totalRegistros=1>. Aces so em: 18 dez. 2017.

_____. *Equipes Multidisciplinares*. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modu les/conteudo/conteudo.php?conteudo=560>. Acesso em: 02 nov. 2017.

_____. *Equipes Multidisciplinares*: Material Pedagógico 2017. Disponível em: <http://www.educa dores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1 491>. Acesso em: 14 out. 2018.

_____. Superintendência da Educação. *Experiências pedagógicas de professores Guarani e Kaingang.* PAULA, Dirceu Jose de; PASSOS, Lilianny Rodriguez Barreto dos; MARSCHNER, Raquel (Org.). Curitiba: SEED, 2010. (Cadernos Temáticos da diversidade).

_____._____. Departamento da Diversidade. Roteiro pedagógico – encontro I: Povos Africanos, Afro-brasileiros e Indígenas: direitos e conquista na Educação. In: Equipe multidisciplinar 2017. *A beleza, a riqueza e a resistência dos povos africanos, afro-brasileiros e Indígenas*. Disponível em: <_multidis ciplinar_roteiro_primeiro_encontro2017.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

PPP - *Projeto Político Pedagógico/2012* – COLÉGIO ESTADUAL TÂNIA VARELLA FERREIRA – E. F.M., 2011. Maringá.

PPP - *Projeto Político Pedagógico* – COLÉGIO ESTADUAL TÂNIA VARELLA FERREIRA – E.F.M., 2016. Maringá.

PTD - *Plano de Trabalho Docente de História*: *1º ano do Ensino Médio*. COLÉGIO ESTADUAL TÂNIA VARELLA FERREIRA – E.F.M, 2009.

PTD - *Plano de Trabalho Docente de História*: *2º ano do Ensino Médio*. COLÉGIO ESTADUAL TÂNIA VARELLA FERREIRA – E.F.M, 2012.

PTD - *Plano de Trabalho Docente de História*: *3º ano do Ensino Médio*. COLÉGIO ESTADUAL TÂNIA VARELLA FERREIRA – E.F.M, 2017.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. A implantação da Lei 11.645/2008 no Brasil: um histórico de mobilizações e conquistas. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (Orgs.). *A temática indígena na sala de aula*: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. p.101-136.

SILVA, Giovani José da. ensino de História Indígena. In: WITTIMANN, Luísa Tombini (Org.). *Ensino (d)e História Indígena*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 21-46.

LEI 10.639/03 E AS DISPUTAS DE MEMÓRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA ESCOLAR

Eloá Lamin da Gama.[1]

Resumo: O objetivo do presente artigo é compreender as disputas de memória presentes no conhecimento histórico, enunciadas no ensino de História nas escolas, que culminaram na implementação da Lei Federal n. 10.639 no ano de 2003, entendendo-a como uma política pública que resgata a memória negra brasileira ao reconhecê-la como um saber legítimo e de fundamental presença nos bancos escolares da Rede Básica de ensino do país. Para tal, faz-se uso de discussões teóricas e bibliográficas de Maria Auxiliadora Schmidt (2012) e Circe Bittencourt (2007) a fim de adquirir uma maior compreensão acerca dos embates epistemológicos que contribuíram para a concepção do nosso modelo de ensino escolar da História, forjado a partir de uma perspectiva eurocêntrica. Ainda, para as reflexões acerca da memória como um objeto de constantes disputas histórico-sociais e os usos do passado que as mesmas acarretam, utiliza-se estruturas conceituais propostas por Michael Pollak (1989) e Michael Oakeshott (2003). As conclusões obtidas não pretendem apontar um resultado pronto ou fixo, todo contrário, constituem-se em reflexões pertinentes aos objetivos investigativos trazidos à luz pela pesquisa dissertativa em andamento, situando a Lei n. 10.639/03 como um instrumento legal que disputa memória no ensino de História escolar ao legitimar e reconhecer a experiência histórica da população negra, ora em África ora em diáspora brasileira, como imprescindível para uma aprendizagem histórica que rompa com estereótipos, simplismos, reducionismos e eurocentrismos advindos do racismo epistêmico.

Palavras-chave: Lei n. 10.639/03; Ensino de História; Memória; Escola; Disputas.

1 Mestranda em História e Ensino no Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina e bolsista de Demanda Social da CAPES.

Abstract: The goal of this paper is to comprehend the memory disputes that are present in historic knowledge, enunciated in History teaching at school, which culminated in the implementation of Federal Law 10.639 in 2003, understanding it as a public policy that rescues Brazilian black memory by endorsing it as a legitimate knowledge, of fundamental presence on school benches of the country's elementary teaching network. In such task, we hire theoretical and bibliographical discussions by Maria Auxiliadora Schmidt (2012) and Circe Bittencourt (2007), in order to acquire wider understanding about the epistemological duels which contributed to the conception of our History school teaching model, forged out of an eurocentric perspective. Moreover, for thoughts concerning memory as an object to constant social and historical disputes and the usages of past that such disputes lead to, we hired the conceptual structures proposed by Michael Pollak (1989) and Michael Oakeshott (2003). The resulting conclusions do not intend to point to a complete, still, outcome; all the contrary, they consist of thoughts pertinent to the investigative aims brought to light by the ongoing dissertative research, placing Law 10.639/03 as a legal instrument which disputes memory in History school teaching, by legitimating and acknowledging the historical experience of black population, whether in Africa or in Brazilian diaspora, as indispensable for historical learning that breaks through stereotypes, simplification, reductionism and eurocentrism originated by epistemic racism.

Keywords: Law n. 10.639/03; History Teaching; Memory; School; Disputes.

Introdução

Este texto[2] tem como objetivo principal a reflexão acerca da Lei Federal n. 10.639/03 a partir das disputas pela memória na construção do conhecimento histórico que é ensinado nas escolas do Brasil. Trazemos à luz a legislação como um instrumento dessas disputas, que ao passar de uma reivindicação histórica do Movimento Negro para

2 Este artigo é parte de um trabalho introdutório, realizado no andamento do Mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina, com pretensões em auxiliar a pesquisa dissertativa "A Lei n. 10.639/03 no ensino de História escolar: caminhos e contribuições para uma consciência histórica perspectivada pela Educação das Relações Étnico-Raciais", orientada pela Prof.ª Dr.ª Marlene Rosa Cainelli, em sua fase de elaboração.

uma política de Estado, cumpre o papel de evidenciar a memória da população negra nos currículos e bancos escolares, legitimando oficialmente os conhecimentos africanos e afro-brasileiros, até então negligenciados pela construção da História enquanto disciplina escolar.

Para alcançar os objetivos pretendidos, fazemos uso de discussões teóricas e bibliográficas de Maria Auxiliadora Schmidt (2012) e Circe Bittencourt (2007) a fim de abordarmos os embates epistemológicos que contribuíram para a concepção do nosso modelo de ensino escolar da História, forjado a partir de uma perspectiva eurocêntrica, contudo, permeado e reorganizado por constantes disputas advindas de lutas sociais, imposições estatais, regimes políticos e períodos históricos que atravessam a ciência histórica, o seu ensino formalizado nos processos de escolarização e a sua produção historiográfica. Ainda, para as reflexões acerca da memória como objeto de disputas histórica-sociais e os usos do passado que as mesmas acarretam, utilizamos conceitos formulados por Michael Pollak (1989) e Michael Oakeshott (2003).

A Lei Federal n. 10.639, sancionada no ano de 2003, implementa a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares de todos os estabelecimentos e níveis da Educação Básica do país ao incluir os artigos 26-A e 79-B na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

> Art. 1o A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
> § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de literatura e História Brasileiras.

> § 3o (VETADO)"
> "Art. 79-A. (VETADO)"
> "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."
> Art. 2o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.
> Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182o da Independência e 115o da República (BRASIL, 2003).

Posteriormente, alterada pela Lei n. 11.645 de 2008, a mesma é modificada a fim de incluir, também, o ensino da História e cultura dos povos indígenas como conteúdo curricular obrigatório. No entanto, mesmo obtendo o entendimento de que a Lei n. 10.639/03 foi alterada pela e para a Lei n. 11.645/08, mais abrangente devido à inclusão do ensino de História e Cultura Indígena, utilizamos a primeira nomenclatura pois concentramos nosso foco analítico e reflexivo nos conteúdos relacionados à população negra ao corroborarmos com a premissa que ambas as legislações, apesar de serem políticas que convergem na valorização da historicidade, identidade e cultura de grupos sociais cuja a memória é marginalizada e silenciada nos processos de ensino e aprendizagem da História e no reconhecimento da importância da naturalização desses conhecimentos em sala de aula, partem de reivindicações, protagonismos e atuações distintas.

Os vetos da Lei n. 10.639/03[3] referem-se ao terceiro parágrafo do artigo 26-A, que destinava um teto mínimo de dez por cento ao conteúdo programático anual ou semestral das temáticas englobadas pela legislação nas disciplinas de História do Brasil e Educação Artística no Ensino Médio, e ao artigo 79-A, que atribuía aos cursos de capacitação e formação docente a participação de entidades e organizações do Movimento Negro, das universidades e de outras instituições de ensino e pesquisa pertinentes à matéria. Os motivos do primeiro veto encontram-se justificados na interpretação de que o estabelecimento de uma porcentagem mínima dos conteúdos outorgados pela legislação seria inconstitucional ao ferir as especificidades regionais e locais

3 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm.

de ensino do Brasil, já os do segundo veto, estão ligados à deliberações da Lei de Diretrizes e Bases que não mencionam ou amparam a realização de cursos de capacitação e formação de professores e professoras.

Ao tratarmos da Lei n. 10.639/03 neste artigo como política de Estado que instrumentaliza as disputas pela memória da população negra no ensino de História, partimos do pressuposto que a sua normatização enquanto política pública de nível nacional se deve à atuação política dos movimentos sociais negros brasileiros. Portanto, corroboramos que a reivindicação histórica de coletivos organizados do Movimento Negro, no que tange a importância do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas, desembocou na idealização e, por consequência, na implementação da legislação federal da qual levantamos como objeto de pesquisa e discussão.

> Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da História e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais da relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na História, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como Movimento Negro. É preciso que nas ações desse coletivo se *faça presente e de forma explícita um postura política de combate ao racismo*. Postura essa que não negra os possíveis enfrentamentos no contexto de uma socie-

> dade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista (GOMES, 2017, p. 23-24, *grifos da autora*).

Logo, por constituir-se em agentes sociais que reivindicam direitos historicamente negados a determinados grupos e a transformação dessa realidade de desigualdades e assimetrias, tais movimentos e organizações, que não se resumem à apenas uma articulação de pessoas em grupos institucionalizados, como também, em alianças e identidades coletivas formadas social e simbolicamente, tornam-se protagonistas nos processos de conquistas políticas ao converter-se como atores fundamentais para a efetivação dessas demandas históricas por parte do Estado.

Em virtude disso, apesar de compreendermos a negligência do Estado para com a Educação da população negra ao longo da História do Brasil, como a proibição de frequência à escola de negros e negras em condição de escravização[4] e o abandono do poder público com a comunidade negra após o fim oficial da escravidão em 13 de maio de 1888, fator permissivo para com a manutenção e perpetuação das desigualdades étnico-raciais entre brancos/as e negros/as, ainda atuais, buscamos atribuir à população afro-brasileira o protagonismo nas disputas por direitos a sua memória, identidade e escolarização ao irmos de encontro à concepções que alocam negros e negras em um lugar de passividade e inércia frente à opressão imposta pelo racismo estrutural historicamente.

Desta forma, ressaltamos que o racismo estrutural é manifestado física e simbolicamente na experiência histórica e social da população negra brasileira, pois o racismo que atingiu o corpo negro durante a escravidão ao submetê-lo como força motriz da economia escravocrata, à compulsão da servidão e à constantes castigos físicos, na

4 Refere-se ao Decreto n. 1331 de 17 de fevereiro de 1854. Seu Art. 69 impunha: "Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas. § 2º Os que não tiverem sido vaccinados. § 3º Os escravos". Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html.

atualidade, continua à submetê-lo ao trabalho informal, à brutalidade policial, ao cárcere e ao genocídio.

Estando corpo e mente intrinsicamente conectados, o racismo passa a operar, também, no campo do simbólico, do psicológico, do imaterializado nas duras estatísticas contemporâneas. A mente, tida como inferior e/ou incapaz de pensar, em especial, a partir da exclusão do negro e da negra do processo produtivo e educacional no pós-Abolição, advinda da política imigratória implementada pelo Estado, ainda, é expropriada de racionalidade e inteligibilidade nos dias de hoje ao ser desconsiderada e/ou preterida para trabalhos e cargos intelectuais.

> [...] a violência manifesta no campo do simbólico, efetivada através da desvalorização da sua cultura, da desqualificação da sua subjetividade e destruição da sua memória, produziram uma brutal invisibilidade do povo negro como sujeito social na sua relação com a História. Mais ainda, o racismo ao gerar formas de exclusão desses sujeitos da vida política, econômica e da produção cultural e simbólica, procura anular a presença negra na construção da identidade nacional, constituindo-se como um instrumento poderoso para justificar a subalternização econômica e social da população negra na sociedade brasileira (CARDOSO, 2011, p. 21).

Diante das considerações introdutórias aqui apresentadas, buscamos situar a Lei 10.639/03 como um dos resultados das constantes reivindicações da população negra, especialmente, articulada via Movimento Negro, em busca de uma participação efetiva nos processos de Educação, escolarização e construção de um conhecimento histórico perspectivado pela valorização e reconhecimento de sua memória histórica, isto é, por uma Educação antirracista.

Ao rejeitarmos concepções que atribuem a sanção da legislação supracitada à benesses do Estado, corroboramos que os antecedentes e as circunstâncias de aprovação da mesma constituem-se em ações de disputas travadas no âmbito educacional e epistemológico, reverberadas no ensino de História nas escolas, foco de concentração deste

artigo. Em razão disso, buscamos elucidar o contexto de surgimento e consolidação da História como disciplina pertencente ao currículo escolar para verificarmos os elementos que constituíram o ensino de História no Brasil e, assim, apontarmos as imposições, como também, as disputas pela memória evidenciadas a partir de sua criação e legitimação enquanto matéria ensinada nas escolas.

1. O surgimento e a consolidação da História como disciplina escolar

Este artigo ressalta as disputas pela memória que permeiam o ensino de História desde o período de seu surgimento. Logo, nossa intenção é desconstruir visões que alocam a produção do conhecimento histórico e a sua sistematização em disciplina escolar como natural e inquestionável ao elucidar relações de poder, em especial, as relações estabelecidas pelo Estado que envolveram a formação do currículo disciplinar da História e a consolidação dos conteúdos à serem ensinados, dinamizados e legitimados nas salas de aula do país.

Posto que o Estado moderno, firmado nas estruturas capitalistas, constitui-se como a forma política consolidada do mundo contemporâneo e como a instituição legitimada para a manutenção e controle das relações e aparatos sociais, não sem conflitos e contradições internas e resistências externas, a formação dos Estados nacionais propiciou uma intensa reorganização da vida em sociedade em seus aspectos políticos e econômicos e, por consequência, uma profunda normatização do processo de construção das identidades individuais e coletivas. “Novas formas de racionalidade e de percepção do tempo-espaço tiveram de emergir a fim de que um mundo baseado no contrato e na troca mercantil pudesse nascer, dissolvendo e destruindo tradições e formas sociais vinculadas à lógica das sociedades pré-capitalistas” (ALMEIDA, 2019, p. 98-99).

Desta forma, o Estado passa a garantir as condições materiais e ideológicas para a Educação pública e para a manutenção das escolas e universidades, instituições privilegiadas para a difusão de *for-*

mas de racionalidade e percepção do tempo-espaço em grande escala. Portanto, torna-se um dos principais configuradores e idealizadores da História enquanto disciplina escolar através da definição e aprovação de diretrizes curriculares, leis educacionais, literatura didática, formação e condições do trabalho docente, intervindo diretamente nas práticas pedagógicas, nos códigos culturais escolares, nos processos de ensino e aprendizagem da História e na apropriação coletiva dos conteúdos ali socializados entre professores e estudantes.

> [...] o código disciplinar da História no Brasil, consolidou-se sob a demarcação de fortes relações de poder do Estado na configuração da História como disciplina escolar. Estas relações puderam ser detectadas, principalmente, na articulação orgânica entre intelectuais cuja experiência se pautava na prática do magistério e na produção e divulgação de determinadas políticas educacionais governamentais das décadas de 1950 e 1960 (SCHMIDT, 2012, p. 85).

Em razão disso, podemos compreender que o ensino de História nas escolas foi forjado a partir de interesses do Estado, logo, a partir de interesses dos grupos que disputam o Estado e as decisões políticas e governamentais da nação. A fim de refletirmos acerca da formação da História como disciplina ensinada na escola e a sua relação com o Estado, temos que contextualizar o período histórico de seu surgimento, para isso, mobilizamos discussões de Maria Auxiliadora Schmidt (2012) e Circe Bittencourt (2007), que a partir de propostas analíticas distintas, elaboram uma periodização do processo da constituição do ensino de História nas escolas brasileiras.

Ao referenciar-se no conceito de *código disciplinar da História*, proposto por Raimundo Cuesta Fernandez (1998), Maria Auxiliadora Schmidt traz à luz uma investigação que objetiva apontar os elementos constitutivos do processo de construção da História como disciplina escolar no Brasil. A pesquisa, que compõe o campo de estudos acerca da História das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990; CILTRON, 1992; GOODSON, 1997), identifica lacunas no ensino e aprendizagem

da História, fomentadas pela ausência da fundamentação do conhecimento histórico escolar na própria ciência histórica de referência, sistematizada por operações cognitivas e métodos científicos específicos.

A autora evidencia as fortes influências de políticas estatais na formação e aplicação das teorias e práticas educacionais que regem o código disciplinar da História nas escolas brasileiras, que por sua vez, corroboram para a centralização e uniformização dos conteúdos e componentes ensinados e para a descaracterização das especificidades teóricas, metodológicas e epistemológicas da disciplina de História, que passa a ser associada ao campo da Pedagogia e afastada do oficio do historiador.

Essa política de separação do conhecimento científico especializado e do conhecimento escolar da História, acaba por produzir uma divisão do trabalho que hierarquiza a docência nas escolas da Rede Básica e a docência na Academia ao naturalizar uma posição de mera reprodução de conteúdo e/ou transposição didática à primeira e de produção de conhecimento autorizado à segunda.

> A forma de transposição didática do conhecimento histórico em conhecimento histórico escolar que constituiu o substrato de conteúdos próprios desta nova disciplina não levou em consideração, neste momento, o fato de que o método de ensino pressupõe uma relação intrínseca com o método e a filosofia própria da ciência, o qual delimita, não somente os objetivos e finalidades do ensino, mas também a sua forma de ensinar. Pelo contrário, transposição didática do conhecimento histórico em conhecimento escolar, pautou-se, sobretudo, na imposição dos aspectos psicológicos e pedagógicos. Essa perspectiva ainda predomina, ainda que de forma diferenciada, em propostas de ensino de História no Brasil (SCHMIDT, 2012, p. 79-80).

Isto posto, a partir de resultados de investigações já realizadas em manuais didáticos de professores e em currículos, a periodização da História do ensino de História no Brasil proposta por Schmidt (2012) apresenta os seguintes elementos e períodos: construção do código

disciplinar (1838-1931), consolidação do código disciplinar (1931-1971), crise do código disciplinar (1971-1984) e reconstrução do código disciplinar (1984-?).

Segundo a argumentação da autora, o período de construção do código disciplinar da História no Brasil se encontra situado junto ao Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II, marco institucional de inclusão da História como matéria curricular. Sustentado a partir da matriz histórica e historiográfica europeia, particularmente, a francesa, o surgimento da História como disciplina escolar está imbricado ao contexto histórico de consolidação do Estado Nacional, logo, à formação de uma identidade comum, fato que ancorou o ensino de uma História das datas cívicas, eventos e personagens da História Ocidental e, posteriormente, da pátria. "A proclamação da República, em 1889, explicita a importância da História, principalmente a História do Brasil, para a formação de um determinado tipo de cidadão" (SCHMIDT, 2012, p. 79).

Circe Bittencourt (2007), por sua vez, realiza um caminho distinto em relação a investigação de Maria Auxiliadora Schmidt (2012) ao propor uma periodização sobre a identidade brasileira a partir da formação e consolidação do ensino de História nas escolas. A autora parte da premissa que a finalidade do processo de constituição da História como disciplina escolar no século XIX é o de forjar uma identidade nacional para fins políticos, fato que justificaria sua presença obrigatória nos currículos e que não seria uma exclusividade da História, como também, o de outras áreas do conhecimento que passaram pelo processo de escolarização para tornarem-se disciplinas ensinadas na escola.

> A reflexão sobre identidade nacional e ensino de História remete a vários problemas, entre os quais se destacam, neste texto, as transformações da concepção da identidade nacional e seu uso político, estabelecendo as relações com a atuação do povo brasileiro na constituição da nação e, consequentemente, dos conteúdos históricos escolares (BITTENCOURT , 2007, p. 34).

Desta maneira, a autora aponta para o estabelecimento de um projeto educacional cujo o principal objetivo era a formação de uma

memória histórica comum a todos/as cidadãos/as brasileiros/as. A fim de operacionalizar as diversas complexidades e variantes que envolveram o processo de constituição do ensino de História, Circe Bittencourt (2007) estipula quatro momentos históricos onde a construção da identidade nacional faz-se presente na construção da História como conhecimento disciplinado para a escola: identidade nacional sob o regime monárquico, república e identidade nacional patriótica, identidade nacional e teoria da dependência e de uma identidade nacional a múltiplas identidades.

Acerca da construção da identidade nacional a partir do ensino de História sob o contexto político e educacional da monarquia no Brasil, a pesquisa afirma que o currículo escolar da História baseava-se numa História universal, reproduzida dos manuais didáticos franceses e dividida na História profana, ou seja, a de formação dos grandes Estados-nações europeus e, em menor escala, a História nacional, determinada pela atuação política do regime monárquico, e na História sagrada, isto é, a historicidade referente ao cristianismo da Igreja Católica.

> O sistema educacional brasileiro e dos demais países hispano-americanos se constituíram sob a hegemonia cultural de países europeus. O rompimento político não excluiu antigos laços identitários da fase colonial, evidentemente, mantendo-se o "berço de origem" nos países ocidentais cristãos europeus. Para o Brasil, a opção das elites no poder, elites provenientes dos setores agrário e escravagista, foi a constituição de um nacionalismo identificado com o mundo cristão e branco europeu, acrescido de um espectro conservador representado pelo regime monárquico. O desafio político para essas elites era a manutenção de um vasto território conquistado pela monarquia portuguesa que necessitava manter o regime monárquico e consolidar uma unidade territorial, além de criar formas identitárias que ultrapassassem as visões provinciais e os conflitos locais com projetos republicanos e separatistas que desafiavam o poder centralizado (BITTENCOURT, 2007, p. 35).

Ao articular as propostas de ambas autoras, podemos argumentar que o surgimento do ensino de História nas escolas brasileiras foi engendrado através de um projeto político de Educação, voltado à propagação de uma memória e identidade nacional concebida a partir da hegemonia política, econômica, cultural, estética e intelectual da Europa e, em contrapartida, o esquecimento e silenciamento de memórias e identidades advindas de África e das sociedades indígenas já instaladas em território nacional anteriormente à expropriação colonial.

> O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) encarregou-se de fornecer as bases de uma História nacional dividida em uma periodização definida pela ação política de monarcas: a descoberta do Brasil pela monarquia portuguesa correspondia ao nascimento de uma nação branca, europeia e cristã constituída no período da colonização; a Independência do Brasil possível pela criação de um estado monárquico responsável pela integridade territorial e pelo surgimento de uma "grande nação", de um Império (BITTENCOURT, 2007, p. 35-36).

As controvérsias oriundas desse processo de construção do saber histórico ensinado nas instituições escolares geram disputas acerca das narrativas sobre a nossa formação como nação, que ao escolher a Europa como epicentro sócio histórico e cultural, projetando na mesma um arquétipo homogeneizador sob a identidade do povo brasileiro, atribui à população negra e indígena um papel de espectadores passivos, cuja atuação e experiência histórica assume o *locus* de uma mera contribuição caracterizada por estereótipos folclóricos, romantizados e/ou depreciativos.

A Lei 10.639/03, como demanda dos movimentos sociais e dos indivíduos que os compõem, ao determinar a inclusão de conteúdos nos currículos escolares à respeito das Histórias desses povos sob uma nova perspectiva, lhes concede um outro significado que os situa como atores determinantes na construção da identidade brasileira e como agentes ativos diante das disputas pela memória histórica. Sua efetiva aplicação em sala de aula, bem como de seus

princípios norteadores, pode vir a criar possibilidades de transformação de um ensino forjado no eurocentrismo e no racismo epistêmico, em um ensino multiperspectivado, de valorização à diversidade do conhecimento histórico e de seus sujeitos produtores.

2. A memória como objeto de disputa

As discussões acerca dos conceitos de memória e seus usos no conhecimento histórico são múltiplas e abrangentes, se constituindo em um campo investigativo e um objeto de pesquisa caro para a historiografia contemporânea, incorporada por meio de canais científicos especializados na temática, como revistas, eventos e linhas de pesquisas em programas de pós-graduação.

A nossa intenção não é realizar uma síntese ou um levantamento bibliográfico acerca do tema, longe de ser esgotado, pois a amplitude desse debate teórico não caberia no foco reflexivo e analítico do presente artigo. Todavia, pretendemos discutir a memória como instrumento político utilizado pelo Estado e a sua função na manutenção de um passado sobre a História do Brasil, cujo o ensino de História nas escolas contribui para a propagação e legitimação, forjado no eurocentrismo e, em contrapartida, as possibilidades de reconfiguração desse passado único através de políticas públicas como a Lei 10.639/03, instrumento institucional das disputas originadas pelos usos e desusos da memória.

À vista disso, as disputas pela memória, muitas vezes, emergem de demandas coletivas e sociais a partir de grupos não reconhecidos e/ou não contemplados pelas categorias de memórias e identidades criadas nos processos de homogeneização e universalização da História. Tais disputas e conflitos, acabam sendo reverberados em diferentes *lugares de memória*[5], podendo gerar o resgate e novas elaborações de

5 Categoria analítica e conceitual proposta por Pierre Nora em: NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. *Projeto História***.** São Paulo: PUC-SP. N° 10, 1993. De acordo com o autor, "Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, organizar celebrações, manter aniversários, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque estas operações não são naturais" (p.13).

datas cívicas, museus, personagens históricas a serem (re)memoradas e currículos escolares, que consequentemente, incidem nos espaços oficiais do saber, isto é, nas escolas e universidades.

Para Michael Pollak (1989) as memórias oriundas dos grupos sociais à margem em oposição à memória oficial legitimada pelo Estado, constituem-se em *memórias subterrâneas*, uma vez que "[...] conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa da memória, no caso, as reivindicações das diferentes nacionalidades" (POLLAK, 1989, p. 5).

Desta forma, as disputas pela memória são atravessadas por diversas operações de lembrar e/ou recordar experiências históricas e coletivas no tempo, contudo, são caracterizadas também, por silêncios e esquecimentos impostos por relações de poder, ou mesmo, apropriadas de forma estratégica a fim de resistir a tais relações assimétricas. Em resumo, no instante em que são capazes de possibilitar reconhecimento e legitimidade, podem fomentar apagamento e invisibização.

> A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor.
> Distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado (POLLAK, 1989, p. 8).

As reflexões acerca da memória viabiliza diálogos com o passado e seus usos no presente, proporcionando explicações históricas e formas de racionalidade para compreendermos os motivos do presente ser como o é, pois entre o passado que não podemos mais revisitar e o futuro que ainda não podemos alcançar, o presente é o tempo mais longevo que vivemos e que podemos entender a continuidade do passado em nossa própria existência enquanto sociedade, superando assim, carências de historicidade e orientação.

Michael Oakeshott (2003) ao refletir sobre as características do entendimento e da investigação histórica em "Sobre a História e Outros Ensaios", aborda as relações do *presente, futuro e passado*, criando categorias para se pensar o último e como este é evocado a partir do primeiro.

Uma dessas categorizações é o conceito de *passado encapsulado* e *passado prático*, que pode nos ajudar a compreender a memória como objeto de disputa. A grosso modo, o primeiro, é o passado que apesar de retraído ou esquecido nos constitui e compõem nossas trajetórias históricas involuntariamente a uma recordação a priori, já o segundo, é o passado passível de ser manipulado ou forjado com o objetivo de escaparmos de lembranças consideradas desagradáveis, constrangedoras e/ou irrelevantes.

> O que a memória fornece não é um passado especificado por itens, mas uma continuidade de consciência na qual me reconheço como uma identidade contínua, e reconheço meus atuais compromissos e experiências como sendo meus. A memória pode, às vezes, ser uma autojustificativa, porém a consciência do passado na memória é sempre autoconsciência (OAKESHOTT, 2003, p. 61).

Recuperar e, sobretudo, experienciar passados possíveis por meio da memória de grupos sociais esquecidos, possibilita um rompimento com vícios, preconceitos e simplificações acerca da nossa História, que atribuem à população negra e indígena um local de sub-representação histórica e um papel de coadjuvantes nas narrativas que, em regra, são protagonizadas por homens brancos, ricos e heterossexuais.

> O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente

> ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticulosos e racionais em suas ações. E a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a História, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes (ALMEIDA, 2019, p. 65).

Portanto, a articulação do ensino de História nas escolas com as disputas acerca da memória de forma comprometida e honesta, torna-se um potente instrumento para desnaturalizar a produção discursiva de uma historicidade brasileira excludente e incompleta ao situar essas produções em seus respectivos processos históricos, políticos e sociais, por vezes, enunciadas arbitrariamente por uma única voz e visão, isto é, a dos grupos dominantes.

Considerações finais

Diante do caminho percorrido, tivemos a pretensão de realizar uma discussão acerca dos embates travados pelo reconhecimento de memórias no ensino de História, evidenciando a Lei 10.639/03 como um instrumento legítimo das disputas por recognição e valorização epistemológica da História e cultura negra e sua indispensável permanência nos bancos escolares de todo o país.

Segundo Kabengele Munanga (1999), é direito de todos/as cidadãos brasileiros (re)conhecer essa memória, considerando que os códigos culturais dos quais nos alimentamos cotidianamente são efeitos práticos de nossa experiência histórica e social, que mesmo desenvolvida em condições assimétricas e desiguais, contribuíram para a formação da identidade nacional.

> O resgate da memória coletiva e da História da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendên-

> cias étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma Educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 1999, p. 16).

Em virtude disso, corroboramos que o reconhecimento da memória e identidade negra é um dos caminhos para um ensino emancipado de concepções históricas resumidas, prontas e unilaterais, pois proporcionam o conhecimento de nossa própria História enquanto nação, afetado por estruturas psíquicas e cognitivas de séculos de discriminação, intolerância e ignorância.

> Sem História o passado serve meramente a interesses práticos e assim, em um importante sentido, nós seríamos destituídos de nossa própria experiência. Para a pesquisa histórica, é simplesmente uma investigação racional do passado e, desde que nós não podemos escapar do passado, nós temos que procurar o melhor conhecimento que pudermos obter sobre ele. É por esta razão que se torna original perguntar que uso a História tem ou por que a História poderia ser aprendida. Se nosso conhecimento do mundo presente não é nunca um "conhecimento instantâneo", e nos traz, quer queira, quer não, alguma concepção substantiva do passado, então, ser historicamente ignorante é, justamente, ser ignorante (LEE, 2011, p. 25-26).

Logo, um ensino de História que reforça o desconhecimento sobre a própria História nacional, evidenciando o monopólio histórico-cultural de um grupo dominante em detrimento dos demais, se torna incompatível com uma Educação emancipadora e democrática. A Lei n. 10.639/03 e, mais tarde, a Lei n. 11.645/08, ao incluírem no currículo

escolar a obrigatoriedade do estudo da História e cultura dos povos africanos, afrodiaspóricos e indígenas, convoca a população brasileira a repensar a si própria, impulsionando debates que não se limitam aos muros das escolas, como também, repercutem nos usos públicos da História e podem vir à contribuir para uma reorganização epistemológica acerca da mesma, mais que urgente e necessária.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural.* São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p.

BITTENCOURT, Circe. Identidades e ensino de História no Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, María Fernanda (orgs). *ensino de História e Memória Coletiva.* São Paulo: ARTMED, 2007, p. 33-52.

BRASIL. Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 05/09/2020.

CARDOSO, Marcos Antônio. *O movimento negro em Belo Horizonte: 1978 - 1998.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. 240 p.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.* Petrópolis: Vozes, 2017. 154 p.

LEE, Peter. Por que aprender História? *Educar em Revista.* Curitiba, n. 42, Editora UFPR, 2011, p. 19-42.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando o racismo na escola.* Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 1999. 204 p.

OAKESHOTT, Michel. *Sobre a História e outros ensaios.* Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 2003. 292 p.

POLLACK. Michael. Memória, Esquecimento, Silencio. *Estudos Históricos*, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *História da Educação – RHE,* v. 16, n. 37, 2012, p. 92-117.

O MOVIMENTO SOCIAL *BLACK LIVES MATTER* NOS EUA E NO BRASIL: DA VIOLÊNCIA RACIAL E POLICIAL AO GENOCÍDIO DO POVO NEGRO

Ana Lúcia da Silva[6]
Angelo Priori[7]

Resumo: No século XXI, tempos de globalização, no contexto histórico de crise sanitária mundial e nacional decorrente da pandemia da COVID-19, objetiva-se dialogar sobre o ativismo do movimento social *Black Lives Matter* nos Estados Unidos e no Brasil, ao analisar artefatos culturais da mídia, como reportagens. Neste texto propõe-se problematizar o ensino de História, na perspectiva antirracista, a partir das epistemologias do Sul, considerando as lutas políticas e sociais de ativistas e movimentos sociais, que questionam as epistemologias do Norte.

Palavras-chave: Ensino de História; Vidas Negras Importam; Educação antirracista; Mídia.

Abstract: In the 21st century, times of globalization, in the historical context of the global and national health crisis resulting from the pandemic of COVID-19, the objective is to dialogue about the activism of the social movement *Black Lives Matter* in contemporary Brazil, when analyzing cultural arti-

6 Doutora em Educação (2018), linha de pesquisa: "Ensino, aprendizagem e formação de professores", pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPE, da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Doutoranda em História, linha de pesquisa: "História política", pelo Programa de Pós-Graduação em História - PPH, da UEM. Professora adjunta do Departamento de História - UEM. Pesquisadora de grupos de pesquisa do CNPq: "Educação, mídia e Estudos Culturais" - UEM e "Grupo de Pesquisa e Estudo Interdisciplinar Lélia Gonzalez" - FURG

7 Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP, campus de Assis), Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História - PPH, da UEM. Bolsista de produtividade da Fundação Araucária.

facts of the media, such as reports. In this text it is proposed to problematize the teaching of History, in the anti-racist perspective, from the epistemologies of the South, considering the political and social struggles of activists and social movements, which question the epistemologies of the North.

Keywords: History teaching; *Black Lives Matter*; Anti-racist education; Media.

Introdução em tempos da pandemia da COVID-19

No século XXI, tempos de globalização, de expansão de tecnologias de produção, comunicação e informação, a Organização Mundial da Saúde (OMS), em março de 2020, anunciou a crise sanitária mundial decorrente da pandemia do novo coronavírus.

Nesse contexto histórico pandêmico, em vinte e cinco de maio de 2020, ocorreu o assassinato do homem negro George Floyd, por causa da violência racial do policial branco, nos Estados Unidos.

Isso intensificou o ressurgimento do debate público sobre as heranças do colonialismo, como o racismo, as desigualdades sociais e raciais, a violência racial e policial em relação ao povo negro, o genocídio e o encarceramento em massa de negros, mobilizando o ativismo do movimento social *Black Lives Matter* ou Vidas Negras Importam nos EUA, no Brasil e por todo mundo.

A História do tempo presente, o ativismo de representantes do Movimento Negro e a mídia nos interpelam acerca do racismo estrutural, das desigualdades sociais, raciais e de gênero, da violência racial e policial.

Essa realidade nos instiga a repensar o ensino de História do povo negro no Brasil em uma perspectiva de Educação antirracista, com base na Lei n. 10.639/2003, que tornou obrigatório o estudo da História da África e cultura afro-brasileira, nas instituições públicas e privadas. Essa lei também incluiu o "20 de novembro - Dia Nacional da Consciência Negra" no calendário escolar (BRASIL, Lei n. 10.639, 2003).

É interessante expor que historicamente o ensino de História no Brasil, esteve e está pautado na narrativa tradicional que invisibili-

zou Indígenas, negros, mulheres, pobres, crianças, entre outros sujeitos históricos. Uma narrativa ancorada no paradigma ocidental e eurocêntrico, e nas heranças do colonialismo, como o racismo, o patriarcado, o machismo, entre outras formas de opressão (SCHWARCZ, 2019).

Neste capítulo se propõe problematizar o ensino de História a partir das epistemologias do Sul, considerando as lutas políticas e sociais de ativistas e movimentos sociais, que questionam as epistemologias do Norte.

As epistemologias do Sul se referem à produção e à validação de saberes oriundos das experiências de resistência de todos os grupos sociais, que são alvos de injustiças, de múltiplas formas de opressão, como o racismo, o colonialismo, o patriarcado, o capitalismo, a xenofobia, a islamofobia, entre outras. As epistemologias do Sul valorizam os conhecimentos ancorados na vivência social, ou seja, nas lutas políticas e sociais de grupos oprimidos, questionando as epistemologias do Norte, o conhecimento baseado no paradigma ocidental e eurocêntrico (SANTOS, 2019; SANTOS, MENESES, 2010).

Para Boaventura de Sousa Santos (2019), o combate a epistemologia ocidental dominante é essencial, para diminuir àquilo que ele cunhou da "lógica abissal" que existe entre o norte e o sul. Uma iniciativa epistemológica que se assente na ecologia de saberes e na tradição intercultural. A ideia é que "não existe justiça social sem a justiça cognitiva" (SANTOS, 2019, p.23).

Nesta perspectiva, é necessário descolonizar a escola, o currículo, a Educação, o ensino de História. Essa descolonização se assenta na ruptura epistemológica com o conhecimento dominante, na contestação de estruturas sociais, políticas e de poder, que historicamente invisibilizaram grupos oprimidos, como Indígenas, negros, mulheres, entre outros (GOMES, 2019).

Segundo Nilma Lino Gomes (2019) a descolonização do currículo escolar não é tarefa fácil, pois "[v]ivemos, nas primeiras décadas do século XXI, no Brasil, uma série de situações que podem ser tomadas como exemplo de resistência colonial ao currículo decolonial" (GOMES, 2019, p. 228).

Sendo assim, ao repensar o ensino de História do Brasil, na perspectiva da Educação antirracista e decolonial, ancorada nas epistemologias do Sul, visa-se fazer a abordagem do racismo estrutural, do genocídio do povo negro e do movimento social Vidas Negras Importam em nosso país, tendo como objetos de análise artefatos culturais da mídia, as reportagens disponíveis no *YouTube*: "Militares do Exército dão 80 tiros em carro e matam músico na Zona Norte". Rio de Janeiro, abr. 2019; "Policial branco que matou homem negro é preso, mas protestos continuam", Band Jornalismo, 30 maio 2020; "CULTNE DOC - Vidas Negras Importam - Ato 'Parem de nos matar' ", 02 jun. 2020.

Sendo assim, neste texto, em primeiro momento, se fará uma breve digressão da História Negra nos EUA. Visa-se expor o ativismo do povo negro no combate ao racismo, a segregação racial, as desigualdades sociais e raciais, ou seja, do Movimento Negro em prol dos direitos civis ao surgimento do movimento social *Black Lives Matter* ou Vidas Negras Importam.

Em segundo momento, estará em evidência as repercussões do movimento social *Black Lives Matter* ou Vidas Negras Importam no Brasil, repensando a História do povo negro, o racismo estrutural, as desigualdades sociais e de gênero raciais, o genocídio e o encarceramento em massa do povo negro.

Posteriormente, apontar alguns caminhos pedagógicos para o ensino de História na perspectiva da Educação antirracista.

1. História Negra nos EUA: diálogos sobre o ativismo negro e o movimento social *Black Lives Matter* ou Vidas Negras Importam

> [...] [A] população negra estadunidense tem se beneficiado da solidariedade proveniente de todas as partes do mundo. Há inúmeros exemplos de pessoas presas por razões políticas que se beneficiam dos movimentos globais de solidariedade. Eu me incluo entre elas. Quando eu estava na prisão, existiam campanhas pelo mundo todo,

> literalmente. Na Ásia, na África, na América Latina, na Europa, na ex-União Soviética, na Alemanha – tanto ocidental como oriental. [...] [E]u gostaria que pensássemos a respeito da ampla estrutura na qual se desenvolveram os protestos e as lutas pela libertação negra. Pessoas por todo mundo se inspiraram no movimento pela libertação negra para formar movimentos ativistas a fim de enfrentar condições de opressão em seu próprio país.
> Angela Davis (2018, p. 106 -107).

Nesse início do século XXI, em 2013, a filósofa estadunidense, Angela Davis (2018), uma das representantes do ativismo negro nos Estados Unidos e do partido político dos Panteras Negras, ao discursar na Davidson College, em doze de fevereiro de 2013, narrou sobre a História Negra naquele país, a experiência pessoal e a luta do povo negro contra o racismo e a segregação racial, e em prol da conquista de direitos civis.

Davis (2018) quando relatou sobre a História Negra, afirmou que a luta do povo negro contra o racismo e a segregação racial, e a conquista de direitos civis recebeu apoio e solidariedade de pessoas de diferentes regiões do mundo contemporâneo, tais como Ásia, África, América Latina, Europa, ex-União Soviética, a Alemanha ocidental e oriental. Ela também asseverou que os protestos e as lutas pela libertação negra nos EUA inspiraram e inspiram ativistas e outros movimentos sociais que enfrentam condições de opressão em seus países, no mundo contemporâneo.

A História Negra nos Estados Unidos foi e é marcada pelo ativismo de negros e negras, por protestos, lutas, resistências e conquistas em diferentes contextos históricos.

Por isso, uma breve digressão a essa História Negra nos EUA, para posteriormente se depreender o surgimento do movimento social *Black Lives Matter* ou Vidas Negras Importam, nas primeiras décadas do século XXI.

Quando houve a Revolução Americana no século XVIII, a Independência das treze colônias da América do Norte, em quatro de

julho de 1776, no sul da nação que foi se constituindo a escravização do povo negro permaneceu. Com relação aos povos Indígenas, estes permaneceram excluídos, tendo suas terras cada vez mais usurpadas, principalmente por conta da Marcha para o Oeste (KARNAL, 2003; JUNQUEIRA, 2001).

No século seguinte, durante o governo do presidente Abraham Lincoln, em plena Guerra Civil (1861-1865), a aprovação da 13ª Emenda no Parlamento em 1865 pôs fim a escravidão que imperava no sul dos EUA. O povo negro conquistou a liberdade, porém sem cidadania. Em 1868, com a aprovação da 14ª Emenda, declarou-se cidadãos todas as pessoas nascidas nos Estados Unidos ou naturalizadas americanas. Essa emenda proibia a diminuição dos direitos adquiridos pelos cidadãos e que os estados norte-americanos privassem qualquer pessoa do direito à vida, à liberdade, à propriedade e ao recurso de um processo justo. Em 1870, com a 15ª Emenda, proibiu-se que se "negasse ou diminuísse o direito de sufrágio em decorrência da raça, da cor, da condição social prévia de servidão" (NARO, 1994, p. 41) (JUNQUEIRA, 2001; NARO, 1994).

Os Códigos Negros, de 1865 e 1866, que antecederam essas duas últimas emendas, possibilitaram ao povo negro o "direito de possuir propriedade, de recorrer à justiça para processar e ser processado por membros da sua própria raça, de fazer contratos, de casar e de ser educado pelo sistema público de Educação" (NARO, 1994, p. 42). Em contrapartida, os Códigos Negros também limitaram as ações do povo negro, pois "proibiram ao negro assumir cargos públicos, votar, fazer parte de jurados, portar armas e disputar os empregos que fossem dominados por brancos" (NARO, 1994, p. 42). Em 1881, com as Leis *Jim Crow*, a segregação racial nos sul dos EUA se tornou uma norma (JUNQUEIRA, 2001; NARO, 1994).

Na sociedade estadunidense, após a abolição da escravidão negra, a legislação que foi promulgada não garantiu ao povo negro o pleno exercício da cidadania, devido a existência do racismo.

Naquela época, surgiram organizações para intimidar o povo negro e impedi-lo de exercer a cidadania. Entre elas a Ku Klux Klan, uti-

lizando a violência racial para promover o linchamento e o genocídio da população negra.

A KKK nasceu em vinte e quatro de dezembro de 1865, em Pulaski, Tenesse, no imediato fim da Guerra Civil (1861-1865) e da abolição da escravidão negra, com a aprovação da 13ª Emenda pelo Parlamento norte-americano. Criada por veteranos confederados do Sul e adeptos da religião protestante, esta organização ultraconservadora prega a supremacia da raça ariana, valorizando a população branca em detrimento da população negra. A KKK tem como símbolo a cruz em chamas (DAVIS, 2018; GUIMARÃES, 2000).

Desde a segunda metade do século XIX, os membros da Klan atuam. Os membros da KKK usam um manto branco, com capuzes em forma de cone. Isso prejudica a identificação dos membros dessa organização ultradireitista. A KKK atuou principalmente no sul dos EUA, com a anuência de parcela da população branca que compartilhava do racismo. Embora a Klan tenha sofrido várias retaliações do Congresso Americano, os membros dessa organização agiam com intensa violência contra negros e negras, espancavam, linchavam, assassinavam, incendiavam moradias, destruíam colheitas e espalhavam o terror (GUIMARÃES, 2000).

No século XX, nos anos de 1960, as ações de membros da KKK chocaram a imprensa mundial, por conta dos assassinatos de três ativistas jovens que defendiam direitos civis ao povo negro, no Mississipi. Esse fato histórico foi representado no filme "Mississipi em chamas", lançado em 1989, de direção de Alan Park. O racismo, a segregação racial e as ações da Klan se constituíram em problemas para o povo negro, intensificando o ativismo do Movimento Negro, de lideranças, como Martin Luther King e Malcon X, entre outros e outras, que lutavam em prol dos direitos civis (SILVA, TERUYA, 2020; GUIMARÃES, 2000).

Vislumbrando a História Negra nos EUA, no século XIX, o povo negro conquistou a liberdade e prosseguiu a luta pelo exercício da cidadania. Ao longo do século XX, intensificou-se o ativismo negro de combate ao racismo e a segregação racial, e em prol da luta pela conquista de direitos civis.

Além de Martin Luther King e Malcom X, outras personalidades e organizações negras se destacaram na luta antirracista, em prol dos direitos civis e da valorização da identidade e cultura negra, tais como: Rosa Parks, Angela Davis, os Panteras Negras, o movimento *Black Power*, o Movimento *Hip Hop*, entre outros. O povo negro em sua vida cotidiana também realizou protestos e boicotes as leis de segregação racial, por exemplo o uso de ônibus, pressionando o governo norte-americano.

No contexto pós II Guerra Mundial, tempos de guerra fria e de vigência da Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), na década de 1960, nos EUA, por conta do ativismo negro prosseguiram as denúncias acerca do caráter racista do Estado norte-americano, devido a existência da segregação racial. Isso levou às transformações na sociedade estadunidense e a população negra conquistou os direitos civis.

Na década de 1960, a segregação racial começou a ser superada, o sufrágio foi estendido ao povo negro, com a aprovação do Ato dos Direitos de Voto em 1965. O governo federal norte-americano instituiu programas de "igualdade de oportunidades" e "ação afirmativa", visando o combate do racismo, das desigualdades sociais e raciais em áreas como Educação, moradia e emprego (ANDREWS, 1985).

George Reid Andrews (1985) ressaltou que na década de 1970, as conquistas do povo negro estadunidense continuaram, mas o racismo não foi extinto, visto que os assassinatos de negros também permaneceram, relatando por exemplo o assassinato de Martin Luther King em 1968. Andrews (1985), ao analisar a realidade do povo negro nos EUA asseverou que:

> Os avanços políticos dos negros continuaram nos anos 70, mas principalmente nos níveis locais e estaduais. Afro-americanos foram eleitos para câmaras municipais e legislativos estaduais em crescente número, e muitas cidades e comarcas americanas (incluindo Los Angeles, Chicago, Detroit, Washington, Filadélfia, para nomear algumas) são governadas por prefeitos negros. [...] [O] s programas de oportunidades iguais possibilitaram a

> uma nova geração de afro-americanos o acesso às universidades, tornando-os assim parte dos profissionais liberais de classe média. [...] Mas, naturalmente, o racismo, que levou séculos para ser formado, não seria fácil e rapidamente extinto. Enquanto a nova classe média negra se beneficiava das oportunidades abertas pelo governo federal, o mesmo não acontecia com a sobrepujada maioria dos afro-americanos.
>
> [...] Os anos 70 também testemunharam uma retomada crescente do ressentimento e do ódio dos brancos contra os programas governamentais que presumivelmente favoreciam os negros. Esse movimento encontrou sua expressão política a nível nacional na eleição de Ronald Reagan em 1968, que chegou à presidência prometendo eliminar os programas de igualdade de oportunidade e reduzir a ajuda governamental aos pobres, que, em grande número, são negros (ANDREWS, 1985, p. 1).

Depois de várias décadas de luta do povo negro pelos direitos civis, ocorreram transformações na sociedade norte-americana, embora a formação de uma classe média negra, a maioria do povo negro era pobre, e mais, o racismo não foi extinto. Além disso, houve o surgimento do ressentimento e ódio de brancos inconformados com os programas governamentais que favoreciam negros.

No século XXI, após várias décadas de luta do povo negro e conquista e dos direitos civis, em 2008, Barack Obama foi eleito o primeiro presidente negro da nação norte-americana, sendo posteriormente reeleito. Com os governos de Obama surgiu uma era de esperanças, porém isso não representou o fim do racismo e dos conflitos étnico-raciais, ou seja, o fim da violência racial e policial em relação à população negra, e do encarceramento em massa de negros nos Estados Unidos (DAVIS, 2018).

Por isso, Angela Davis (2018) ao analisar a História Negra norte-americana afirmou que "[...] todas as pessoas que talvez esperassem que Obama fosse o messias perceberam que ele é apenas o presidente dos Estados Unidos da América. Apenas o presidente dos Estados Unidos racistas e imperialistas da América" (DAVIS, 2018, p. 114).

Nos EUA, mesmo após a conquista de direitos civis do povo negro estadunidense, os conflitos étnico-raciais não se resolveram totalmente. A violência racial e policial, tendo como alvo principalmente a população negra, e o encarceramento em massa de negros, ainda revelam que o racismo é um problema social não resolvido na contemporaneidade.

Assim, considerando a História Negra nos EUA, constata-se que o exercício da cidadania do povo negro norte-americano é uma luta constante, devido às heranças do colonialismo, tais como, o racismo, a crença na "supremacia branca" e o extermínio do povo negro em diversos contextos históricos.

Em pleno século XXI, tempos de globalização, o movimento social *Black Lives Matter* (BLM) ou Vidas Negras Importam tem sua gênese na História Negra de luta do povo negro na sociedade estadunidense.

Em 2013, o movimento social *Black Lives Matter* surgiu nos Estados Unidos, em resposta a mais um assassinato de jovem negro, Trayton Martin. Esse adolescente negro foi assassinado a tiros pelo policial branco George Zimmerman, que posteriormente foi absolvido pela Justiça norte-americana, causando insatisfação entre a comunidade negra (RIBEIRO, 2019; DAVIS, 2018).

No ano seguinte, em 2014, o movimento *Black Lives Matter* ou Vidas Negras Importam ganhou maior visibilidade por conta do ativismo e protestos contra os assassinatos dos jovens negros Michael Brown, em Ferguson e Eric Garner, em New York. Os ativistas desse movimento social denunciaram o racismo, a violência racial e policial nos EUA que provocavam e provocam o genocídio do povo negro, questionando os políticos e incitando o debate público acerca da continuidade de assassinatos do povo afro-americano, principalmente de jovens negros. (RIBEIRO, 2019; DAVIS, 2018).

Nos EUA, após a população negra ter conquistado os direitos civis, o racismo, a violência racial e policial em relação ao povo negro ainda persistem na sociedade. Os vários assassinatos de negros e o encarceramento em massa de representantes da população negra se constituem em problemas sociais e raciais no século XXI.

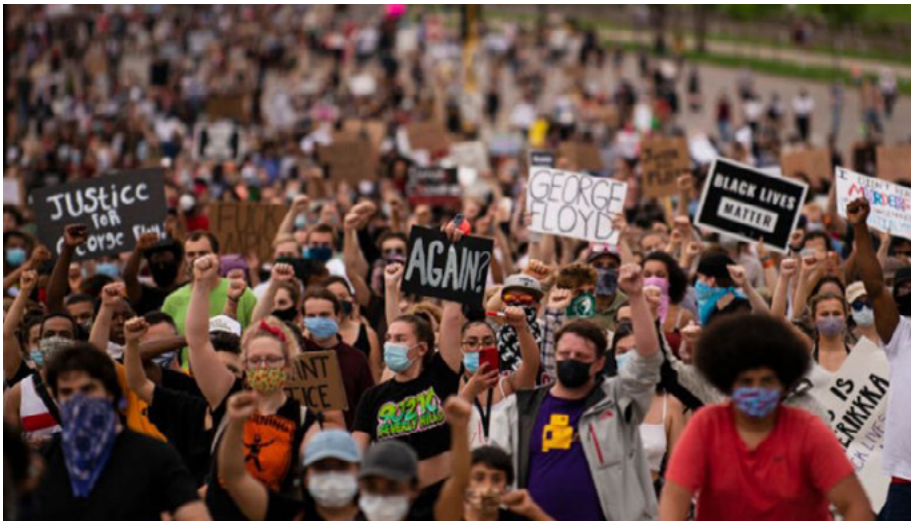
No século XXI, em plena crise sanitária mundial, decorrente da pandemia do novo coronavírus, anunciada pela Organização Mundial da Saúde, em março de 2020, o movimento social *Black Lives Matter* ou Vidas Negras Importam intensificou suas ações por conta da continuidade de assassinatos de negros na contemporaneidade, realizando diversos protestos nos EUA, no Brasil e em outros países do mundo.

Nestes tempos de globalização, de tecnologias de informação, comunicação e produção, durante a pandemia da COVID-19, nós fomos interpelados pelas imagens veiculadas na mídia acerca do assassinato do homem negro George Floyd, em vinte e cinco de maio de 2020, em Atlanta, na Geórgia, nos Estados Unidos. Essa ação policial foi filmada, escancarando a violência racial de um policial branco em relação a um homem negro, que durante 8 minutos e 46 segundos, ajoelhou no pescoço de George Floyd, impediu a respiração deste, levando - o a óbito[1].

1 Em plena pandemia da COVID-19, o assassinato do homem negro George Floyd ocorreu em vinte e cinco de maio de 2020, sendo noticiada por meio de diversas linguagens da mídia, desde a escrita à televisiva, e na internet. Sobre esse assassinato e as manifestações do movimento social *Black Lives Matter* selecionamos algumas reportagens: "O racismo estrutural atualizado pela pandemia da COVID-19 e pelo assassinato de George Floyd", Jornal Opção, 11 de junho de 2020; "Morte de homem negro pela polícia em Atlanta reforça protestos nos EUA", UOL notícias, 14 de junho de 2020; "Policial ignorou pedidos de ajuda enquanto George Floyd era sufocado", UOL notícias, 15 de junho de 2020; "Caso George Floyd e as discussões sobre racismo e abuso policial", Fala Universidades, 30 de junho de 2020;

Violência racial e policial: o assassinato de George Floyd nos EUA (2020)
Fonte: Imagem: assassinato de George Floyd, em 25 de maio de 2020, em Atlanta, na Geórgia, EUA. Disponível no site: < http://atarde.uol.com.br/mundo/noticias/2138527-policiais-acusados-de-assassinar-george-floyd-comparecem-a-justica-nos-eua-pela-primeira-vez > Acesso em: 08 out. 2020

Durante a pandemia da COVID-19, embora as recomendações da Organização Mundial da Saúde para o distanciamento físico e social das pessoas como forma de prevenção a proliferação do novo coronavírus, por conta da violência racial e policial que ocasionou no assassinato do homem negro George Floyd nos Estados Unidos, a partir de maio de 2020 o movimento social *Black Lives Matter* intensificou as ações de protestos contra o racismo, a violência racial e policial, o genocídio do povo negro, e as heranças do colonialismo.



Protestos de *Black Lives Matter*: o povo na rua X racismo e o genocídio de negros (2020)
Fonte: Imagem. Protesto pela morte de George Floyd nos EUA (Foto: Getty Images). Disponível no site: <https://rollingstone.uol.com.br/noticia/como-apoiar-movimentos-sociais-como-o-black-lives-matter-e-organizacoes-antirracistas-pela-internet-veja-lista/> Acesso em: 08 out. 2020

O assassinato de George Floyd nos EUA, escancarado na mídia, denunciou mais uma vez o racismo, a violência racial e policial, e consequentemente a continuidade de assassinatos de negros na contemporaneidade. Isso impulsionou a juventude negra, ativistas negros e brancos de diversas faixas etárias irem às ruas protestar, mesmo em tempos da pandemia da COVID-19.

O ativista negro, congressista, estadunidense John Robert Lewis (1940 - 2020), uma das personalidades negras que se destacaram na luta pelos direitos civis nos EUA, não foi para às ruas com a multidão do movimento social *Black Lives Matter*, por causa do problema de saúde (o câncer no pâncreas), mas apoiava as manifestações de combate ao racismo, a violência racial e policial, e às desigualdades sociais e raciais, em prol de justiça e igualdade. Lewis em sua trajetória de vida, teve a biografia marcada por resistências a segregação racial, em defesa dos direitos civis do povo negro. Ele ouvia os discursos de Martin Luther King pelo rádio, inspirando-se na luta pacífica, sem uso de violência no

processo de conquista de direitos civis do povo negro. Em sete de março de 1965, com Martin Luther King, ele participou da manifestação antirracista em Selma, no Alabama. Essa manifestação foi fortemente reprimida pela força policial dos EUA, e aquela data ficou conhecida como o "Dia sangrento". Depois de meio século dessa marcha, Lewis e o presidente Barack Obama (primeiro presidente negro norte-americano) de mãos dadas marcharam até o local de protesto em Selma. Lewis sobreviveu às adversidades dos tempos de luta pelos direitos civis do povo negro e nessas primeiras décadas do século XXI, assistiu à insurgência do movimento social *Black Lives Matter*.[2]

O ativismo do povo negro estadunidense, de Martin Luther King, John Lewis, entre outros, em prol dos direitos civis, foi representado no filme "Selma - uma luta pela igualdade", lançado em 2015, de direção de Ava DuVernay.

John Lewis, em vida e em mensagem póstuma (por meio da carta escrita por ele mesmo, antes de falecer) saudou a luta pela justiça e igualdade, por uma Democracia antirracista nos EUA, enaltecendo o protagonismo e o ativismo do movimento social *Black Lives Matter*[3]. Na carta, publicada no jornal *The New York Times*, em julho de 2020, em alguns excertos ele afirmou:

> Apesar do meu tempo por aqui ter chegado ao fim, quero que vocês saibam que nestes últimos dias e horas da minha vida vocês foram a minha inspiração. Vocês me encheram de esperança sobre o próximo capítulo da grandiosa História dos Estados Unidos, quando usaram sua força para fazer a diferença em nossa sociedade.

2 Sobre o falecimento de John Lewis em julho de 2020, em tempos da pandemia da COVID-19, selecionamos as seguintes reportagens: "Pioneiro na luta pelos direitos civis, John Lewis morre aos 80 anos nos EUA", *G1*, 18 de julho de 2020; "Em carta, John Lewis faz último pedido: "Juntos, vocês podem resgatar a alma da nossa nação", por Jersey Simon, Notícia Preta, 31 de julho de 2020; "Ativista negro John Lewis deixou carta para ser publicada no seu funeral", por Luis Claudio Galhardi, 03 de agosto de 2020,

3 Sobre a nota de falecimento de John Lewis e a carta redigida por ele antes de falecer, ver também: GLOBO NEWS. "John Lewis deixa carta inspiradora sobre união e igualdade", Globo News, 02 de agosto de 2020. Disponível no site:< http://g1.globo.com/globo-news/jornal-globo-news/videos/t/videos/v/john-lewis-deixa-carta-inspiradora-sobre-uniao-e-igualdade/8745454/> Acesso em: 08 out. 2020

> Milhões de pessoas motivadas apenas da compaixão humana, fizeram cair por terra o fardo da polarização, por todo país e pelo mundo todo, vocês deixaram de lado as questões de raça, idade, língua e nacionalidade para exigir que a dignidade humana fosse respeitada. É por esta razão que eu visitei a praça *Black Lives Matter,* em Whashington, e acabei indo para o hospital no dia seguinte, é que eu tinha que ver com meus próprios olhos, tinha que sentir, que depois de tantos anos de silêncio, a verdade ainda estava marchando.
>
> Como muitos de vocês fazem hoje, eu também procurei uma saída, ou como muitos podem dizer uma porta de entrada, então eu ouvi a voz do doutor Martin Luther King Jr em um rádio antigo. Ele falava de Filosofia e sobre a disciplina da não violência, dizia que todos somos cúmplices quando toleramos injustiças. Dizia que não é suficiente falar que as coisas vão melhorar. Dizia que cada um de nós têm a obrigação moral de se engajar e de expressar suas opiniões, e que quando vemos algo que não é certo, temos de denunciar, temos que buscar a mudança.
>
> A Democracia não é algo garantido, é preciso agir, cada geração tem que fazer a sua parte, para ajudar a construir o que chamamos de comunidade, uma sociedade nação e um mundo em paz consigo mesmo.
>
> [...] Apesar de eu possa não estar mais aqui com vocês, imploro que atendam ao chamado de seus corações e lutem por que realmente acreditam. Na minha vida, fiz tudo o que pude para demonstrar que o caminho da paz, o caminho do amor e da não-violência era o melhor caminho a seguir. Agora é a vez de vocês deixarem a liberdade ecoar (LEWIS, 2020)[4].

Em tempos de pandemia da COVID-19, Lewis também vislumbrou tempos de esperança, com o ativismo de *Black Lives Matter* que mobilizou e impulsionou milhares de pessoas, povos de diversas etnias,

4 Na reportagem "John Lewis deixa carta inspiradora sobre união e igualdade" e podcast apresentados pela *Globo News*, em 02 de agosto de 2020, e tendo excertos da carta redigida por John Lewis, com inspiração no ativismo negro na História norte-americana, desde a luta por direitos civis aos protestos do movimento social *Black Lives Matter*

faixas etárias, línguas e nacionalidades, a lutarem pela dignidade humana. O respeito à dignidade humana é um dos princípios da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 (PRIORI; KISCHENER, 2019).

Na contemporaneidade, a História Negra estadunidense foi e é marcada por diversos fatos, tais como: o ativismo negro, os protestos contra a segregação racial e em prol da conquista de direitos civis ao longo do século XX; o ativismo do movimento social *Black Lives Matter* ou Vidas Negras Importam, denunciando assassinatos de negros, nas primeiras décadas do século XXI.

O assassinato recente do homem negro George Floyd, devido à ação de um policial branco, em vinte e cinco de maio de 2020, em tempos da pandemia da COVID-19 e do governo do presidente Donald Trump, reacendeu o debate público acerca do racismo estrutural, de conflitos étnico-raciais, da violência racial e policial e do encarceramento em massa nos EUA; entre outros fatos.

O filme "Infiltrado na Klan", lançado em 2018, de direção de Spike Lee (premiado com o Oscar 2019)[5], é também outro artefato cultural da mídia que nos possibilita revisitar a História Negra norte-americana, vislumbrando a ação da Ku Klux Klan, o ativismo negro, os conflitos étnico-raciais ainda existentes no século XXI e o governo do Donald Trump.

Desta maneira, pode-se ressaltar que a História Negra e a organização do Movimento Negro nos EUA tiveram e têm repercussões em nosso país e no mundo contemporâneo.

Essa História está nos livros, na mídia, e também sendo escrita na vida cotidiana das pessoas, produzindo múltiplas narrativas e nos interpelando acerca de fatos do passado e do tempo presente. Sendo

5 Em 2019, o cineasta negro Spike Lee, diretor do filme "Infiltrado na Klan (2018), foi agraciado com o Oscar por melhor roteiro adaptado, sendo um marco na História Negra e na indústria cinematográfica hollywoodiana. O discurso de Spike Lee, no Oscar 2019, é um outro convite para se repensar a realidade dos povos americanos, africanos e seus descendentes na América do Norte; do povo negro, desde o contexto histórico em que foram retirados a força da África à formação dos EUA; a luta do povo negro pela cidadania e o acesso à Educação, vislumbrando a eleição presidencial de 2020. Ver vídeo "Discurso de Spike Lee no Oscar 2019". Disponível em: <https://www.facebook.com/blerdworldbr/videos/615550938897884> Acesso em: 08 out. 2020

assim, a mídia no ensino de História, abre caminhos para se repensar e analisar a História Negra nos EUA e no Brasil.

No mundo contemporâneo, tempos de globalização, de difusão da internet e da comunicação em rede, a ascensão de novas mídias capitalistas tem propiciado as relações entre poder e a difusão de ideias. Nas últimas três décadas, com a explosão das companhias digitais do Vale do Silício nos EUA, notam-se transformações significativas "no modo de se difundir narrativas, efeitos de um novo modo de circulação de informações em larga escala que a ampliação da internet potencializou" (PAULA, 2018, p. 84).

Na vida cotidiana contemporânea, a mídia nos interpela com suas narrativas, usando diversas linguagens, desde a escrita às tecnologias audiovisuais (imagens, sons, etc). Nesse contexto, na análise da mídia, alguns questionamentos são pertinentes: qual a influência da mídia sobre a opinião pública? E quais meios o Estado, os governantes, os partidos políticos, os grupos sociais de opressão, como os movimentos sociais, têm para pressionar a mídia, e por meio dela a opinião pública? (JEANNENEY, 2003).

Assim, os artefatos culturais da mídia, como filmes, documentários, reportagens, entre outros, difundem múltiplas narrativas, buscam formar a opinião pública, possibilitam a análise das relações de poder, da difusão de ideias na sociedade e das práticas políticas do Estado, dos governantes, dos partidos políticos e dos grupos sociais de opressão.

Desta maneira, evidencia-se a relevância de análise da mídia no ensino de História, apresentando as possibilidades do trabalho didático-pedagógico com esta ao se revisitar a História do povo negro no Brasil, o ativismo de representantes do Movimento Negro, o racismo, a violência racial e policial, o genocídio do povo negro e o movimento social Vidas Negras Importam.

A mídia, intelectuais e ativistas de movimentos sociais nos interpelam acerca do racismo estrutural, das desigualdades sociais, raciais e de gênero, da violência racial e policial, do ensino de História ancorado no paradigma ocidental e eurocêntrico, e das heranças do colonialismo, como o racismo, o patriarcado, o machismo, entre outras formas de opressão.

Nesta perspectiva, ao longo desse capítulo propõe-se problematizar o ensino de História a partir das epistemologias do Sul, considerando as lutas políticas e sociais de ativistas e movimentos sociais, que questionam as epistemologias do Norte, como o movimento negro Vidas Negras Importam.

Desta maneira, no ensino de História do Brasil, em uma perspectiva antirracista e decolonial, visa-se fazer a abordagem do racismo estrutural, do genocídio do povo negro e do movimento social Vidas Negras Importam, ao analisar artefatos culturais da mídia, as reportagens mencionadas anteriormente.

2. O povo negro e o movimento social "Vidas Negras Importam" no Brasil: o ensino de História na perspectiva antirracista e decolonial

Eu sou da Estação Primeira de Nazaré
Rosto Negro, sangue índio, corpo de mulher
Moleque Pelintra no Buraco Quente
Meu nome é Jesus da Gente

[...] Eu tô que tô dependurado
Em cordéis e Corcovados
Mas será que todo povo entendeu o meu recado?
Porque de novo cravejaram o meu corpo
Os profetas da intolerância
Sem saber que a esperança
Brilha mais que a escuridão

Favela, pega visão
Não tem futuro sem partilha
Nem Messias de arma na mão
Favela, pega a visão
Eu faço fé na minha gente
Que é semente do seu chão [...]

Estação Primeira de Mangueira, carnaval 2020

No carnaval de 2020, a escola de samba Estação Primeira de Mangueira, com o enredo "A verdade vos fará livre", sob coordenação do carnavalesco Leandro Vieira, samba-enredo composto por Manu

da Cuíca e Luiza Carlos Máximo, fez uma releitura da biografia de Jesus Cristo em múltiplas faces no Brasil contemporâneo (VIEIRA, 2020)[6], por meio da representação de grupos sociais oprimidos, como negros, mulheres, pobres, LGBTQIA+, entre outros.

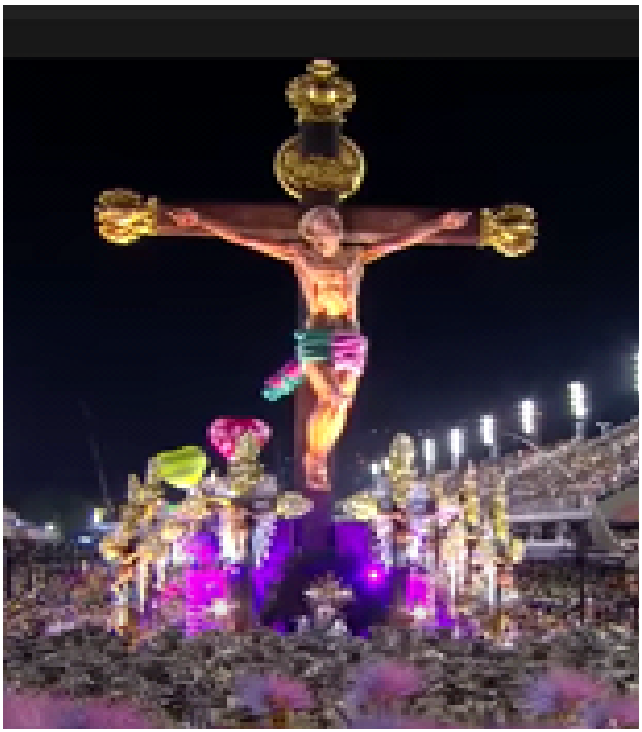
No desfile de carnaval, no Grupo Especial, na Sapucaí, a Verde Rosa por meio da Arte carnavalesca, na Comissão de Frente apresentou Jesus Cristo entre jovens negros (que representavam os apóstolos) ao som de samba e funk, fazendo alusão a população pobre, negra e da periferia. Jesus Cristo ou "Jesus da gente" com os apóstolos no Brasil contemporâneo foram alvo de uma "batida" policial, sendo mal tratados e submetidos a violência racial e policial.

Comissão de Frente, Estação Primeira de Mangueira, carnaval 2020
Fonte: IMAGEM. Mangueira 2020 - Desfile completo. Disponível no site: <https://youtu.be/YYaUwQR7PaE> Acesso em: 10 out. 2020

O "Jesus da gente" foi apresentado como aquele que nasceu no morro da Mangueira, no Buraco Quente, estando e vivendo ao lado de grupo sociais oprimidos, lutando contra diversas formas de opressão no Brasil contemporâneo, como: a pobreza; as desigualdades sociais, raciais e de gênero; o racismo; o machismo; a homofobia; a violência racial e policial; o genocídio do povo negro, entre outros problemas sociais.

6 Entrevista do carnavalesco Leandro Vieira (2020), apresentada na revista *Ensaio Geral – Informativo da LIESA*, Rio de Janeiro, 2020, a. XXV, n. 40, p. 17.

Na Passarela do Samba, a Mangueira e sua comunidade também interpelaram o público acerca do genocídio do povo negro em nosso país, com a apresentação da alegoria (carro alegórico) denominada "O calvário". Nesse carro alegórico "Jesus da gente" foi apresentado crucificado, representando a face de um jovem negro, com cabelo platinado, o corpo baleado por armas de fogo.



Alegoria "O calvário", Estação Primeira de Mangueira, carnaval 2020
Fonte: IMAGEM. Mangueira 2020 - Desfile completo. Disponível no site:< https://youtu.be/YYaUwQR7PaE> Acesso em: 10 out. 2020

Assim, na festa do carnaval de 2020, o povo do samba verde e rosa, com música (samba e funk), canto, dança, teatro e a Arte carnavalesca, celebrou a vida com alegria e amor, e contestou a apologia ao armamento da população brasileira (discurso e política do governo do presidente da República Jair Messias Bolsonaro, eleito em 2018). Além disso, a Mangueira denunciou o racismo, a violência racial e policial

que favorecessem o assassinato da população negra no Brasil, principalmente de jovens negros, pobres e da periferia.

Por isso, o enredo "A verdade vos fará livre", o samba-enredo e a Arte carnavalesca são potentes recursos pedagógicos no ensino de História na perspectiva de Educação antirracista e decolonial. Assim, o desfile da Verde Rosa, no carnaval de 2020, na Sapucaí, Grupo Especial, disponível no *YouTube* é um convite para se repensar a História do povo negro no Brasil, a diversidade e os grupos sociais oprimidos.

A partir dessas expressões da cultura popular negra apresentadas na festa do carnaval carioca, pode-se problematizar a História do povo negro no Brasil, o racismo, a violência racial e policial em relação a população negra, o encarceramento em massa de negros e negras, o genocídio do povo negro e o ativismo do movimento social Vidas Negras Importam, dialogando com estatísticas oficiais, como as do *Atlas da Violência* de 2019, organizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP).

Conforme o *Atlas da Violência* (2019), organizado pelo IPEA e o Fórum Brasileiro de Segurança Públicas (FBSP), as taxas de homicídios têm crescido no Brasil, no período decenal (2007 - 2017), atingindo grupos sociais oprimidos, notadamente, jovens, pobres, negros, homens, periféricos e com baixa escolaridade (geralmente não concluíram o ensino fundamental II – 6º ao 9º anos da Educação Básica) (IPEA, FBSP, 2019).

Com base nas estatísticas do *Atlas da Violência* (2019), no Brasil, em 2017, se constatou que "75,5% das vítimas de homicídios foram indivíduos negros (definidos aqui como a soma de indivíduos pretos e pardos, segundo a classificação do IBGE)" (IPEA, FBSP, 2019, p. 49).

Assim, evidenciou-se o crescente aumento da violência letal em nosso país, atingindo principalmente, a juventude negra, pobre, periférica e menos escolarizada. A população negra constitui a maioria dos corpos que tombam por conta da violência racial e policial, ou seja, por conta do uso de armas de fogo de agentes de segurança do Estado.

Considerando as estatísticas do *Atlas da Violência* (2019), a violência racial e policial associada à política de "guerra às drogas", por conta da Lei n. 11.343/2006 que estabeleceu a diferenciação subjetiva

entre traficante e usuário, pode-se afirmar que essa legislação "serve de pretexto de uma guerra contra a população negra" (RIBEIRO, 2019, p. 97) (IPEA, FBSP, 2019; RIBEIRO, 2019).

No *Atlas da Violência* (2019), além da questão da juventude, as estatísticas denunciam "um processo extremamente preocupante nos últimos anos: o aumento da violência letal contra públicos específicos, incluindo negros, população LGBTQI+, e mulheres, nos casos de feminicídio" (IPEA, FBSP, 2019, p. 6).

Conforme essas estatísticas do *Atlas da Violência* (2019) os homicídios de homens e mulheres têm maior incidência no sábado. Com relação aos homicídios de homens, estes geralmente ocorrem nos espaços públicos. Já os homicídios de mulheres ocorrem com maior frequência no espaço da casa, devido à violência doméstica, constituindo casos de feminicídio (IPEA, FBSP, 2019).

Neste sentido, pode-se relatar que a violência letal, os homicídios nos espaços públicos e privados (nas casas) estão associados às desigualdades sociais, raciais, de gênero e classe, permitindo problematizar múltiplas formas de opressão que se interseccionam na sociedade brasileira, como o racismo, o machismo, a LGBTQIfobia, disparidades econômicas, entre outras.

Nesse universo de desigualdades e múltiplas formas de opressão, os corpos negros tombam, constituindo 75,5% da população morta, em decorrência de ações policiais, ou seja, da violência racial e policial em nosso país. No Brasil, além do genocídio do povo negro, o encarceramento em massa é outro problema social que atinge negros e negras.

Segundo Juliana Borges (2019) no Brasil, a cada ano, a população prisional cresce. Conforme o Departamento Penitenciário Nacional, os dados do INFOPEN - *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias* (2016), nosso país tem a terceira maior população prisional do mundo, como pode se observar no quadro demonstrativo a seguir:

No mundo contemporâneo, países com maior número de população prisional:

País	Classificação
Estados Unidos	1º lugar
China	2º lugar
Brasil	3º lugar
Rússia	4º lugar

Fonte: INFOPEN - *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias* (2016).

No Brasil, as desigualdades sociais, raciais e de gênero também atingem a população prisional. Conforme as estatísticas oficiais do Departamento Penitenciário Nacional, "64% da população prisional é negra, enquanto que esse grupo compõe 53% da população brasileira. Em outras palavras, dois em cada três presos no Brasil são negros" (BORGES, 2019, p. 19).

As estatísticas do INFOPEN - *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Mulheres* (2014) denunciam outro problema social, o encarceramento em massa de mulheres. O Brasil tem a quinta maior população prisional feminina, como pode se observar no quadro demonstrativo a seguir:

No mundo contemporâneo, países com maior número de população prisional de mulheres:

Países	Classificação
Estados Unidos	1º lugar
China	2º lugar
Rússia	3º lugar
Tailândia	4º lugar
Brasil	5º lugar

Fonte: INFOPEN - *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Mulheres* (2014).

Para Borges (2019), no Brasil, além das desigualdades sociais e raciais, a discussão relacionada à população prisional deve estar articulada com à questão de gênero. Ela ao analisar as estatísticas do INFOPEN - *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Mulheres* (2014) relatou que "[e]ntre as mulheres encarceradas, 50% tem entre 18 e 29 anos e 67% são negras, ou seja, duas em cada três mulheres presas são negras" (BORGES, 2019, p. 21). (BORGES, 2019; INFOPEN - Mulheres, 2014).

Borges (2019) também ressalta que no Brasil os corpos negros historicamente foram perpassados pelo controle e pela punição, devido ao passado escravocrata e ao racismo.

Desta maneira, ao se analisar a violência racial e policial, o genocídio e o encarceramento em massa da população negra, é interessante levar em conta as desigualdades sociais, raciais, de gênero, classe, entre outras, historicamente construídas na sociedade brasileira, considerando o racismo estrutural.

O racismo está presente na sociedade brasileira, sendo uma decorrência da própria estrutura social, expressando concretamente na desigualdade política, econômica e jurídica. "O racismo como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática" (ALMEIDA, 2019, p. 51). O racismo é estrutural, porque faz parte da estrutura social, não sendo um ato isolado de uma pessoa ou de um grupo (ALMEIDA, 2019).

O racismo estrutural no Brasil é uma das heranças do passado escravocrata, do colonialismo. Os povos africanos foram escravizados na América portuguesa por mais de trezentos anos, quando houve a abolição da escravidão em 1888, o Estado brasileiro não teve políticas públicas para a inclusão de ex escravizados à sociedade. Assim, a população negra foi relegada a pobreza, ao analfabetismo, aos trabalhos braçais ou domésticos, sendo mal remunerada.

No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, o projeto de modernidade empreendido pelo Estado brasileiro estava associado as teorias raciais daquela época, objetivando o branqueamento do povo brasileiro. Naquele contexto, a elite brasileira desejava que os povos não brancos, principalmente indígenas e negros desaparecessem, na medida em que ocorresse o processo de miscigenação com imigrantes, de diversas nacionalidades europeias, ou seja, o branqueamento da população. "Fato inquestionável é que as leis de imigração nos tempos pós-abolicionistas foram concebidas dentro da estratégia maior: a erradicação da 'mancha negra' na população bra-

sileira" (NASCIMENTO, 2017, p. 86) (NASCIMENTO, 2017; CARNEIRO, 2011; MUNANGA, 1999).

Por isso, no Brasil, no final do século XIX, ao longo do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, o Movimento Negro surgiu para lutar pela cidadania da população negra, denunciando o racismo estrutural, o mito da democracia racial, a exclusão social, as desigualdades sociais, raciais e de gênero, a violência racial e policial, o genocídio do povo negro, entre outros problemas sociais. Na sociedade brasileira, o ativismo negro se expressou e se expressa por meio de diversas faces: a Imprensa negra (desde o final do século XIX); a Frente Negra Brasileira (1931); o Teatro Experimental do Negro - TEN (1944); o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (1978); o Movimento Negro Unificado - MNU (1979); os Coletivos de Mulheres Negras, o Feminismo negro, principalmente a partir dos anos de 1980; os Blocos afros; o movimento social Vidas Negras Importam na contemporaneidade, entre outras organizações (RIBEIRO; 2019; CARNEIRO, 2018; RIBEIRO, 2018; GOMES, 2017; RATTS, RIOS, 2010; PINTO, 2010) .

No Brasil contemporâneo, o Movimento Negro e seus ativistas seguem na luta de combate ao racismo estrutural, às desigualdades sociais, raciais, de gênero, entre outras, pressionando o Estado brasileiro e reivindicando políticas públicas efetivas, para que se ocorra o pleno exercício da cidadania.

Diante dessa realidade, na escola com Educação Básica e na Academia, no ensino de História, é relevante o trabalho pedagógico com análise de reportagens da vida cotidiana do povo brasileiro, instigando os estudantes a compreenderem o surgimento e o ativismo do movimento social Vidas Negras Importam em nosso país. Por isso, a seguir se apresentará a análise de três reportagens disponíveis no *YouTube,* na mídia:

- Reportagem 1: "Militares do Exército dão 80 tiros em carro e matam músico na Zona Norte". Rio de Janeiro, abr. 2019.

O vídeo tem quatro minutos e vinte segundos, de abril de 2019, com registros da vida real, som de tiros, pessoas gritando, outras falando e filmando a ação policial, em Guadalupe, na Zona Norte do Rio de Janeiro, que promoveu a execução do músico e segurança Evaldo dos Santos Rosa, homem negro. Ele foi alvejado com mais de oitenta tiros.

Evaldo dirigia o carro e ia com sua família a um chá de bebê. Ele foi assassinado por agentes de segurança do Estado brasileiro que metralharam o carro desse homem negro, alegando ter feito a abordagem de um "bandido", que havia revidado com tiros em direção aos policiais. A esposa de Evaldo e seu filho presenciaram a execução.

Nessa reportagem, ainda se apresenta o desespero da esposa de Evaldo, chorando e tentando falar sobre o fato ocorrido aos repórteres que foram até o local da execução.

O jornalista negro Geraldo Ribeiro que apresentou a reportagem sobre a execução de Evaldo, relatou que a versão dada pela polícia não se confirmou, sendo mais um caso da violência racial e policial, e genocídio do povo negro em nosso país.

Diante dessa realidade, nós podemos asseverar que ainda precisamos desconstruir estereótipos e estigmas acerca da população negra no Brasil, pois "[a] mulher negra ainda é a gostosa do samba ou a empregada; e o homem negro, o malandro ou ladrão" (RIBEIRO, 2018, p. 49).

- Reportagem 2: "Policial branco que matou homem negro é preso, mas protestos continuam", Band Jornalismo, 30 maio 2020.

Essa reportagem tem dois minutos e vinte e nove segundos, sendo composta por quatro fatos da vida cotidiana distintos, mas que se interligam: primeiro, apresentou-se a imagem/filmagem do assassinato do homem negro George Floyd, por conta do racismo e da violência do policial branco, em Atlanta, nos EUA, em maio de 2020; segundo, em tempos da pandemia da COVID-19, em Atlanta e Whashington, os

protestos do movimento social *Black Lives Matter*, a juventude negra e multicor, com o uso de máscaras (em prevenção a transmissão do novo coronavírus), indo às ruas em protesto ao assassinato de Floyd, do povo negro na sociedade estadunidense; terceiro, a repressão policial às ações de ativistas de *Black Lives Matter* e de repórteres que faziam a cobertura dos protestos (chegando a realizar prisões temporárias de jornalistas); e por último, a imagem do presidente de Donald Trump, expondo discursos contraditórios deste estadista, a apologia a repressão policial aos protestos dos ativistas de *Black Lives Matter,* e ao mesmo tempo, as condolências de Trump a família de Floyd pelo falecimento.

Nesse vídeo, deu-se maior visibilidade ao assassinato de Floyd e ao ativismo da juventude negra e multicor, organizada por meio do movimento social *Black Lives Matter,* denunciando o racismo e o genocídio do povo negro nos EUA.

Na reportagem em tela, também se denunciou a face autoritária do presidente Trump frente aos protestos ocorridos nas ruas dos EUA, buscando criminalizar às ações dos ativistas de *Black Lives Matter*, quando se enfatizou "Quando os saques começam, os tiros começam" (TRUMP *Apud* BAND JORNALISMO, 2020).

Os registros da vida cotidiana na sociedade norte americana nos interpelam acerca das relações étnico-raciais, do racismo, da violência racial e policial, enfim do genocídio do povo negro.

- Reportagem 3: "CULTNE DOC - Vidas Negras Importam - Ato 'Parem de nos matar' ", 02 jun. 2020.

Essa reportagem do Acervo Digital de Cultura Negra - CULTNE (jun. 2020) fez o registro do protesto de ativistas do movimento social Vidas Negras Importam, no Brasil, denunciando o racismo, a violência racial, policial e o genocídio do povo pobre, negro, periférico e favelado.

O vídeo tem a duração de sete minutos e trinta e cinco minutos, com imagens da vida cotidiana, dando ênfase às práticas políticas da juventude negra e multicor, ou seja, aos protestos de ruas que denunciaram a violência racial, policial e o extermínio da população

negra. Esses protestos ocorreram em frente ao palácio Guanabara e nas imediações, na cidade do Rio de Janeiro - RJ. Nesse capítulo, foram selecionadas três imagens desses protestos dos ativistas de Vidas Negras Importam.

Movimento social Vidas Negras Importam, no Rio de Janeiro - RJ
Fonte: IMAGEM. CULTNE DOC. Reportagem 3: "CULTNE DOC - Vidas Negras Importam - Ato "Parem de nos matar". Disponível no site:<https://youtu.be/G0velUJSwl8> Acesso em: 08 out. 2020

Os ativistas de Vidas Negras Importam, com uso de máscaras em prevenção ao novo coronavírus, falavam frases de ordem, por exemplo: "Fascistas, racistas não passarão", "Queremos paz, respeito", "Emancipação do povo negro" "CULTNE DOC, Vidas Negras Importam, 2020), denunciando um Brasil racista e de face autoritária, sob a égide do governo do presidente Jair Messias Bolsonaro. O governo Bolsonaro faz apologia ao uso de armas, incentivando a população civil ter armamentos em casa, ao promover alterações na legislação acerca do porte destes, contestando o Estatuto de Desarmamento (2003), do governo do ex presidente Lula (PT)[7].

7 Conforme o *Atlas da Violência* (2019), organizado pelo IPEA e Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), no período decenal 2007 - 2017, tem sido crescente o aumento de homicídios no Brasil, por conta da violência letal, decorrente de ações de agentes de segurança do Estado e da violência doméstica, os casos de feminicídio. Com base nas estatísticas, o IPEA

Considerando a conjuntura política atual, a juventude negra e multicor, organizada por meio do movimento social Vidas Negras Importam, foi pautando suas reivindicações, associando suas ações aos pedidos de paz, respeito e de uma união antirracista em prol da emancipação do povo negro.

No meio da multidão, um ativista desse movimento social apresentou um cartaz com a seguinte frase "A dor das mães de filhos assassinados não tem preço" (CULTNE DOC, Vidas Negras Importam, 2020), denunciando a dor das famílias que perderam seus entes queridos, devido à violência racial, policial e genocídio do povo negro em nosso país. Por isso, no vídeo que registrou os protestos de Vidas Negras Importam, a maioria dos ativistas afirmava que o Estado brasileiro era e é "genocida".

Um recado para polícia e o Estado brasileiro: "Vidas negras e faveladas importam"
Fonte: IMAGEM. CULTNE DOC. Reportagem 3: "CULTNE DOC - Vidas Negras Importam - Ato "Parem de nos matar". Disponível no site:<https://youtu.be/G0velUJSwl8> Acesso em: 08 out. 2020

e o FBSP afirmam que no período de vigência do Estatuto de Desarmamento (sancionado em 2003, durante o governo Lula), o índice de homicídios foi reduzido. O Estatuto de Desarmamento é alvo de críticas no governo do presidente Bolsonaro (eleito em 2018, pelo PSL). Bolsonaro faz apologia ao uso de armas em seus discursos políticos, práticas políticas e gestos com a mão. Na conjuntura política atual, além da violência racial, policial e do genocídio do povo negro, o IPEA e o FBSP fazem um alerta sobre a possibilidade de crescimento da violência letal, na medida em que as pessoas tiverem maior acesso às armas de fogo em casa, podendo ampliar outros problemas sociais, como crimes passionais e feminicídios, suicídios e acidentes fatais (envolvendo até crianças) (IPEA, FBSP, 2019; BRASIL, EL PAÍS, 2019).

Durante os protestos de Vidas Negras Importam, os ativistas interpelaram os policiais que se faziam presentes, ao colocarem um cartaz com a frase de ordem: “vidas negras e faveladas importam” no chão e diante dos agentes de segurança do Estado brasileiro.

O ativismo negro e multicor em movimento nas ruas
Fonte: IMAGEM. CULTNE DOC. Reportagem 3: “CULTNE DOC - Vidas Negras Importam - Ato “Parem de nos matar”. Disponível no site:<https://youtu.be/G0velUJSwl8> Acesso em: 05 set. 2020

Em tempos de globalização e da pandemia da COVID-19, os ativistas de Vidas Negras Importam foram às ruas usando máscaras, protestaram, filmaram suas ações e da polícia, fazendo uso de câmeras fotográficas e celulares.

Assim, a juventude negra e multicor demonstrou sua indignação frente à violência racial, policial e genocídio do povo negro em nosso país, anunciando “Basta de coronatiros”, frase escrita nas cores preto (basta, corona) e vermelho (de, tiros), expressa no cartaz de uma jovem mulher negra. O vermelho fazendo alusão ao sangue derramado dos corpos pretos que tombam, por conta da violência letal, ou seja, dos assassinatos decorrentes do uso de armas de fogo de agentes de segurança do Estado.

Embora as imagens selecionadas nesse texto demonstrem uma relação pacífica entre policiais e ativistas, o vídeo também apresentou outros momentos de tensão social durante os protestos. Alguns jovens foram presos pela polícia, enquanto outros agentes de segurança soltavam bombas de efeito moral, para dispersarem os manifestantes. Até a imprensa, os jornalistas que faziam a cobertura dos protestos de Vidas Negras Importam ficaram nessa trincheira de conflitos.

Nesse texto, nas três reportagens apresentadas, considerando as singularidades da História Negra de cada país, nos EUA e no Brasil, existem aspectos em comum nas narrativas da mídia: o protagonismo da juventude negra (maioria) e multicor no movimento social Vidas Negras Importam. Os ativistas denunciaram e seguem denunciando o racismo, as tensões nas relações étnico-raciais, o encarceramento em massa do povo negro, a violência racial e policial de agentes de segurança do Estado que promovem o genocídio do povo negro.

Esses artefatos culturais da mídia, além de narrarem a História Negra contemporânea e o protagonismo do movimento social *Black Lives Matter* ou Vidas Negras Importam, nos EUA e no Brasil, propiciaram revisitar o passado, a fim de depreender questões que nos interpelam na vida cotidiana e tempo presente, como as heranças do colonialismo, o racismo, o machismo, as desigualdades raciais, sociais e de gênero, entre outras formas de opressão.

3. Caminhos pedagógicos para o ensino de História na perspectiva da Educação antirracista e decolonial

Nesse sentido, no ensino de História em uma perspectiva de Educação antirracista e decolonial, propõe-se a abordagem da História do povo negro no Brasil após a abolição e do ativismo do movimento social Vidas Negras Importam, por meio do trabalho didático-pedagógico com artefatos culturais da mídia e da literatura negra, afro-brasileira. Alguns exemplos:

1. Tema de estudo: "O povo negro no Brasil após a abolição da escravidão: da senzala à favela"

- Leitura e análise do livro de literatura *Quarto de despejo* (1960), da escritora negra Carolina Maria de Jesus.

- Exibição e análise do documentário "Carolina Maria de Jesus por Ruth de Souza", Programas "Heróis de todo mundo", do Projeto pedagógico "A cor da Cultura" (2004). Disponível em: <https://youtu.be/V3h1djC05NM> Acesso em: 10 out. 2020

2. Tema de estudo: "Da violência racial, policial e genocídio do povo negro ao movimento social Vidas Negras Importam".

- Leitura e análise do capítulo de livro: "Combata a violência racial", de Djamila Ribeiro, em *Pequeno manual antirracista* (2019, p. 93 - 105).

- Audição e análise do samba-enredo "A verdade vos fará livre", da Estação Primeira de Mangueira, carnaval carioca 2020.

- Exibição e análise do desfile da Mangueira, especificamente as apresentações da Comissão de Frente e do carro alegórico "O calvário", na Passarela do Samba. Mangueira 2020 - Desfile completo. Disponível no site:< https://youtu.be/YYaUwQR7PaE> Acesso em: 10 out. 2020

- Leitura e análise de poemas: "Certidão de óbito" e "Favela", escrevivências da escritora negra Conceição Evaristo, livro *Poemas da recordação e outros movimentos* (2017).

- Exibição e análise das reportagens:

> O GLOBO. Reportagem 1: Militares do Exército dão 80 tiros em carro e matam músico na Zona Norte". Rio de Janeiro, abr. 2019. Disponível no site:<https://youtu.be/sqFwBlIONkQ > Acesso em: 05 set. 2020
>
> BAND JORNALISMO. Reportagem 2: "Policial branco que matou homem negro é preso, mas protestos continuam". Disponível no site:<https://youtu.be/k0q-qhUw8liA> Acesso em: 05 set. 2020

CULTNE DOC. Reportagem 3: "CULTNE DOC - Vidas Negras Importam - Ato "Parem de nos matar". Disponível no site:<https://youtu.be/G0velUJSwl8> Acesso em: 05 set. 2020

- Exibição e análise do vídeo "Rap da felicidade", MC Cidinho e Doca. Disponível no site:<https://youtu.be/O9gwNmrqE38> Acesso em: 15 out. 2020.

Realizar uma análise comparativa desse vídeo com as estatísticas do *Atlas da Violência* (2019), organizado pelo IPEA e FBSP.

Com base na Lei n. 10.639/2003, no sentido de construir alguns caminhos para o ensino de História, na perspectiva de uma Educação antirracista e decolonial, ao propor a abordagem da História do povo negro no Brasil e do movimento social Vidas Negras Importam, apresentou-se essa proposta de trabalho didático-pedagógico com artefatos culturais da mídia: reportagens, músicas (samba-enredo e rap), Arte carnavalesca e literatura negra, afro-brasileira.

Enfim, nesse texto se ressaltou a História Negra nos EUA e no Brasil, denunciando a existência do racismo estrutural, o encarceramento em massa de negros, a violência racial, policial e genocídio do povo negro.

Considerações finais

Com base na Lei n. 10.639/2003, vislumbrando o ensino de História na perspectiva de uma Educação antirracista e decolonial, a partir das epistemologias do Sul, buscou-se dar visibilidade às lutas políticas e sociais do povo negro em diferentes contextos históricos, nos EUA e no Brasil, a fim expor o protagonismo do movimento social *Black Lives Matter* ou Vidas Negras Importam no mundo contemporâneo.

Desta maneira, com o objetivo de construir caminhos para a descolonização do currículo escolar, questionando o paradigma ocidental e eurocêntrico, houve a preocupação em expor o potencial educativo da mídia (filmes, documentários, música, as expressões da cultura popular negra, como o samba e o rap) e da literatura negra.

Esses artefatos culturais da mídia e da literatura afro-brasileira propalam narrativas acerca do passado e do tempo presente, interpelando as pessoas em sua vida cotidiana, seduzindo de forma consciente e/ou inconsciente a opinião pública.

Assim, repensou-se a História do povo negro no Brasil, no contexto após a abolição, delineando a importância de combate ao racismo estrutural, às desigualdades sociais, raciais e de gênero, a fim de depreender que Vidas Negras Importam. Neste sentido, parafraseando a mulher negra, nigeriana, intelectual, conferencista e feminista Chimamanda Ngozi Adichie: "As Histórias importam. Muitas Histórias importam. As Histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar" (ADICHIE, 2019, p. 32).

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo da História única.* Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural.* São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais)

ANDREWS, Georde Reid. O negro no Brasil e nos Estados, *Lua Nova*, v. 2, n. 1, São Paulo, jun. 1985.

BRASIL. El País. "Absoluto desastre": Bolsonaro libera porte de armas para mais de 19 milhões de pessoas, 10 maio 2019. Disponível no site:< https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/08/politica/1557344559_959983.html> Acesso em: 14 out. 2020

BRASIL. Lei n. 10.639/2003, sobre a obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura afro-brasileira, e a inclusão do "20 de novembro - Dia Nacional da Consciência Negra" no calendário escolar.

BAND JORNALISMO. Reportagem 2: "Policial branco que matou homem negro é preso, mas protestos continuam". Disponível no site:<https://youtu.be/k0qqhUw8liA> Acesso em: 05 set. 2020

BORGES, Juliana. *Encarceramento em massa.* São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais)

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.* São Paulo: Selo Negro, 2011. (Consciência em debate)

CULTNE DOC. Reportagem 3: "CULTNE DOC - Vidas Negras Importam - Ato "Parem de nos matar". Disponível no site:<https://youtu.be/G0velUJSwl8> Acesso em: 05 set. 2020

DAVIS, Angela. *A liberdade é uma luta constante*. Organização Frank Barat. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2018.

DESFILE COMPLETO. Mangueira 2020 - Desfile completo. Disponível no site:< https://youtu.be/YYaUwQR7PaE> Acesso em: 10 out. 2020

DOCUMENTÁRIO. "Carolina Maria de Jesus por Ruth de Souza", Programas "Heróis de todo mundo", do Projeto pedagógico "A cor da Cultura" (2004). Disponível em: <https://youtu.be/V3h1djC05NM> Acesso em: 10 out. 2020

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos.* Rio de Janeiro: Editora Malê, 2017.

FALA UNIVERSIDADES. "Caso George Floyd e as discussões sobre racismo e abuso policial", *Fala Universidades*, de 30 de junho de 2020. Disponível no site: <https://falauniversidades.com.br/caso-george-floyd-e-as-discussoes-sobre-racismo-e-abuso-policial/> Acesso em: 01 jul. 2020

FILME. "Selma - uma luta pela igualdade", lançado em 2015, de direção de Ava DuVernay. Disponível em: <https://youtu.be/bSk_5hDADNA> Acesso em: 08 out. 2020

FILME. "Infiltrado na Klan", lançado em 2018, de direção de Spike Lee. Disponível em: <https://youtu.be/Suff-Qf0RdM> Acesso em: 08 out. 2020

FILME: "Mississipi em chamas", lançado em 1989, de direção de Alan Parker, Disponível em: <https://youtu.be/J8yxrJ_2P3s> Acesso em: 08 out. 2020

G1. "Pioneiro na luta pelos direitos civis, John Lewis morre aos 80 anos nos EUA", G1, 18 de julho de 2020. Disponível em:< https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/07/18/pioneiro-na-luta-pelos-direitos-civis-deputado-john-lewis-morre-nos-eua.ghtml> Acesso em: 08 out. 2020

GALHARDI, Luís Cláudio. "Ativista negro John Lewis deixou carta para ser publicada no seu funeral", *Mídia de Paz Paraná*, 03 de agosto de 2020. Disponível no site:<https://www.midiadepazparana.org.br/2020/08/03/ativista-negro-john-lewis-deixou-carta-para-ser-publicada-no-seu-funeral/>Acesso em: 08 out. 2020

GLOBO NEWS. "John Lewis deixa carta inspiradora sobre união e igualdade", Globo News, 02 de agosto de 2020. Disponível no site:< http://g1.globo.com/globo-news/jornal-globo-news/videos/t/videos/v/john-lewis-deixa-carta-inspiradora-sobre-uniao-e-igualdade/8745454/> Acesso em: 08 out. 2020

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze. MALDONADO-TORRES, Nelson. GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 223 - 246.

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

GUIMARÃES, Valéria Lima. Ku Klux Klan. In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. MEDEIROS, Sabrina Evangelista. VIANNA, Alexander Martins (orgs.). *Dicionário crítico do pensamento da direita: ideias, instituições e personagens.* Rio de Janeiro: FAPERJ, Mauad, 2000. p. 269 - 270.

IMAGEM. Assassinato de George Floyd, em 25 de maio de 2020, em Atlanta, na Geórgia, EUA. Disponível no site: < http://atarde.uol.com.br/mundo/noticias/2138527-policiais-acusados-de-assassinar-george-floyd-comparecem-a-justica-nos-eua-pela-primeira-vez > Acesso em: 08 out. 2020

IMAGEM. Assassinato de George Floyd, em 25 de maio de 2020, em Atlanta, na Geórgia, EUA. Disponível no site: <http://atarde.uol.com.br/mundo/noticias/2138527-policiais-acusados-de-assassinar-george-floyd-comparecem-a-justica-nos-eua-pela-primeira-vez> Acesso em: 08 out. 2020

IMAGEM. Protesto pela morte de George Floyd nos EUA (Foto: Getty Images). Disponível no site: <https://rollingstone.uol.com.br/noticia/como-apoiar-movimentos-sociais-como-o-black-lives-matter-e-organizacoes-antirracistas-pela-internet-veja-lista/> Acesso em: 08 out. 2020

IMAGEM. Mangueira 2020 - Desfile completo. Disponível no site:< https://youtu.be/YYaUw-QR7PaE> Acesso em: 10 out. 2020

IMAGEM. CULTNE DOC. Reportagem 3: "CULTNE DOC - Vidas Negras Importam - Ato "Parem de nos matar". Disponível no site:<https://youtu.be/G0velUJSwl8> Acesso em: 08 out. 2020

INFOPEN - *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Mulheres* (2014).

INFOPEN - *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias* (2016).

IPEA. FBSP (orgs.). *Atlas da Violência.* Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.

JEANNENEY, Jean-Noël. A mídia. In: RÉMOND, René. *Por uma História Política.* Trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.p. 215 - 230.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de um favelado.* 8. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

JUNQUEIRA, Mary Anne. *Estados Unidos: a consolidação da nação.* São Paulo: Contexto, 2001.

KARNAL, Leandro. *Estados Unidos: a formação da nação.* São Paulo: Contexto, 2003.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NARO, Nancy Priscilla S. *A formação dos Estados Unidos***.** São Paulo: Atual, 1994.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.* São Paulo: Perspectiva, 2017.

O GLOBO. Reportagem 1: Militares do Exército dão 80 tiros em carro e matam músico na Zona Norte". Rio de Janeiro, abr. 2019. Disponível no site:<https://youtu.be/sqFwBlIONkQ > Acesso em: 05 set. 2020

PAULA, Guilherme Tadeu de. A mídia como ferramenta política: uma abordagem propositiva. In: PRIORI, Angelo. BRUNELO, Leandro (orgs.). *História política e a sua escrita: temas, abordagens e problematizações.* Curitiba: Editora Primas, 2018. p. 67 - 95.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. *Imprensa negra no Brasil do século XIX.* São Paulo: Selo Negro, 2010. (Consciência em debate)

PRIORI, Angelo; KISCHENER, Manoel. Conversas sobre direitos e dignidade humana. In: PRIORI, Angelo; FELIPE, Delton Aparecido; PEREIRA, Márcio José (Org.). *Conversas sobre direitos humanos e práticas educativas no espaço escolar.* Maringá: Edições Diálogos, 2019, p. 9-24.

RATTS, Alex. RIOS, Flávia. *Lélia Gonzalez***.** São Paulo: Selo Negro, 2010.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista.* São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro.* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. Introdução. SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul***.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 15 - 27.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro.* São Paulo: Cia das Letras, 2019.

SILVA, Ana Lúcia da. TERUYA, Teresa Kazuko. A cultura popular negra na escola: o Movimento Hip Hop no livro didático. In: MARTINEZ, Lucas da Silva. *Entre currículos: sujeitos e subjetividades contemporâneas.* Curitiba: Editora Bagai, 2020. p. 80 - 97.

SIMON, Jersey. "Em carta, John Lewis faz último pedido: 'Juntos, vocês podem resgatar a alma da nossa nação'", Notícia Preta, 31 de julho de 2020. Disponível no site:<https://noticiapreta.com.br/em-carta-john-lewis-faz-ultimo-pedido-juntos-voces-podem-resgatar-a-alma-da-nossa-nacao/> Acesso em: 08 out. 2020

UOL. "Morte de homem negro pela polícia em Atlanta reforça protestos nos EUA", *UOL notícias*, 14 de junho de 2020. Disponível no site<https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2020/06/14/manifestantes-incendeiam-restaurante-apos-policia-matar-homem-negro-nos-eua.htm> Acesso em: 15 jun. 2020

UOL. BOL vídeos "Policial ignorou pedidos de ajuda enquanto George Floyd era sufocado", *UOL notícias*, 15 de junho de 2020. Disponível no site:<https://videos.bol.uol.com.br/video/policial-ignorou-pedidos-de-ajuda-enquanto-george-floyd-era-sufocado-0402CD993962C0C16326> Acesso em: 16 jun. 2020

VÍDEO. "Discurso de Spike Lee no Oscar 2019". Disponível em: <https://www.facebook.com/blerdworldbr/videos/615550938897884> Acesso em: 08 out. 2020

VÍDEO. "Rap da felicidade", MC Cidinho e Doca. Disponível no site:<https://youtu.be/O9gwNmrqE38> Acesso em: 15 out. 2020.

VIEIRA, Leandro. Entrevista. Estação Primeira de Mangueira. In: *Ensaio Geral – Informativo da LIESA*, Rio de Janeiro, 2020, a. XXV, n. 40, p. 17.

A HISTÓRIA DO POVO NEGRO NO ESPAÇO PÚBLICO: A PRAÇA ZUMBI DOS PALMARES EM MARINGÁ - PARANÁ

Leandro Brunelo[8*]
Karla Maria da Silva[9**]

Resumo: Buscando oferecer subsídios didático-pedagógicos para uma práxis antirracista e de valorização do povo negro, discute-se a relação entre a História da população negra e os espaços públicos, refletindo sobre o uso desses espaços como instrumento de resgate e preservação da memória. Parte-se da praça Zumbi dos Palmares, em Maringá-PR, e se estabelece paralelos entre a nomeação da referida praça, a memória da população negra e o ensino de História.

Palavras-chave: Povo Negro; Memória; Espaço Público; Ensino de História.

Abstract: Seeking to offer didactic-pedagogical subsidies for an anti-racist praxis that valorizes the black people, the relationship between the history of the black population and public spaces is discussed, reflecting on the use of such spaces as an instrument for rescue and

preservention of memory. From the starting point of Zumbi dos Palmares Square in Maringá, Paraná, parallels are established between the naming of said plaza, the memory of the black population and History teaching.

Keywords: Black People; Memory; Public Space; History Teaching.

8 * Professor Doutor do Departamento de História e do Mestrado Profissional em ensino de História (Profhistória) da Universidade Estadual de Maringá – Paraná.
9 ** Professora Doutora do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá – Paraná.

Introdução

Ao lançarmos um olhar panorâmico sobre o ensino de História no Brasil observamos que, durante um longo período, os conteúdos relativos à História e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas, foram apresentados como um apêndice ou extensão dos estudos sobre o Brasil colonial e imperial, especificamente quando se tratava de colonização ou de escravidão.

A partir dessa abordagem teórico-metodológica, verificada principalmente nos livros didáticos mais tradicionais, esses conteúdos foram relegados a um segundo plano e visitados superficialmente, conjuntura que atribuiu às populações negra e indígena o papel de coadjuvantes de nossa História e, ao mesmo tempo, não ofereceu condições para a consolidação de sua identidade histórica.

Esse cenário pode ser observado até aproximadamente as décadas de 1980/90, quando se registrou uma atuação mais intensa de movimentos e de entidades de classe, que postulavam o reconhecimento da participação dessas populações na construção da nação brasileira e reivindicavam o desenvolvimento de políticas públicas capazes de corrigir as distorções históricas e as desigualdades socioculturais até ali produzidas.

Tal movimentação ocorreu no bojo do processo de redemocratização do país e da promulgação da Constituição de 1988 - a chamada "Constituição Cidadã", responsável por assegurar direitos civis, políticos e sociais - se consolidando como causa legítima e atraindo a atenção de setores da sociedade até então alheios à questão.

Foi na esteira desses acontecimentos que as discussões acerca da necessidade de mudanças no ensino de História se aprofundaram e contribuíram para a sanção das Leis nº 10639/2003 e n. 11.645/2008, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n. 9.394/1996, e tornaram obrigatório o estudo da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino no Brasil.

Nesse capítulo discutimos as práticas didático-pedagógicas relativas aos conteúdos mencionados acima, com enfoque nas temáticas africana e afro-brasileira, considerando o contido nessa nova legislação.

Desse modo, exploramos aqui a relação entre a História da população negra e os espaços públicos, refletindo acerca do uso desses espaços como instrumentos de resgate e de preservação da memória. Para tanto, utiliza-se como ponto de partida dessa análise a emblemática praça Zumbi dos Palmares, localizada na cidade de Maringá-PR, e busca-se estabelecer paralelos entre a nomeação da referida praça, a memória da população negra e o ensino de História.

Ao final das discussões, apresentamos uma proposta de atividade de ensino relativa às questões abordadas, levando em conta a legislação vigente e as demandas apresentadas pelo povo negro, numa tentativa de oferecer subsídios didático-pedagógicos para o desenvolvimento de uma práxis antirracista e de valorização desse povo, a partir do ensino de História.

Para melhor situar a discussão, comecemos nossa análise com um breve histórico das políticas públicas relativas a essas questões, desenvolvidas no Brasil nas últimas décadas.

1. História e cultura africana e afro-brasileira: políticas públicas educacionais

A efetivação de políticas públicas no campo da Educação brasileira, especialmente aquelas centradas nos debates sobre as relações étnico-raciais, almeja não apenas discutir as noções de cultura, de diversidade cultural e de identidade, mas objetiva, também, fazer da escola um ambiente inclusivo e potencial formador de sujeitos históricos que tenham acesso equânime às oportunidades sociais, e que sejam capazes de compreender e respeitar o caldo cultural que envolve a formação étnica do país, além de combater práticas racistas.

Como mencionamos na Introdução, nos anos de 1990 a presença de discussões sobre as relações étnico-raciais se tor-

nou sistemática nas normatizações firmadas pelo Ministério da Educação (MEC), que almejavam regularizar e uniformizar o Ensino Fundamental e Médio. Os papéis político e social desempenhados pelo movimento negro[1] foram fundamentais para que esse debate ganhasse espaço na agenda política do governo e, principalmente, na área da Educação (ABREU; MATTOS, 2008). Nesse contexto, tivemos o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Dentre outros pontos, a Constituição de 1988 destacou que o Estado deve proteger "as manifestações culturais indígenas e afro-brasileiras" (BRASIL, 1988), tornando imperativo que se fixem "as datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos nacionais" (art. 215). Conforme o artigo 242, "O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro". Segundo Élio Chaves Flores, "a persistência do cânone da mestiçagem não impediu que estas pequenas revoluções jurídicas apontassem para a História do Brasil multirracial e se descobrisse a tessitura histórica do Atlântico negro" (FLORES, 2007, p. 73).

A discussão temática também se inscreveu na nova LDBEN, Lei n. 9.394/1996, que revogou os textos legais anteriores. Contudo, o que houve foi a reprodução dos princípios presentes na Constituição de 1988; conforme José Ricardo Oriá Fernandes (2005), a LDBEN n. 9394/96 ratificou em seu artigo 26 o que estava prescrito na Constituição Federal. O MEC, em decorrência da exposição de temas sociais fundamentais para a compreensão da sociedade contemporânea, instituiu os PCNs,

1 Conforme Alberto Melluci (1989), os movimentos sociais (movimento negro se enquadra nessa categoria) se articulam e se processam dentro de um campo sistêmico margeado por possibilidades e limites que configuram seus padrões. Nesse caso, a maneira como ocorre sua organização se torna um ponto considerável de observação, e não pode ser ignorado. O modo como os atores constituem sua ação é a conexão concreta entre orientações, oportunidades e coerções sistêmicas. Especialmente sobre o Movimento Negro, nos anos de 1970 este passou a denunciar de maneira mais enfática a presença do racismo. Por isso, deixou claro a importância de participar do processo de discussão e elaboração do conteúdo da nova Carta constitucional e da nova LDBEN, a fim de pensar novas diretrizes para as políticas públicas educacionais, as quais destacassem a existência de diversas práticas socioculturais na formação histórica dos sujeitos nacionais. Sobre movimentos sociais, ver também: Maria da Glória Gohn (2011), Tilman Evers (1984), Vera da Silva Telles (1994).

orientados por temas transversais às disciplinas tradicionais: "Convívio Social e Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde, Trabalho e Consumo" (FERNANDES, 2005, p. 382).

Ainda no que diz respeito aos temas transversais, o de pluralidade cultural preparou o terreno das ideias para a ampliação da discussão de questões étnico-raciais no âmbito da Educação no Brasil, propondo um debate acerca da construção de identidades, e permitindo ao sujeito histórico se autoconstruir e se autorreconhecer num universo cultural multifacetado. Dessa maneira, ocorre a desconstrução de uma forma de pensar que apresenta a relação cultura-identidade brasileiras como mestiças e provenientes de elementos pertinentes às culturas do branco, do negro e do índio, que se amalgamaram e deram origem a uma espécie de cultura uniforme e a uma identidade nacional unívoca.

Portanto, o tema pluralidade cultural gerou um efeito problematizador no cenário multicultural do país. No ano de 2003, tivemos a promulgação da Lei n. 10.639, que acrescentou os artigos 26-A e 79-B[2] à LDBEN n. 9.394/96, determinando a obrigatoriedade de estudos relacionados à História e Cultura Afro-brasileira nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica. Mais tarde, em 2008, criou-se a Lei n. 11.645, por meio da qual a História e Cultura indígenas também deviam ser abordadas em sala de aula.

Também o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer n. 003/2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; este documento é portador de um tom mais político do que os PCNs. Conforme consta no texto das Diretrizes:

2 O artigo 26-A destaca "o ensino sobre cultura e História afro-brasileiras" e especifica que o ensino deve "privilegiar o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional". O mesmo artigo ainda determina a inserção de tais conteúdos no currículo escolar, em especial nas áreas de Educação artística, literatura e História brasileiras. Já o artigo 79-B, inclui no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro" (MINISTÉRIO DA Educação, *Lei obriga ensino de História e cultura afro*. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/index.php?id=9403&option=com_content&task=view>. Acessado em: 21 jul. 2020).

> Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudanças nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modos de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua História e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p. 11-12).

Em março de 2003, registrou-se a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), e a consequente instituição da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, que se comprometeu com a adoção e o exercício de políticas públicas afirmativas. Portanto, as Diretrizes Curriculares centradas nas relações étnico-raciais vão ao encontro desse propósito, ou seja, da promoção e da igualdade asseguradas pelas pautas das políticas afirmativas que objetivam eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania.

No Estado do Paraná, no ano de 2006, o Conselho Estadual de Educação (CEE) promulgou a Deliberação n. 04/06, que previu normas complementares para as citadas diretrizes. Ainda no Estado, por meio da Superintendência da Educação (SUED), foi expedida a Instrução n. 017/2006 SUED/SEED, que prognosticou a necessidade da criação de Equipes Multidisciplinares (EMs), também legitimadas pela Instrução n. 010/10 SUED/SEED e pela Resolução n. 3399/10 SUED/SEED, que envolveriam a direção, a equipe pedagógica, os professores e os funcionários das instituições de ensino, no desenvolvimento de ações intrínsecas à Educação das relações étnico-raciais e ao ensino de História e cultura afro-brasileira e africana.

Desse modo, esclarecido o desenvolvimento das políticas públicas referentes à História e cultura da população negra no Brasil, assim como o seu impacto sobre o ensino de História, façamos na sequência algumas considerações de ordem teórico-metodológica.

2. A relação entre História, memória e espaço público

O historiador francês Pierre Nora (1993), já alertara que memória e História, "longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma a outra", pois a História é apenas "uma representação do passado", uma "reconstrução sempre problemática do que não existe mais"; ao passo que, a memória, por sua vez, "é a vida, sempre carregada por grupos vivos", e que está "sempre em evolução", ou seja, "um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente" (NORA, 1993, p. 9).

Circe Bittencourt (2004), ao discutir a relação entre memória e História, também destacou a importância de não as confundir, apontando que a memória faz parte do processo de configuração da História e do ensino de História. Nesse sentido, evocamos, principalmente, a História local, que pode ser problematizada pelo ensino de História, a fim de proporcionar a formação identitária dos alunos, a partir de enfoques e de abordagens temáticas que contemplem, além de assuntos considerados tradicionais, "a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas" (BITTENCOURT, 2004, p. 169). Esta ação, por sua vez, deve levar em consideração que o estudo da memória terá de lidar com omissões, seleções e eliminações ao se voltar para o passado, e que essas variações estão relacionadas com a idade, o local de origem e o gênero dos indivíduos.

Partindo desse pressuposto, depreende-se que a memória não é estática e está sempre em evolução, permitindo-nos afirmar que, ao longo do tempo, são produzidas diferentes representações do passado.

É ponto pacífico entre os historiadores que essas reproduções ou construções do passado estão intimamente ligadas ao contexto em que estão inseridas, não existindo, assim, uma memória desinteressada, como apontou Michael Pollak (1989, p. 11): "A memória é alvo de manipulações e defesa de interesses pessoais e coletivos, estando necessariamente relacionada com o contexto e com a época em que foi produzida". Ainda de acordo com o mesmo autor, "a memória é uma operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passa-

do que se quer salvaguardar" (POLLAK, 1989, p. 11), ou seja, atende a um conjunto de interesses, coletivos ou individuais.

Foi nesse sentido que Jacques Le Goff (1990) afirmou que a memória pode ser considerada um instrumento de poder, pois as representações do passado impõem distintas visões em diferentes sociedades e períodos, muitas vezes, ressignificando-o de acordo com a necessidade de legitimar determinada versão sobre fatos estabelecidos e/ou com as demandas da realidade histórica em que se insere.

Quando José Murilo de Carvalho (1990) analisou a implantação da República no Brasil e refletiu acerca da legitimação de regimes políticos no mundo moderno, tinha essas questões teóricas em seu horizonte; considerando tais ponderações é que abordou pontos instigantes como a manipulação do imaginário social e a criação dos mitos, evidenciando o processo de "heroificação", que consistiria na "transmutação da figura real, a fim de torná-la arquétipo de valores ou aspirações coletivas" (CARVALHO, 1990, p. 14). Ao apurar suas reflexões sobre matéria tão profunda, ponderou com serenidade: "o herói nos diz menos sobre si mesmo do que sobre a sociedade que o produz" (CARVALHO, 1990, p. 14). Esse é o entendimento dos historiadores no que diz respeito à natureza da memória - parte real e parte construída.

Então, tem-se que é no diálogo entre passado e presente que se produz o discurso, e mesmo a memória, de forma deliberada ou inconsciente.

Estabelecidos esses parâmetros, há de se frisar que sobre a memória se funda a identidade coletiva, de modo que todos os esforços memoriais apresentam intenções identitárias e "tudo o que é chamado hoje de memória não é, portanto, memória, mas já História" (NORA, 1993, p. 14).

Se à memória cabe o papel de alicerce sobre o qual se efetivará a construção de identidades coletivas, ela precisa ser, de alguma forma, materializada para criar uma conexão entre o presente e o passado, e oferecer "uma imagem de permanência e estabilidade, pois o passado se conserva no meio material" (HALBWACHS, 1990, p. 131).

Isso desemboca no que Nora convencionou chamar de "lugares de memória" (NORA, 1984). Este conceito histórico passou a ser utilizado para indicar espaços - físicos ou não, e levando em conta todos os sentidos do termo - que resgatem, representem e preservem a memória.

Esses espaços de salvaguarda da memória representam uma reconstrução atualizada do passado, configurando-se como mediadores entre esse passado reconstruído e a História, preservando, segundo Márcia C. M. Arévolo (2005), o invisível através do concreto. Por meio dos lugares de memória, as lembranças tomam forma e ressurgem no presente.

Para além dos lugares de memória mais evidentes, (representados, por exemplo, em sua versão material por arquivos, museus e monumentos, e de modo imaterial por celebrações, canções e datas comemorativas), identificam-se, ainda, muitos outros, caracterizando-se como tal os mais variados "espaços" - no sentido atribuído por Nora (1993) – desde que espelhem sentimentos coletivos e estejam investidos de significado simbólico, pois:

> Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, organizar celebrações, manter aniversários, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque estas operações não são naturais (NORA, 1993, p. 13).

Nesse sentido, também podemos classificar como lugar de memória os espaços públicos; estes, além de cumprirem o objetivo funcional que lhes deu origem, são também palco para o exercício da cidadania, assumindo, assim, significados sociais, políticos e históricos.

É por isso que tais espaços sofrem transformações ao longo de sua existência, seja na tentativa de adequá-los às necessidades da própria dinâmica estrutural em que se inserem, seja para atender demandas socioculturais daquele grupo que com eles de alguma forma se relaciona. Então, como afirmam Guilherme Araújo e Anete Pereira (2020, p. 3): "nas intervenções espaciais promovidas nos espações públicos podem ser percebidos aspectos significativos da memória social de uma população". Principalmente se considerarmos que:

> cada cidade tem, na sua História, pontos de referência que pertencem à sua memória e são fundamentais para a identidade e sentimento de pertencimento das pessoas em relação ao meio em que estão inseridas. (ARAÚJO; PEREIRA, 2020, p. 1).

Cabe destacar que, aqui, por intervenções espaciais entendem-se, inclusive, as mudanças realizadas nos nomes desses espaços públicos, as quais ocorrem sob a ingerência de interesses coletivos. É considerando isso que podemos afirmar que os nomes dos logradouros públicos sinalizam uma significativa dinamização social e política.

Para demonstrar na prática essas formulações, vejamos a seguir o exemplo da praça Zumbi dos Palmares, em Maringá-PR, e o seu significado para a população negra da cidade.

3. A praça Zumbi dos Palmares e a memória da população negra de Maringá-PR

A praça Zumbi dos Palmares, aqui objeto de reflexão, situa-se em Maringá, Paraná, cidade localizada na região noroeste e sede da microrregião n. 9 do Estado, a qual abrange outros municípios circunvizinhos[3]. A população do munícipio, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2020, ultrapassa a marca de 430 mil habitantes e o seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,808, conforme dados do IBGE de 2010, o que significa um forte grau de desenvolvimento da sociedade maringaense nos quesitos saúde, Educação e renda.

Sua fundação oficial ocorreu no ano de 1947, decorrente do processo de colonização levado a efeito na região pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (CMNP)[4]. Tal colonização ocorreu

3 A microrregião n. 9 faz parte de uma área maior, denominada de Mesorregião do Norte Central Paranaense, composta pelos municípios de Mandaguari, Marialva, Paiçandu e Sarandi.

4 Em 1924, a convite do Presidente da República Arthur Bernardes, desembarcou no Brasil uma missão inglesa a fim de estudar a situação econômica brasileira. Os integrantes desse grupo não se limitaram a sugerir melhorarias para a economia do país, mas se voltaram, também,

atendendo a um padrão de organização empresarial que estava em sintonia com a produção do café que, naquele período, era muito expressiva no Estado. Entretanto, o projeto da CMNP não se fixou exclusivamente no âmbito rural, mas articulou as propostas de planejamento com as demandas citadinas, estabelecendo núcleos urbanos próximos, a fim de garantir o fornecimento de serviços públicos e privados, indispensáveis ao crescimento e desenvolvimento da região (LUZ, 1997).

O traçado urbanístico de Maringá, criado pelo engenheiro Jorge de Macedo Vieira, baseou-se em modernas concepções urbanas, como as das cidades-jardim[5]. O desenho da cidade foi ganhando forma e dos 600 alqueires que a área urbana dispunha no projeto inicial, 44 foram destinados para a formação de duas reservas florestais localizadas no perímetro urbano (LUZ, 1999).

A distribuição dos bairros também se deu a partir de uma lógica especial, uma vez que a organização do espaço ocorreu em função da natureza de sua ocupação: residencial, operário, industrial.

> O bairro industrial localizou-se ao longo da ferrovia, dispondo de vários desvios. Próximo a ele foram projetados o bairro operário e a zona de armazéns; esta última é ampla e também se situa à margem da via férrea. Foram reservadas, no plano da cidade, áreas para escolas, igre-

para outras questões como a produção de algodão, que poderia suprir as demandas das indústrias inglesas. O resultado desse interesse se concretizou na aquisição de terras em São Paulo e no norte do Paraná, primeiramente com o objetivo de produzir a matéria-prima tão necessária às tecelagens britânicas; para levar à diante esse projeto, fundaram no Brasil a Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP). Negociaram com o governo do Paraná as terras situadas entre os rios Tibagi, Paranapanema e Ivaí, e se comprometeram a levar os trilhos da Estrada de Ferro São Paulo-Paraná até as margens do Tibagi; depois, esta estrada férrea se estendeu aos núcleos urbanos instalados na área adquirida. No contexto da Segunda Guerra Mundial, a CTNP foi colocada à venda pelos ingleses e, em 1944, foi comprada por empresários paulistas e rebatizada de Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (CMNP). Nesta nova fase, a implantação do núcleo urbano de Maringá simbolizou a atividade mais expressiva da CMNP (WACHOWICZ, 1988). Sobre este assunto, ver também: CMNP (1977), Lucinéia C. Steca e Mariléia D. Flores (2002), Nelson D. Tomazi (1999).

5 O modelo de planejamento adotado por Jorge Macedo Vieira procurou congregar espaços públicos como: praças, bosques, avenidas e calçadas largas. O engenheiro se inspirou, também, no conceito de cidade-jardim concebido no começo do século XIX por Ebenezer Howard, que contemplava a interação entre cidade e natureza, com a criação de espaços naturais dentro da área urbana (GALVÃO, 2012).

> jas, hospitais, parques infantis, logradouros públicos, além de seus alqueires destinados aos esportes. (LUZ, 1999, p. 136).

A ocupação do espaço urbano devia seguir normas estabelecidas pela CMNP, expressas nos contratos de compra e venda, e que obrigavam os compradores dos lotes a construírem edificações dentro do prazo de um ano. A imposição dessa obrigação impedia que o adquirente dos terrenos no perímetro urbano vendesse-os para terceiros e, com isso, inibia-se uma possível especulação imobiliária na nascente cidade que, em decorrência dos bons resultados da economia cafeeira praticada na região, vivenciou um crescimento robusto.

Esse crescimento se intensificou a partir da década de 1960, sobretudo dos anos 1970, quando se registrou um esvaziamento demográfico da área rural em todo o Norte do Paraná, em função da modernização técnica e produtiva que ocorreu no Estado, bem como dos problemas de ordem climática que afetaram profundamente as lavouras de café da região. Como consequência, assistiu-se a um intenso movimento migratório e o deslocamento de uma grande parcela da população rural para os centros urbanos, inclusive para Maringá.[6]

Assim, a partir daquele período assistiu-se a uma urbanização vertiginosa e a um redimensionamento da cidade, que foi se expandindo e continuou a atrair novos habitantes.

Ao longo de seus mais de 70 anos, Maringá foi abrigando diferentes grupos populacionais e forjando sua identidade a partir deles; uma identidade que não é uníssona e nem espontânea, e que foi sen-

6 Os impactos sociais provocados pela modernização da agricultura no Paraná traduziram-se na eliminação de vários empregos no campo, o que liberou um grande contingente de pessoas que passou a se direcionar para as cidades da região, outros Estados e, até, para áreas de fronteira. Sobre esse processo histórico, é preciso destacar que "a transferência da população do campo para a cidade não foi um fenômeno provocado apenas pela modernização agrícola. A substituição do café por culturas oleaginosas diminuiu significativamente a utilização de mão de obra no meio rural" (PRIORI, et. al., 2012, p. 123), que foi acelerada pelos efeitos catastróficos oriundos da forte geada de 1975, que devastou as plantações de café paranaenses. Em Maringá, essa população migrante se concentrou na "periferia, deficitária em infraestrutura e equipamentos urbanos, gerando espaços cujos padrões urbanísticos não acompanharam a área urbana já consolidada" (DE ANGELIS; NETO, 2001, p. 1.563).

do construída mediante um conjunto de interesses coletivos, materializados em lugares de memória.

No que diz respeito à identidade e à memória da população negra, a praça Zumbi dos Palmares representa sua materialização. Fruto da urgência de se resgatar e valorizar a memória dessa população, o nome da praça estampa a necessidade que se tem de perenizar uma consciência, pois como afirmou o já mencionado Pierre Nora, "se o que os lugares de memória defendem não estivessem ameaçados, não teria necessidade de sua existência" (NORA, 1993, p. 13).

Na cidade de Maringá, a denominação de logradouros públicos foi regulamentada pela Lei n. 3434/93, e revogada pela Lei n. 7780/2007. Nas duas versões, determina-se que "os próprios públicos" tenham nome de vultos históricos; de pioneiros; daqueles que prestaram relevantes serviços ao município ou exerceram cargos eletivos públicos; de fatos históricos ou geográficos. Essa legislação deu amparo para que, em 1996, a praça implantada no Conjunto João de Barro fosse batizada com o nome de Zumbi dos Palmares[7], personagem histórico do Brasil colonial, símbolo de resistência e de luta para a população negra.

Considerando a memória como matéria-prima para a identidade, a praça Zumbi dos Palmares tem especial função em Maringá. Para além de espaço de atividades recreativas para os moradores do bairro,

7 Zumbi dos Palmares (1655-1695) foi o líder mais famoso de Palmares, importante comunidade quilombola surgida no sertão de Alagoas no início do século XVII, e dizimada em 1695. Sabe-se pouco sobre a organização interna e não há dados muito precisos sobre a comunidade, mas há estimativas de que sua população tenha oscilado entre 6.000 e 20.000, sendo caracterizada por alguns estudiosos como um verdadeiro Estado Africano no Brasil. Sua existência incomodava autoridades, senhores de escravos e significava uma ameaça real à sociedade escravista do Nordeste. A liderança de Zumbi surgiu em meio à disputa entre facções palmarinas que divergiam quanto ao acordo de paz - o "pacto de Recife" - firmado em 1678 entre Ganga Zumba, então líder do quilombo, e o governo colonial, após anos de sangrentos combates. Zumbi e seus partidários constituíam corrente contrária ao acordo e não aceitavam as exigências impostas; insatisfeitos, os dissidentes conspiraram e, liderados por Zumbi, insurgiram-se contra Ganga Zumba e assumiram o quilombo, resistindo às investidas do governo. Após muitos embates, tropas governistas acabaram por derrotar os insurgentes e matar seu líder em 1695, que teve a cabeça decepada como sinal de força dos governantes. Sobre Zumbi dos Palmares e sua trajetória, ver: Décio Freitas (1973); Joaquim Nabuco (1999); Perdigão Malheiro (1976); João José Reis, Flávio dos Santos Gomes (1996).

ela desempenha, ainda, o papel de lugar de memória para uma parcela da população, e assume a responsabilidade de revisitar o passado e despertar nela o sentimento de pertença.

Fotografia 1: Busto de Zumbi dos Palmares
Fonte: MENEGUELLO (2020).

Fotografia 2: Interior do espaço coberto
Fonte: MENEGUELLO (2020).

Figura 3: Visão geral do palco de apresentações culturais
Fonte: MENEGUELLO (2020).

Figura 4: Visão geral da quadra de esportes
Fonte: MENEGUELLO (2020).

Como apontamos anteriormente, esses lugares de memória são fundamentais para a manutenção da História de um povo. No caso discutido neste capítulo, a praça representa não apenas uma homenagem ao guerreiro negro, mas a manifestação física de sua resistência, que mesmo depois de sua morte se mantém viva através da memória. Assim, a praça é também a representação da necessidade de lutar por espaço e reconhecimento, símbolo aglutinador e identitário.

Contudo, a transformação desse espaço público em um lugar de memória não garante a preservação da História ou da identidade da população negra. É essencial que, paralelamente, sejam desenvolvidas ações pedagógicas junto a todo conjunto da população. Diante da necessidade constante de renovação da memória, há de se pensar estratégias, inclusive educacionais e institucionalizadas, para que a figura de Zumbi dos Palmares não perca seu significado histórico e que a praça em sua homenagem não seja um mero referencial de localização.

Reginaldo Benedito Dias (2000), ao tratar da mesma problemática no que se refere à nomeação de ruas, afirmou que “o tempo pode diluir o significado das homenagens”, e fez um alerta que serve também para o nome das praças:

> Para que não se perca o sentido que moveu a nomeação, é imprescindível o acompanhamento permanente de outros processos de informação e Educação, como o ensino de História e as festas cívicas [...] Se o conteúdo histórico do nome da rua não é conhecido pelo transeunte, é porque esses outros mecanismos não estão sendo eficientes (DIAS, 2000, p. 103).

No que diz respeito à praça Zumbi dos Palmares, observamos que, em parte, essa necessidade de renovação da memória vem sendo atendida. Há registros do uso do local como palco de celebrações e eventos comemorativos relativos à História e à cultura africana e afro-brasileira. Esse tipo de ação é de extrema importância, mas têm efeito passageiro, momentâneo. Para ações mais efetivas e de impacto conjuntural, impõe-se, como determinante, intervenções no processo de formação dos cidadãos.

Nesse sentido, o universo escolar é o lugar em que, por excelência, é possível proporcionar consideráveis contribuições para a manutenção dessa memória, pois é nele que se constroem os alicerces sobre os quais se dará a formação dos indivíduos. Isso pode ser viabilizado, principalmente, pelo ensino de História, como prevê a legislação em vigor, mencionada no início deste texto.

Quando os lugares de memória são acompanhados por um conjunto de práticas formativas e informativas, o resgate e a preservação da História e da cultura da população negra, assim como a construção de sua identidade, ocorrem de maneira muito mais eficiente e, certamente, duradoura.

Entrelaçam-se aqui as políticas públicas educacionais para a História e cultura africana e afro-brasileira e a relação entre espaços públicos e memória.

Partindo desse entendimento, e com o intuito de contribuir com subsídios para uma prática pedagógica comprometida com essas questões, apresentamos, na sequência, uma proposta de atividade de ensino.

4. Proposta de atividade de ensino

As políticas públicas afirmativas étnico-raciais procuram destacar a existência de identidades culturais de povos outros que não sejam, exclusivamente, etnocêntricas, e fortalecer, portanto, os conceitos de igualdade e democracia. Nessa linha, o grupo de pesquisadores latino-americanos chamado Modernidade/Colonialidade (M/C), fundando no final da década de 1990, contribui para fortalecer esse debate e, assim, reforçar o combate contra práticas racistas.

Conforme Luciana Ballestrin, os pesquisadores do M/C apregoam a "'opção decolonial' – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva" (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

Para os autores que integram o M/C, Enrique Dussel (2005, 2009), Walter Mignolo (2003a, 2003b), Nelson Maldonado-Torres (2007), Aníbal Quijano (1997, 2005), Edgardo Lander (2005), Catherine Walsh (2007), Ramón Grosfoguel (2007) entre outros, entender como ocorre a produção e a disseminação do conhecimento é fundamental para se entender a modernidade e, principalmente, para se compreender o silenciamento das vozes e a invisibilização da cultura de determinados grupos sociais. Realiza-se, então, uma leitura crítica da realidade socioeconômica, cultural, política e, podemos apontar, educacional, do sistema capitalista, considerando as pessoas colocadas numa situação subalterna ou de inferioridade em relação aos valores e aos ideais eurocêntricos que permeiam a estruturação do conhecimento histórico-social.

Para esse grupo, a modernidade que se constituiu e que é transpassada epistemologicamente pelo conhecimento orientado por uma perspectiva eurocêntrica, não pode ser compreendida sem que sua herança colonial e os seus efeitos sejam elencados. Por isso, a proposta do M/C se assenta numa opção decolonial e elucida dois conceitos que são importantes para levar adiante essa opção: o de colonialismo e o de colonialidade. Nesse sentido, colonialismo implicaria numa

relação política e econômica estabelecida entre dois povos, a qual se caracterizaria pela soberania do poder de um povo sobre outro povo. Já colonialidade, para Nelson Maldonado-Torres:

> [...] se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre sí através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, ainda que o colonialismo tenha precedido à colonialidade, esta sobrevive após o fim do colonialismo. A colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

A colonialidade, então, ainda não desapareceu e está presente em regiões que se encontraram sob a égide colonialista, principalmente, a América Latina, articulada às propostas das mais variadas naturezas. Dentre essas propostas, aquela que nos interessa diz respeito à educacional e, em especial, à disciplina de História.

A importância de propostas de trabalhos didático-pedagógicos que realizam abordagens históricas e críticas do panorama étnico-racial é imensa para o ensino de História, uma vez que enaltece as vozes, as culturas e as práticas sociais dos afro-brasileiros e dos africanos em detrimento, apenas, do enfoque sobre uma identidade europeia. Contudo, é bom ressaltar que:

> [...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e

> dos descendentes de asiáticos, além de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da Educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004, p. 17).

A contribuição histórica, social, e cultural dos variados povos que ajudaram a formar a nacionalidade brasileira será privilegiada a partir de uma escala maior. Quando frisamos esse ponto, explicitamente destacamos a relevância que a pluralidade étnico-racial passa a ter no âmbito da Educação e de suas políticas públicas.

A partir dos apontamentos realizados acima, uma das finalidades deste capítulo também é propor uma atividade de ensino que possa ser utilizada pelos professores e pelas professoras da Educação Básica, a fim de discutir o tema em tela junto com o seu alunado.

Para pensar mais: Debater a Lei n. 10.639/03 e a relevância da existência de uma prescrição escrita instituída pelo governo, a fim de assegurar que a História e a cultura dos povos africanos e afro-descentes sejam trabalhadas em sala de aula. A prática pedagógica também pode se conjugar à discussão da lei acima, e a exemplos de Histórias de resistências de homens e de mulheres negras que lutaram pelo fim da escravidão. Para isso, sugerimos a apresentação de alguns vídeos[8] e a utilização de uma bibliografia especializada[9] que abordem as Histórias de Zumbi dos Palmares e de sua esposa, Dandara, que lutava nas batalhas geradas por ataques ao Quilombo dos Palmares, e organizava estratégias de enfrentamento contra ações externas.

8 OBSERVATÓRIO DO 3º SETOR. *Você Conhece? Dandara, a guerreira brasileira que preferiu a morte à escravidão.* 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XKWfzx-ga49I&feature=youtu.be>. Acessado em: 13 set. 2020; AFROS BRASIL. *Zumbi dos Palmares: heróis de todo mundo.* 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WPZEPJ-qoHs8&feature=youtu.be>. Acessado em: 13 de set. 2020.

9 SILVA, Ana Lúcia da. *Pedagogias culturais nos sambas-enredo do carnaval carioca (2000-2013):* a História da África e a cultura afro-brasileira. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

Realizadas essas discussões, em momento posterior pode-se solicitar aos alunos que identifiquem se, na sua cidade, há algum espaço público que homenageie alguma personalidade negra (pioneiros, figuras históricas nacionais ou internacionais). Caso haja, que o discente apresente a História da pessoa homenageada e problematize a necessidade e a importância de se realizar ações públicas dessa natureza. Para finalizar, sugere-se que, se possível, seja realizada uma visita monitorada ao espaço público/lugar de memória discutido em sala de aula.

Se na cidade não existir nenhum logradouro, praça ou outro próprio público que resgate a cultura e a História Negras, sugere-se pedir para o discente explicar qual é o impacto dessa ausência ou negligência para a formação histórica e identitária do povo brasileiro, pensando essa questão a partir do seu entorno social.

Considerações Finais

Espaços concretos que têm o poder de tornar o passado visível; lugares de memória que são funcionais e simbólicos; ou, ainda, locais que, além de todos esses predicados, podem ser palco do exercício da cidadania e, portanto, serem repletos de significados sociais, culturais e históricos.

O mote deste capítulo foi esse, apresentar um espaço público da cidade de Maringá – Paraná, a praça Zumbi dos Palmares, situada no conjunto habitacional João de Barro, como exemplo da relação entre memória e História, e da relevância do bem público em proporcionar destaque à História do povo negro.

A praça em si, os bens existentes no local para recreação, praticar exercícios e realizar atividades culturais, representam uma conquista social relevante para os moradores do bairro, que é periférico, carente das comodidades presentes na área central da cidade e nos bairros estrategicamente localizados. A homenagem a Zumbi dos Palmares demonstra a movimentação e a inquietação do presente,

que resgatou do passado esta figura histórica e a sua representatividade de resistência e de luta.

Em uma cidade repleta de pessoas oriundas de várias regiões do país e fora dele, cujas identidades são inúmeras, homenagear Zumbi dos Palmares foi, antes de tudo, perenizar a memória e assegurar a valorização da História do povo negro. Contudo, mesmo que espaços públicos, como o aqui discutido, defendam essa prática histórica e cidadã, é preciso realizar um trabalho que congregue iniciativas do poder público e da Educação, para que a força da representatividade da praça ou de qualquer outro bem público não se enfraqueça e perca a sua finalidade aos olhos da sociedade.

Sendo assim, a Educação, de maneira geral, e o ensino de História, especificamente, assumem o papel primordial de tornar pública e notória a nossa História, entre crianças e jovens, por meio de problematizações sobre o tema em pauta e de um aparato teórico e metodológico que norteie o exercício docente. Esta decisão e ação didático-pedagógica contribuirão para dar voz a uma pluralidade de vivências, com destaque para o passado e a memória da população negra.

Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jan./jun. 2008, p. 5-20.

AFROS BRASIL. *Zumbi dos Palmares: heróis de todo mundo.* 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WPZEPJqoHs8&feature=youtu.be>. Acessado em: 13 de set. 2020.

ARAÚJO, Guilherme H. Almeida; PEREIRA, Anete M. Memória e Espaço Público: reflexões sobre a Praça Wandyck Dumont em Bocaiuva/MG e suas reformas ao longo do tempo. In: *Geografia, Ensino e Pesquisa*. Vol. 24, 2020.

ARÉVOLO, Márcia C. M. lugares e memória ou a Prática de preservar o invisível através do concreto. In: *Revista História Hoje*. Vol. 3, n. 7. Jul. 2005.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. In: *Revista Brasileira de Ciência Política***.** Brasília, s/v, n. 11 maio/ago. 2013, p. 89-117.

BITTENCOURT, Circe. M. Fernandes. *Ensino de História*: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília: Senado: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica*, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 9.394, de 20 de* dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acessado em: 05 set. 2020.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas:* o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

COMPANHIA MELHORAMENTOS NORTE DO PARANÁ (CMNP). *Colonização e desenvolvimento do Norte do Paraná*, 1977.

DE ANGELIS, Bruno L. Domingos; NETO, Generoso D. Angelis. Os topônimos das praças de Maringá, Estado do Paraná. In: *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 23, n. 6, p. 1561-1567, 2001.

DIAS, Reginaldo Benedito. A História Além das Placas: os nomes de ruas de Maringá (PR) e a memória histórica. In: *Hist. Ensino*, Londrina, v. 6, p. 103-120, out. 2000.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (Org). *A colonialidade do saber:* eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 55-70.

_____. Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de S; MENESES, Maria P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 283-335.

EVERS, Tilman. Identidade: a família oculta dos movimentos sociais. In: *Novos Estudos CEBRAP*. V. 2, n. 4, 1984, p. 11-23.

FERNANDES, José R. Oriá. ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. In: *Cadernos Cedes*, Campinas, v.25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

FLORES, Élio. C. Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana. In: *Tempo*, Rio de Janeiro, v.11, n. 21, p. 65-81, jun. 2007.

FREITAS, Décio. *Palmares:* guerra dos escravos. Porto Alegre: Editora Garibaldi, 1973.

GALVÃO, Altair A. *Políticas públicas urbanas, espaço público e segregação em Maringá – PR.* Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

GOHN, Maria. da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. In: *Revista Brasileira de Educação*. V. 2, n. 47, maio-ago., 2011, p. 333-513.

GROSFOGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. In: *Ciência e cultura*. São Paulo: v. 59, nº. 2, 2007, p. 32-35.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. Laurent Léon Schaffter. Edições Vértices/ Editora Revista dos Tribunais Ltda.: São Paulo, 1990.

LANDER, Edgardo. Ciências sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. In: _____. (Org). *Colonialidad del saber*: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p.11-40.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LUZ, France. Maringá: a fase de implantação. In: DIAS, Reginaldo B; GONÇALVES, José H. Rollo. *Maringá e o norte do Paraná*: estudos de História regional. Maringá: EDUEM, 1999, p. 123-140.

_____. *O fenômeno urbano numa zona pioneira*: Maringá. Gráfica da Prefeitura do Município de Maringá, 1997.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MALHEIRO, Perdigão. *A escravidão no Brasil:* ensaio histórico, jurídico, social. 3ª ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: INL, 1976.

MARINGÁ. Leis municipais. *Lei n. 3434 de 1993. Disciplina a denominação de próprios públicos.* Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/maringa/lei-ordinaria/1993/344/3434/lei-ordinaria-n-3434-1993-disciplina-a-denominacao-de-proprios-publicos-2007-11-22-versao-compilada>. Acessado em: 05 set. 2020.

_____. Leis municipais. *Lei n. 7780 de 2007. Disciplina a denominação de vias, logradouros e próprios públicos municipais e dá outras providências*. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/maringa/lei-ordinaria/2007/778/7780/lei-ordinaria-n-7780-2007-disciplina-a-denominacao-de-proprios-publicos-e-da-outras-providencias>. Acessado em: 05 set. 2020.

MELLUCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais? In: *Lua Nova*, n. 17, jun/1989, p. 49-66.

MENEGUELLO, Danilo R. *Busto de Zumbi dos Palmares*. 26 jul. 2020. 1 fotografia.

_____. *Interior do espaço coberto*. 26 jul. 2020. 1 fotografia.

_____. *Visão geral da quadra de esportes*. 26 jul. 1 fotografia.

_____. *Visão geral do palco de apresentações culturais*. 26 jul. 2020. 1 fotografia.

MIGNOLO, Walter. *Histórias globais projetos locais:* **c**olonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003a.

_____. Os esplendores e as misérias das ciências: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente:* um discurso sobre as ciências. Porto: Afrontamento, 2003b, p. 667-709.

MINISTÉRIO DA Educação, *Lei obriga ensino de História e cultura afro.* Disponível em: <http://www. http://portal.mec.gov.br/index.php?id=9403&option=com_content&task=view>. Acessado em: 21 jul. 2020.

NABUCO, Joaquim. *A escravidão*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. Trad. Yara Aun Khoury. *Projeto História*. São Paulo, v. 10, dez/1993.

_____. (dir.). *Les lieux de mémorie – I: La République*. Paris: Gallimard, 1984.

OBSERVATÓRIO DO 3º SETOR. *Você Conhece? Dandara, a guerreira brasileira que preferiu a morte à escravidão.* 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XKWfzx-ga49I&feature=youtu.be>. Acessado em: 13 set. 2020

PARANÁ. Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação n. 04/06, aprovada em 2 de agosto de 2006.* Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=166>. Acessado em: 05 set. 2020.

_____. Secretaria da Educação. Superintendência da Educação. *Instrução n. 017 de 2006.* Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao172006.pdf>. Acessado em: 05 set. 2020.

_____. Secretaria da Educação. Superintendência da Educação. *Instrução n. 010 de 2010***.** Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao102010.pdf>. Acessado em: 05 set. 2020.

_____. Secretaria da Educação. Superintendência da Educação. *Resolução n. 3399 de 2010.* Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/resolucao_3399210_gsseed.pdf>. Acessado em: 05 set. 2010.

POLLAK. Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

PRIORI. Angelo et. al. *História do Paraná*: séculos XIX e XX. Maringá: EDUEM, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. In: *Anuario Mariateguiano* 9. Lima: nº. 9, 1997, p. 113-121.

_____. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *La colonialidad del saber*: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 201-246.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (org.). *Liberdade por um fio:* História dos quilombos no Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

SILVA, Ana Lúcia da. *Pedagogias culturais nos sambas-enredo do carnaval carioca (2000-2013):* a História da África e a cultura afro-brasileira. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

STECA, Lucinéia C; FLORES, Mariléia D. *História do Paraná*: do século XVI à década de 1950. Londrina: EDUEL, 2002.

TELLES, Vera da S. Anos 70: experiências, práticas e espaços políticos. In: KOWARICK, Lúcio. *As lutas sociais e a cidade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, p. 217-249.

TOMASI, Nelson D. Construções e silêncios sobre a (re)ocupação da região norte do Estado do Paraná. In: DIAS, Reginaldo B; GONÇALVES, José H. Rollo. *Maringá e o norte do Paraná:* estudos de História regional. Maringá: EDUEM, 1999, p.51-85.

WACHOWICZ, Ruy C. *História do Paraná*. Curitiba: Gráfica Vicentina, 1988.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/pedagogía decolonial. In: *Anais do Seminário Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

CHICA DA SILVA E TEREZA DE BENGUELA: REPRESENTAÇÕES SOBRE MULHERES NEGRAS NO ENSINO APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

Clícea Maria Miranda
Idalina M. Almeida de Freitas
Maria Cláudia Cardoso Ferreira[10]

Resumo: Em diálogo com o pensamento feminista negro e debates advindos da História pública, refletimos as representações sobre Chica da Silva e Tereza de Benguela, mulheres que viveram no século XVIII. Ao fim, apresentamos abordagens para a sala de aula visando problematizar e ressignificar essas e outras mulheres negras na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Mulheres negras; Ensino de História; Brasil colônia; representações.

Abstract: In dialogue with black feminist and with debates from public history, we reflect the representations about Chica da Silva and Tereza de Benguela, women who lived in 18th century. Also, we present the possibilities for work in teaching and learning history, aiming to problematize and re-signify these and other black women in Brazilian society.

Keywords: Black women; History teaching; Public History; Colonial Brazil.

10 Clícea Maria Miranda, doutora em História Social pela Universidade de São Paulo; Idalina Maria Almeida de Freitas, doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - Campus Malês; Maria Cláudia Cardoso Ferreira, doutora em História, Política e Bens Culturais pela Fundação Getúlio Vargas e professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Campus Malês.

Introdução

Em 2019, a Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira ganhou o carnaval carioca cantando "as Histórias que os livros não contam". A agremiação foi celebrada não só pelo seu lindo desfile, mas porque a História contada na avenida trazia uma narrativa em que as cidadãs e os cidadãos comuns, assistindo entusiasmados da arquibancada, se reconheciam nos heróis dos barracões e constatavam a invisibilidade histórica de personagens negros, indígenas e femininos.

Atendendo ao chamado "de ouvir as Marias, Mahins, Marielles e Malês", este artigo tem por objetivo refletir sobre o lugar das mulheres negras na História e apontar algumas possibilidades de trabalhar suas trajetórias no ensino de História, a partir das narrativas sobre duas personagens do período colonial: Tereza de Benguela e Chica da Silva. Além de mulheres negras na colônia, suas estratégias de negociação e resistência às unem em uma História comum de luta por liberdade e autonomia, mas também em uma trajetória onde são contadas e cantadas em diálogo com causos, registros e mitos.

1. Chica da Silva

Em 1976, o cineasta Cacá Diegues lançou o filme Xica da Silva, protagonizado pela atriz Zezé Mota. Anos depois, em 1997, a extinta TV Manchete exibia a novela sobre a escravizada cuja fama ganhou o Tejuco em Minas Gerais. Ambas as produções giravam em torno da mulher negra que havia conquistado o contratador João Fernandes Oliveira, homem mais rico da região.

Além da dramaturgia, Chica da Silva também foi cantada em verso e prosa quando a escola de samba Salgueiro a trouxe como enredo e foi campeã do carnaval de 1963. Aliás, segundo o artigo de Liv Sovik, após o sucesso do Salgueiro, mais 12 sambas enredos fizeram menção à Chica da Silva (SOVIK, 2013, p. 9). Já na década seguinte,

mais precisamente em 1976, o cantor Jorge Benjor cantava sobre a "imperatriz do Tejuco".

Chica da Silva permanece no imaginário brasileiro gerando romances, documentários e biografias [1]. Mas quem foi Xica ou Chica da Silva? Por que sua trajetória é cantada e contada pela arte e pela História? E, quem sabe, até mais pela arte... Como as questões de cada época permeiam as narrativas construídas sobre ela e de que forma se constituem como objeto de interesse do ensino de História? Vejamos!

A primeira referência a Chica da Silva foi feita pelo advogado Joaquim Felício dos Santos entre 1862 e 1864 com publicações sobre a região de Diamantina no jornal *O Jequitinhonha*. Acionado para defender os interesses dos descendentes de Chica da Silva, Felício Santos adentrou a História da família e após as publicações no jornal narrou em suas *Memórias do Distrito Diamantino* suas impressões sobre a ex-escravizada "descrevendo-a como boçal e careca, pois era-lhe incompreensível que uma escrava pudesse despertar a atenção de um homem branco e chegar a esta posição" (FURTADO, 2001, p. 43). Se por um lado o registro revela o preconceito de Felício dos Santos à luz do seu lugar social e racial à época, por outro, tal registro faz emergir a trajetória de uma mulher negra, ex-escravizada que se destaca ao se tornar uma das mulheres mais ricas das Minas Gerais colonial.

Segundo a historiografia, Francisca da Silva de Oliveira teria nascido por volta de 1734, no arraial do Milho Verde, Distrito da Vila do Príncipe, região de Diamantina. Filha da escravizada Maria da Costa e de um homem branco, o Capitão das Ordenanças de Bocaina, Três Cruzes e Itatiaia, Antônio Caetano de Sá, Chica cresceu em meio a um contexto colonial onde a presença de mulheres era escassa. Em 1753, Chica foi vendida pelo médico e proprietário de lavras Manoel Pires Sardinha (com quem tinha um filho), ao contratador João Fernandes de Oliveira, que logo depois a alforriou. Com João Fernandes Chica teve mais 13 filhos (FURTADO, 2001).

1 Há produções recentes sobre Chica da Silva. Em 2016 a jornalista Joyce Ribeiro lançou o romance *Chica da Silva - Romance de Uma Vida*, no ano seguinte, 2017, a escritora Ana Miranda publicou a biografia *Xica da Silva - Cinderela Negra.*

Junia Furtado, ao estudar trajetória de Chica da Silva, aponta alguns aspectos sobre o contexto mineiro no período colonial do qual importa destacar. As fronteiras entre livres, libertos, população branca e de cor não pareciam ser tão rígidas apesar das regras hierárquicas sociais e raciais. Além disso, ao longo do século XVIII, ampliou-se o número de forros, especialmente entre as mulheres e aqueles ligados às atividades da mineração que conseguiam reunir algum pecúlio para a compra de sua alforria (FURTADO, 2001). A possível fluidez com que as relações eram estabelecidas e a mobilidade social no contexto da economia mineradora da região nos permite inferir sobre as dimensões da excepcionalidade de Chica da Silva.

Historicamente as mulheres negras sempre ocuparam o último lugar da escala social no Brasil. Chica da Silva rompeu parcialmente com essa norma em virtude de sua trajetória ter sido, a princípio, incomum se comparada a outras mulheres e homens escravizados. Dizemos parcialmente porque seu poder econômico não deve tê-la isentado do racismo e de uma visão inferiorizada. Entretanto, repensar a excepcionalidade de Chica nos desafia a refletir sobre a possibilidade de outras Chicas da Silva terem circulado nas regiões auríferas das Minas Gerais. Sua excepcionalidade tem relação direta com o teor das narrativas sobre ela permeada pelo conteúdo das fontes, mas não exclusivamente. Os rastros memorialísticos constituem a materialidade da qual o historiador investiga as diferentes possibilidades da experiência escrava. Neste sentido, Chica se inseriu na sociedade colonial e geriu sua riqueza em prol da manutenção da vida de filhos e netos, o que a coloca alinhada a trajetória de muitas mulheres negras escravizadas que em diferentes escalas, atuaram para a manutenção de sua família e de sua liberdade.

O antropólogo Luis Mott, em artigo intitulado *De escrava a sinhá* publicado no periódico *Mulherio* em janeiro de 1988, argumenta sobre o longo caminho de construção de um imaginário coletivo acerca das mulheres de cor, "mulatas" e seus lugares sociais, sob a égide do racismo e do sexismo. A personagem Chica da Silva é eleita como um dos mais conhecidos símbolos desse imaginário. Segundo ele:

> "Chica representa em nossa consciência coletiva, uma espécie de estereótipo final do itinerário possível das escravas no seu processo de alforria e ascensão social: personifica o modelo viável em sua concretização máxima da mulher de cor que através da sua sensualidade inebriante, quiçá lançando mão de poderosos filtros de amor e feitiços secretos aprendidos nas florestas africanas, cativa o coração e os sentidos dos homens brancos, até mesmo dos mais abastados donos do poder econômico e administrativo, com aquele apaixonado contratador de diamantes de Mina Gerais, metamorfoseando-se de escrava passiva em poderosa senhora." (MOTT, 1988, p. 12).

Apesar do lugar estereotipado relegado à Chica da Silva no que tange aos usos de sua sexualidade e astúcia nos meandros da sociedade colonial, esta personagem revela outras nuances das agências de mulheres escravizadas e seus percursos em busca da liberdade nesta mesma sociedade. Ainda no texto de Mott, pesquisas em inventários, testamentos e registros de óbitos revelaram as diversas estratégias amplamente utilizadas por mulheres negras, na busca pela obtenção de alforria e ascensão social, ao mesmo tempo que essas estratégias ressignificam o lugar dessas mulheres no imaginário coletivo, cria outras searas de interpretação que ultrapassam os usos do corpo e da sexualidade. Por outro lado, também demonstram que casos "excepcionais" como o de Chica, eram encontrados nas trajetórias de outras mulheres enquanto estratégias na sociedade oitocentista. Mott apresenta quatro outras Histórias no referido artigo:

> "Quatro africanas nascidas no antigo Reino do Daomé (Benin), quatro Marias, três das quais pertencentes a uma etnia pouco conhecida pelos historiadores – a Nação Courana, e uma da tribo Ardra – encontraram sucesso semelhante ao de Chica da Silva. Duas encontraram no comércio, prestação de serviços e mineração o caminho para o sucesso material; as outras duas realizaram a religião como estratégia para consolidação de seu prestígio social" (MOTT, 1988).

As questões postas pelo pesquisador trazem elementos importantes para que possamos problematizar a figura de Chica, pois mesmo sendo uma "fonte inspiradora" para diversos estudos, romances, filmes e novelas, que colocam uma personagem excepcional na narrativa do mundo colonial brasileiro, trajetórias semelhantes a dela parece que foram possíveis, apesar do sistema escravista.

2. Tereza de Benguela

O 1º Encontro de Mulheres Negras Latinas e Caribenhas ocorreu na República Dominicana, entre os dias 19 e 25 de julho de 1992. O evento acolheu representações de 70 países e seu principal objetivo era discutir e deliberar sobre as problemáticas e demandas das mulheres negras nas Américas. Durante o encontro foi criada a Rede de Mulheres Afro-Latino-Americanas e Afro-Caribenhas, bem como, o dia da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha, com comemoração em 25 de julho. No Brasil, a partir das primeiras décadas do século XXI, devido ao significativo ativismo das mulheres negras, a data passou a ser comemorada com mais frequência e, em 2014, 25 de julho passou a ser também o dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra, por meio da Lei 12.987.

Apesar de Tereza ter se tornado uma heroína nacional, existem poucas pesquisas sobre ela e se considerarmos a área de História os achados se reduzem muitíssimo. Uma rápida busca em um conhecido diretório de trabalhos acadêmicos nos retornou menos de dez referências sobre Tereza de Benguela. Não obstante, se buscamos por Tereza em blogs, redes sociais etc., as chances aumentam, especialmente em postagens ligadas ao antirracismo e ativismo de mulheres negras. No geral, nessas postagens seu nome está vinculado à resistência das mulheres negras à escravidão e às representações de mulheres negras e poder.

A História de Tereza de Benguela está relacionada com a resistência no quilombo do Quariterê ou quilombo do Piolho, localizado na margem ocidental do rio Guaporé, situado na cidade de Vila Bela

da Santíssima Trindade (1752), primeira capital da capitania do Mato Grosso criada em 1748, após desmembramento de São Paulo, por conta da expansão da mineração aurífera do século XVIII.

Tereza se tornou liderança política do quilombo entre 1750 e 1770. Nesse período, mais de 200 pessoas, entre pessoas negras, indígenas e caburés (expressão para os descendentes diretos de pessoas negras e Indígenas) habitavam a organização que era, sem dúvida, a maior da região. As alianças negro-indígenas preocupavam as autoridades locais, pois havia a potencialização de conhecimentos sobre a vida nas matas, o uso de plantas medicinais e venenosas, da agricultura e estratégias de guerra (ALBUQUERQUE & FRAGA, 2006, p. 133). O quilombo se mantinha com uma agricultura variada com plantações de milho, feijão, mandioca, amendoim, batata, cará, frutas, fumo e algodão, complementada com o consumo da carne de carne de caça, principalmente. Além disso, na localidade foram encontradas duas oficinas metalúrgicas e teares que produziam tecidos de algodão.

Em 1770, a rainha Tereza de Benguela foi derrotada e segundo Maria de Lourdes Bandeira, no livro *Território Negro em Espaço Branco*, de 1988, "A rainha Tereza ficou de tal modo chocada e inconformada com a destruição do quilombo que enlouqueceu." Bandeira recorre aos escritos do Visconde de Taunay, em publicação de 1891, para sustentar o argumento da loucura seguida de suicídio:

> "quando foi preza, esta negra Amazona parecia furiosa. E foi tal a paixão que tomou em a ver conduzir para esta Vila que morreu enfurecida". (...) Traumatizada pela ruína e aniquilamento de seu quilombo, num dos acessos de furor, expressão de revolta, a Rainha matou-se. O suicídio foi o gesto supremo de rebelião da Rainha à dominação dos brancos" (Apud MACHADO, 2006, p. 9.).

Já nos *Anais de Vila Bela,* conjunto de registros sobre da Câmara de Vila Bela feitos pelos vereadores no decorrer do século XVIII, ou seja, contemporâneos de Tereza de Benguela e dos diversos quilombos da região, constam que

> posta aí em prisão, pá vista de todos aqueles a quem governou naquele reino, lhe diziam estes palavras injuriosas, de forma que, envergonhada, se pôs muda ou, para melhor dizer, amuada. Em poucos dias expirou de pasmo. Morta ela, se lhe cortou a cabeça e se pôs no meio da praça daquele quilombo, em um alto poste, onde ficou para memória e exemplo dos que a vissem (apud FARIAS JR, 2011, p. 92).

Podemos concluir que a narrativa sobre a morte Tereza de Benguela agregou outros sentidos e significados no decorrer do tempo, pois se no século XVIII os vereadores destacaram uma morte em decorrência da humilhação da captura, no final do século XX o estudo de Bandeira irá se ancorar em publicação do final do século XIX, e enfatizar a sua loucura, decorrente da não aceitação da derrota e narrar a morte via suicídio, portanto, em diálogo com uma historiografia da resistência escrava, muito em voga na época.

Décadas depois, em 1795, os remanescentes do quilombo foram novamente assombrados, agora pelos bandeirantes. Na ocasião, a região tinha pouquíssimas pessoas, mas mesmo assim elas foram capturadas e levadas para Vila Bela. Em 1835, a capital do Mato Grosso se transferiu definitivamente para Cuiabá e Vila Bela entrou em declínio, pois a maioria dos colonos e colonizadores brancos deixou a região. Só restaram na cidade os descendentes do Quariterê e do governo de Tereza, que ocuparam o "território branco" e fizeram florescer, no decorrer dos séculos, uma cultura própria de matriz africana e com influências portuguesas (MACHADO, 2006, P.9). Atualmente, a cidade, com 74% de população negra, é conhecida pelas ruínas da época colonial, pelas festas de São Benedito e ao Divino Espírito Santo, organizadas pelas Irmandades do Glorioso São Benedito, da Santíssima Trindade e do Divino em que ocorrem as apresentações do Chorado e do Congo (TEIXEIRA, 2010).

Dominada e protagonizada por homens, a História de uma mulher negra líder do quilombo Quariterê no período colonial, mas também morta pelo drama da destruição do quilombo, nos remete aos dramas protagonizados por mulheres negras pela manutenção da família e da cultura, por exemplo. Por outro viés, sua História desnatu-

raliza a ideia de espaços de poder dominados e chefiados por homens e isso dialoga com os temas do feminismo negro e com as agendas dos movimentos de mulheres negras na contemporaneidade.

3. O pensamento das mulheres negras

Em *Pensamento Feminista Negro*, Patrícia Hill Collins (2019) reflete o legado político-social das mulheres negras na sociedade estadunidense, que assim como no Brasil, vivenciaram a exploração da escravidão como constituinte de sua formação e o racismo como arcabouço ideológico desse projeto. Collins destaca que nos EUA, paradoxalmente, o fato de as mulheres negras ocuparem posições mais subalternas possibilitou que as mesmas tivessem um olhar singular para aquela realidade. No entendimento de Collins, o ponto de vista das mulheres negras, ou seja, a posição que ocupam na análise e reflexão de suas vidas e das sociedades em que estão inseridas, lhes oportunizaram fazer considerações que outros grupos não conseguiram desenvolver. Por isso é de suma importância considerar esse olhar de *outsider interna*, ou seja, de alguém que está dentro (exemplo da empregada doméstica), mas não está incluída e que, por isso, quase sempre não é levada em conta.

Collins parte das opressões no âmbito da economia (exploração do trabalho), da política (negação do voto, acesso ao estudo, por exemplo) e da ideologia (as representações sociais, as imagens de controle fixadas às mulheres negras) para argumentar que "essas três opressões juntas funcionam como um sistema altamente eficaz de controle social destinado a manter as mulheres afro-americanas em um lugar designado e subordinado" (COLLINS, 2019, p. 35). A autora afirma que imagens estereotipadas de mulheres negras permeiam a cultura popular e as políticas públicas nos EUA. No geral, as mulheres negras são representadas como as *mammies, jezebeis* e as procriadoras do tempo da escravidão, as *tias jeminas,* as prostitutas negras e mães que dependem da política de assistência na contemporaneidade. Assim, sexismo e racismo estruturam as relações de tal modo que

tornam as realidades das mulheres negras, do presente e do passado, normais, naturais e inevitáveis.

Ao refletir sobre a imagem recorrente da mulher negra no Brasil associada à mucama, à doméstica e à mãe preta (todas oriundas da experiência da escravidão) Lélia Gonzalez nos oferece uma perspectiva analítica particular para pensar as representações das mulheres negras no Brasil, a partir das nossas personagens. O ponto de partida é o diálogo entre a consciência x memória, proposto por Lélia:

> como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória, a gente considera como o não saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma História que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. Consciência exclui o que a memória inclui. Daí, na medida em que é o lugar da rejeição, consciência se expressa como discurso dominante (ou efeitos desse discurso) numa dada cultura, ocultando memória, mediante a imposição do que ela, consciência, afirma como verdade (GONZALEZ, 2019, p. 78).

As imagens de mucama, de doméstica e de mãe preta naturalizaram o lugar da mulher negra na sociedade brasileira. Tornada consciente, essa narrativa oficial e nacional refletia um sentido de controle e retenção das mulheres negras à lugares de subalternidade. Esses lugares são também dicotômicos, uma vez que opõem rejeição e integração da mulher negra na formação sócio-cultural brasileira da qual aponta Lélia. Ao recusar, por exemplo, a imagem da mãe preta como resignada à escravidão, uma vez que: "... não aceitamos tais estereótipos como reflexos "fiéis" de uma realidade vivida com tanta humilhação. Não podemos deixar de levar em consideração que existem variações quanto às formas de resistência" (GONZALEZ, 1982, p. 93). Com essa análise, a historiadora nos abre um desvio interpretativo para pensarmos, a despeito dos lugares subalternos condicionados pela escravidão, nas formas com que Chica da Silva e Tereza de Benguela

manejaram as fronteiras entre escravidão e liberdade. Tais estratégias nos convidam, por conseguinte, a olhar as mulheres negras do período colonial com a capacidade de operar variadas formas de resistência ao sistema escravista. Além disso, a memória, esse lugar escondido pela consciência, segundo Lélia, emerge revelando experiências comuns de maternidade, afeto, redes familiares e sobrevivências, recuperando, desta forma, a humanidade dessas mulheres.

Já Beatriz Nascimento, em sua escrita de uma maneira geral, historiciza diversos temas que perpassam a vida de negras e negros ao longo de séculos no Brasil, e constrói intervenções políticas e acadêmicas, que nos permitem traçar analogias com o pensamento de intelectuais negras contemporâneas suas. No texto *A mulher negra no mercado de trabalho*, a historiadora refletiu sobre a mão de obra feminina negra no sistema escravista. Segundo ela, a mulher negra escravizada no período colonial era uma trabalhadora e, ocupava além da casa grande, diversos outros lugares de produção. Beatriz analisa que essa demanda pela mão-de-obra da mulher negra atravessa os tempos e que esse papel de trabalhadora se estende a diversos outros campos como a fábrica e o serviço doméstico nas áreas urbanas e rurais. Assim, se "a mulher negra hoje permanece ocupando empregos similares aos que ocupava na sociedade colonial, é tanto devido ao fato de ser uma mulher de raça negra, como por terem sido escravos seus antepassados" (apud RATTS, 2006, p. 104).[2]

Angela Davis, por sua vez, seguindo um caminho próximo às já mencionadas, revela que como escravizadas as mulheres negras tiveram outros aspectos da sua existência ofuscados pelo trabalho compulsório e acrescenta que o ponto de partida para exploração da vida dessas mulheres na escravidão, foi o seu papel como trabalhadoras e reprodutoras. (DAVIS, 2016). Nesse sentido, é importante pensar como as chaves de interpretação e problemáticas sobre as condições de vida e as demandas de mulheres negras para essas autoras, mesmo que em tempos e espaços distintos, podem ser pensadas em rede, conectadas,

2 NASCIMENTO, Beatriz. apud RATTS, Alex. Eu sou Atlântica, sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006. O texto "A mulher negra no mercado de trabalho" foi publicado originalmente no Jornal *Última Hora*, Rio de Janeiro, domingo, 25 de julho de 1976.

em partes, sobretudo, pela necessidade de demarcar historicamente o fardo do escravismo nas vidas dessas mulheres a longo prazo.

Essas analogias podem ser usadas na sociedade brasileira contemporânea? Como o ensino-aprendizagem de História colabora na construção e reprodução dessas representações? Qual o impacto político-social na sociedade brasileira contemporânea e na vida das mulheres negras em particular? Acreditamos que uma consequência mais ampla disso tudo é que, em geral, nós mulheres somos pouco ouvidas e consideradas em nossas sociedades, formadas por hierarquias raciais, de gênero e sem compromisso com as transformações sociais. Esses imaginários retroalimentam lugares de subalternidade e opressão. De fato, mulheres negras eram as trabalhadoras da casa-grande, das lavouras e as vendedoras de comida nas ruas do século XIX porque, efetivamente, naquela sociedade escravista esses eram os lugares sociais destinados a elas. Entretanto, isso não quer dizer que mulheres negras escravizadas não amaram, não odiaram, não constituíram família, não elaboraram projetos de futuro, não fizeram festas e nem se decepcionaram. Esses são atributos de humanidade e como seres humanos vivendo em sociedade, pessoas negras do passado, a despeito do escravismo que lhes impunham um conjunto de limitações, desenvolveram todo esse conjunto de características constituintes de humanidade. Dito isso, só cabe às professoras e professores de História buscar informações, desenvolver sensibilidades para trabalhar com essas mulheres e suas vidas na sala de aula.

4. Chica da Silva e Tereza de Benguela no ensino de História

Demandas relacionadas à inserção de outros sujeitos no Ensino de História, tais como as mulheres negras, foram ancoradas por diversos processos sociais, culturais e políticos ao longo dos anos, que demandaram o universo da produção acadêmica exigindo mudanças de representações. É impossível deixar de considerar a emergência de uma comunidade negra formada por homens e mulheres de diferentes espaços, regiões e experiências de vida, que majoritariamente em

razão das políticas de ações afirmativas, como a Lei 10.639, de 2003 que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e a Lei de Cotas nas Universidades N° 12.711, sancionada em 2012, influenciaram conteúdos, métodos e linguagens de como se ensina e se aprende História no Brasil. Podemos pensar que as hierarquias entre os conhecimentos que se produziam na universidade em detrimento daqueles que chegavam ao chão da escola, por um mero processo de "didatização", hoje em dia ganharam outros contornos e maiores complexidades, uma vez que esses sujeitos estão transitando entre os diversos lugares de elaboração desse conhecimento - na academia e na escola - pois estes, apesar de suas naturezas específicas, não abdicam de tensões, diálogos e aproximações (SILVA, 2019).

Sendo assim, os debates acadêmicos já impulsionados nas décadas de 80 e 90 sobre escravidão, mulheres, povos Indígenas, aliados também as emergentes políticas públicas educacionais como as reformas curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), assim como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), traçaram um longo caminho sob a forte presença dos movimentos sociais, fomentando outras narrativas que aqui, por ora abordamos. Portanto esse percurso é coletivo e o movimento de mulheres negras aqui, em especial, merece destaque.

A História pública tem sido um movimento intelectual e político de observação da realidade, mais do que isso, se configura como uma mediação e divulgação de conhecimentos, que muitas vezes estão fora da academia e que também ultrapassam o currículo escolar. Ela pode ser uma chave, que dialoga com o ensino e a pesquisa histórica, para pensar e dar visibilidade a tais trajetórias, que precisam permanecer numa agenda cotidiana de ensino e aprendizagem em História, assim como nos currículos e manuais didáticos. A ampla divulgação da História de Chica segue esse movimento, no entanto, ganhou extrema relevância em linguagens como a televisão, cinema e literatura. Trabalhar a História de Chica da Silva, Tereza de Benguela e de inúmeras outras mulheres negras que construíram um horizonte de expectativas em meio ao regime escravista nas salas de aulas brasileiras é construir uma prática de ensino de História na qual a chave de com-

preensão seja tanto da História como ciência articulada as discussões teóricas e políticas do feminismo negro, ampliando assim o olhar para que possamos ensinar e aprender sobre essas e tantas outras personagens na História.

Assim, tornar públicas essas Histórias não é necessariamente contar uma "verdade" sobre essas mulheres, nem retirar da cultura popular ou das outras linguagens a sua importância. Simplesmente, nos permitem conhecer e entender diferentes versões valorizando e criando pertencimentos naquilo que estava invisível. Vale salientar que também não se trata de "socorrer vítimas", ao assumir trabalhar com tais trajetórias, historiadores e professores de História, também levam em consideração as múltiplas agendas dos movimentos sociais e isso também é um longo processo histórico que interfere na produção das fontes, das narrativas e linguagens construídas.

Imagem, às vezes, usada para representar Chica da Silva, autor Jean-Baptiste Debret, 1835. [3]	Imagem que circula representando Tereza de Benguela, autor Felix Valloton, 1911.[4]

Abordagens para a sala de aula

3 A imagem de Debret é de domínio público e pode ser encontrada em https://commons.wikimedia.org/wiki/File:E70_p22.jpg?uselang=pt acesso em 18/09/2020.

4 A imagem que circula com a finalidade de representar Tereza de Benguela, se intitula Seated Black Woman (mulher negra sentada), é de autoria do pintor suíço Felix Valloton e data de 1911. Essa pintura, de domínio público, vem sendo usada por diversas entidades dos movimentos negros e de mulheres negras em sua publicidade e ação política. A imagem poder ser encontrada em https://www.wikiart.org/pt/felix-vallotton/seated-black-woman-front-view-1911 acesso em 18/09/2020.

Não existem gravuras ou pinturas contemporâneas relativas às duas personagens e com a finalidade de retratá-las em suas épocas. Chica da Silva, por ter sido representada na literatura, música, cinema e televisão, é muito mais popular que Tereza de Benguela, que permaneceu anônima e somente nas últimas décadas, por uma ação do movimento de mulheres negras, tem ganhado visibilidade na esfera pública. De antemão o ideal é trabalhar com os saberes prévios e representações sociais dos/as estudantes. Assim, uma abordagem instigante é a problematização dos sentidos e significados das imagens difundidas sobre Chica da Silva e Tereza de Benguela em nossa sociedade.

Pode ser sugerido que os/as estudantes pesquisem imagens sobre as mesmas, escolham pelo menos duas e façam uma descrição do que veem, ou o/a professor/a pode pré-selecionar algumas imagens, imprimir ou projetar e fazer uma análise descritiva coletiva em sala de aula, priorizando sempre as falas dos/as estudantes para assim ter acesso aos imaginários difundidos sobre mulheres negras.

Uma das conclusões que os/as estudantes poderão chegar é que se Chica da Silva tem inúmeras imagens circulando, Tereza Benguela é representada a partir somente de uma. Mas o importante é que eles/as constatem que as imagens são representações produzidas em diferentes temporalidades e mesmo que fossem contemporâneas às personagens também seriam representações. Assim, metodologicamente, podem ser feitos alguns procedimentos como analisar a procedência (autoria, ano, local de produção), a finalidade (seu objetivo, o contexto de produção, o interesse e repercussão no passado e no presente), o tema (título, o que retrata e como, paisagem, objetos, sentimentos, tempo histórico, práticas sociais), verificar a estrutura da obra (técnicas e materiais, estilo, se a representação buscou se aproximar do tempo histórico ou não das personagens etc.) e, por fim, analisar os simbolismos em torno das representações, ou seja, as possíveis formas de interpretação das imagens dessas mulheres, tanto no presente como em outros contextos sócio-históricos, bem como, a repercussão

desses simbolismos para os diferentes grupos sociais brasileiros (LITZ, 2009). Esta atividade pode ser desenvolvida no ensino Fundamental II, e vai ao encontro da competência específica de História número 3, da BNCC, ao permitir que os estudantes elaborem questionamentos e interpretações a partir do uso e análise de fontes. Ela também pode ser desenvolvida com a participação do professor/a de Artes.

Outra abordagem possível e que pode ser realizada no Ensino Médio é relacionar a noção de "imagens de controle", apresentada por Patrícia Hill Collins, com o imaginário social brasileiro sobre mulheres negras, problematizado por Lélia Gonzalez. Sugerimos que, primeiramente, sejam escolhidos trechos dos textos de Júnia Furtado e Dimalice Nunes, pois além de argumentarem que Chica não foi uma exceção, destacam as ações que ela e o marido tomaram para que a família tivesse aceitação social, como, por exemplo, a ida dos quatro filhos com o pai para estudar em Portugal, o internato das nove filhas no melhor educandário da província e a participação de Chica da Silva em várias irmandades, incluindo as de brancos (FURTADO, 2001; NUNES, 2017). Os/as estudantes irão ler e fazer um breve resumo dos trechos para em seguida apresentar algumas imagens emblemáticas da personagem histórica difundida pelo cinema e televisão. Peça uma descrição e depois um breve resumo do que viram, considerando a metodologia de análise de imagens. Na etapa seguinte solicite para que os estudantes, em grupo, busquem informações e analisem as condições de vida das mulheres negras na sociedade brasileira nas últimas décadas, bem como, pesquisem pelo menos um movimento social ou organização da sociedade civil liderada por mulheres negras com o objetivo de reverter o quadro de subalternidade sofrido pelo grupo. Os textos "Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil" (IPEA, 2013) e "Os desafios do passado no trabalho doméstico do século XXI" (IPEA, 2019) podem ser usados como material de apoio.[5] De posse dessas informações, os/as estudantes irão apresentar oralmente sobre o impacto das "imagens de controle" no imaginário

5 IPEA. Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil / organizadoras: Mariana Mazzini Marcondes ... [et al.].- Brasília : Ipea, 2013. Ler UM BREVE PER-

social brasileiro contemporâneo e o efeito político dessas representações na reprodução das condições de vida das mulheres negras. Por fim, como última etapa, pode-se pedir que cada grupo elabore um folheto ou card com informações básicas sobre o movimento social/organização pesquisado. Solicite que pensem, coletivamente, os elementos que devem constar nos folhetos e também os critérios para o uso de imagens que representem esses movimentos/organizações. Ao identificar as demandas e desafios das mulheres negras, esta atividade favorece o reconhecimento das desigualdades raciais e de gênero e estimula a reflexão sobre princípios de democracia e inclusão. Os folhetos podem ser fixados no mural da escola e, se forem feitos cards, eles podem ser publicados em uma rede social ou plataforma de apresentação de projetos gráficos online, como o padlet, por exemplo.

As duas personagens aqui analisadas foram temas de enredos de escolas de samba do Rio de Janeiro e de São Paulo: *Xica da Silva*, no Salgueiro em 1963, *Tereza de Benguela - Uma rainha Negra do Pantanal*, na Viradouro em 1994 e *Benguela… a Barroca Clama a Ti, Tereza,* pela Barroca da Zona Sul (SP) em 2020. A escolha dos temas e a forma como foram narrados e representados diz muito como a cultura popular se apropria da História e dialoga com o pensamento social.

FIL DAS MULHERES NEGRAS NO PAÍS P.19-33. Disponível em https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_dossie_mulheres_negras.pdf acesso em 16/09/2020
IPEA. Os desafios do passado no trabalho doméstico do século XXI: Reflexões para o caso brasileiro a partir dos dados da Pnad contínua. Brasília : Ipea, 2019.P. Ler Introdução 07-16. Disponível em https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2528.pdf acesso em 16/09/2020

Xica da Silva – Salgueiro 1963	**Tereza de Benguela – Uma Rainha** Negra do	**2020 - Benguela... a Barroca Clama a Ti, Tereza**
Apesar de não possuir grande beleza	Pantanal – Viradouro – 1994	No caminho do amanhã
Xica da Silva surgiu no seio da mais alta nobreza	Amor, amor, amor...	Obatalá
O contratador João Fernandes de Oliveira	Sou a viola de cocho dolente	É a luz que vem do céu
A comprou para ser a sua companheira	Vim da Pérsia, no Oriente	Clareia
E a mulata que era escrava	Para chegar ao Pantanal	Vem de Benguela o clamor de liberdade
Sentiu forte transformação	Pela Mongólia eu passei	Barroca pede tolerância e igualdade
Trocando o gemido da senzala	Atravessei a Europa medieval	Axé, Tereza
Pela fidalguia do salão	Nos meus acordes vou contar	Divina alteza meu tambor foi te chamar
Com a influência e o poder do seu amor	A saga de Tereza de Benguela	Sua luz nessa avenida
Que superou a barreira da cor	Uma rainha africana	Incorpora a chama yabá
Francisca da Silva, do cativeiro zombou	Escravizada em Vila Bela	Da magia irmanada por odé
No Arraial do Tijuco	O ciclo do ouro iniciava	Não sucumbe a fé, traz a luta de Angola
Lá no Estado de Minas	No cativeiro, sofrimento e agonia	E a corrente arrastou pro sofrimento
Hoje lendária cidade	A rebeldia, acendeu a chama da liberdade	Um sentimento, valentia quilombola
Seu lindo nome é Diamantina	No Quilombo, o sonho de felicidade	Reluz o ouro que brota em seu chão
Onde viveu a Xica que manda	Ilê Ayê, Ara Ayê Ilu Ayê	Desperta ambição, mas há de raiar o dia
Deslumbrando a sociedade	Um grito forte ecoou (bis)	Do Guaporé ser voz de preservação
Com o orgulho e o capricho da mulata	A esperança, no quariterê	Em plena floresta
Importante, majestosa e invejada	O negro abraçou	Auê auê
Para que a vida lhe tornasse mais bela	No seio de Mato Grosso, a festança começava	Resistência na aldeia
João Fernandes de Oliveira	Com o parlamento, a rainha negra governava	Quariterê
Mandou construir um vasto lago	Índios, caboclos e mestiços, numa civilização	Na mata, sou mestiço, guardião
E uma belíssima galera	O sangue latino vem na miscigenação	O meu grito de guerra é por libertação
E uma riquíssima liteira para conduzi-la	A invasão gananciosa, um ideal aniquilava	O nosso canto não é apenas um lamento
Quando ela ia assistir à missa na capela	A rainha enlouqueceu, foi sacrificada	A coragem vem da alma de quem ergueu o parlamento
	Quando a maldição, a opressão exterminou	Do castigo na senzala à miséria da favela
	No infinito uma estrela cintilou	O povo não se cala, oh Tereza de Benguela
	Vai clarear, oi vai clarear	Vem plantar a paz por essa terra
	Um Sol dourado de Quimera (bis)	A emoção que se liberta
	A luz de Tereza não apagará	E a pele negra faz a gente refletir
	E a Viradouro brilhará na nova era	Nossa força, nossa luta
		De tantas Terezas por aí

Um caminho possível para a sala de aula é analisar os sambas como objetos de ensino de História. Ou seja, refletir o que se aprende sobre essas mulheres, sobre formas de resistir em sociedades escravocratas, sobre relações raciais no passado e presente brasileiro, bem como, sobre como elementos da cultura afro-brasileira são representados nos textos. Assim, proponha que os estudantes busquem a autoria das letras, vejam as repercussões que tiveram na época e assistam os desfiles, se possível. Façam a leitura das letras e audição em sala de aula, comparem e identifiquem semelhanças e diferenças rítmicas etc. Peça para descreverem como Tereza e Chica são apresentadas e o que isso diz sobre como mulheres negras são vistas em nossa sociedade. Que semelhanças e diferenças podem ser encontradas na construção artística e política das personagens, por exemplo? Sugerimos, também, que os estudantes verifiquem o que foi incorporado aos sambas-enredo da pesquisa histórica sobre essas personagens[6], bem como, analisem em cada uma das obras, as problemáticas e reivindicações da população negra brasileira em geral e das mulheres negras em particular. Esta proposta de aula pode ser trabalhada juntamente com artes, língua portuguesa e sociologia, no Ensino Médio.

Assim, ao relacionar demandas sociais e políticas contemporâneas aos processos históricos que concorreram para cenários de exclusão, esta proposta de aula pode contribuir para que os/as estudantes, ao analisar das condições político-sociais das mulheres negras no passado e presente, observem continuidades e rupturas, bem como, constatem que as mudanças ocorridas decorrem da ação da sociedade civil organizada (movimentos negros e movimentos de mulheres negras) que pressionam e colaboram com o Estado na formulação de políticas públicas.

6 Para essa etapa pode se usar a primeira parte deste artigo em que apresentamos as duas personagens.

Considerações finais

Algumas agências de mulheres negras no período escravista podem ter sido soterradas ou pela ausência de registros ou pela incompreensão do relevante papel que protagonizaram na incessante busca pela liberdade, enriquecimento pessoal, reconhecimento, em seus mais variados sentidos, para si mesmas e para os seus, mostrando que essas mulheres construíram sonhos e projetos. É de pleno reconhecimento que a historiografia já demarcou e traçou redenção para as experiências dessas mulheres, como já mencionado, desde a década de 1980 até os dias atuais, são diversos os trabalhos e as personagens que emergem dos escombros da História. No entanto, é importante refletir e chamar a atenção para que a História das mulheres negras e a luta feminista que deriva dessas experiências, não devam ser amparadas apenas a partir de Histórias e personagens excepcionais. Essas trajetórias iluminam outras dinâmicas dentro de seu tempo e espaço. O direito à História dessas mulheres agrega e espelha a luta de tantas outras mulheres negras ao longo do tempo, honrando aquela máxima que diz: *nossos passos vêm de longe*.

Referências

ALBUQUERQUE Wlamyra e FRAGA Fo, Walter. Uma História do Negro no Brasil. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 133.

BERNARDO, André. *'A escrava que virou rainha': documentário e livros revivem História da brasileira que rompeu padrões do século 18'*. Rio de Janeiro para a BBC Brasil. Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/geral-36658302.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento.* São Pauo: Boitempo, 2019. 495 p.

DAVIS, Angela. *Mulheres, Raça e Classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FARIAS Jr, Emmanuel de A. Negros do Guaporé: o sistema escravista e as territorialidades específicas, *Ruris*, volume 5,número 2, set/2011. Disponível em

FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

FURTADO, Junia Ferreira. Família e relações de gênero no Tejuco: o caso de Chica da Silva. Belo Horizonte: *Varia História*, vol. 17, n. 24 , jan/2001, p. 33-74.

GONZALEZ, Lélia. Mulheres negras na sociedade brasileira. In: LUZ, Madel T. (org). *O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1982.

_____. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SANTANA, Bianca. *Vozes insurgentes de mulheres negras*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019**.** MACHADO, Maria F. R. Quilombos, Cabixis e Caburés: índios e negros em Mato Grosso no século XVIII. Associação Brasileira de Antropologia, 25ª Reunião Brasileira de Antropologia, 2006. Disponível em

LITZ, Valesca Giordano. O uso da imagem no Ensino de História. Universidade Federal do Paraná, *Caderno Temático do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná –PDE*. Curitiba, PR. 2009.

MACHADO, Maria F. R. Quilombos, Cabixis e Caburés: índios e negros em Mato Grosso no século XVIII. Associação Brasileira de Antropologia, 25ª Reunião Brasileira de Antropologia, 2006. Disponível em http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/GT48Fatima.pdf

MOTT, Luiz. De escrava a sinhá. Jornal *Mulherio*, Ano VIII, N°36 – JAN. SP: 1988. p.12.

NUNES, Dimalice. Chica x Xica: o que a invenção da personagem tem a dizer sobre a mentalidade do Brasil. In: *Aventuras na História*, 16 jan. 2017. Disponível em

RATTS, Alex. Eu sou Atlântica, sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Publicizar sem simplificar. O historiador como mediador ético. Pp.185-196. In MENESES, Sônia e ALMEIDA, Juniele Rabêlo (org.) História Pública em debate. Patrimônio, Educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

SOVIK, Liv. Xica da Silva e a eclosão da memória e cultura negras. In: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. XXII Encontro Anual de Compós, Universidade Federal da Bahia, 2013.

TEIXEIRA, Raquel. Vila Bela da Santíssima Trindade começa as comemorações da Festa do Congo. Secretaria de Turismo, MT, 16/07/2010. Disponível em

ENSINO DE HISTÓRIA, GÊNERO E DECOLONIALIDADE: ANTIPRINCESAS E UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA AMÉRICA LATINA

Andressa Ferreira[7]
Jean Carlos Moreno[8]

Resumo: A pesquisa investiga as possibilidades de construção de experiências didáticas sobre o ensino da História das mulheres latino-americanas na Educação Básica, a partir das narrativas e representações presentes na Coleção Antiprincesas. A narrativa biográfica foi proposta ao mesmo tempo como metodologia de ensino e objeto de estudo. Na busca da superação de representações eurocentradas e androcêntricas discutem-se estratégias que problematizem o ensino e a aprendizagem escolar da História nas suas dimensões cognitiva, afetiva e social.

Palavras-chave: Ensino de História; Decolonialidade; Gênero; América Latina; Antirracismo.

Abstract: This paper analyzes the possibilities of building didactic experiences on teaching Latin-American women's history to middle school students, using the narratives and representations within the *Antiprincesas* collection of books. The biographical narrative was proposed at the same time as a methodology and as an object of study. Aiming to overcome the eurocentric and male-centric representations, strategies that question History teaching and learning on their cognitive, emotional and social dimensions are discussed.

Keywords: History teaching; Decoloniality; Gender; Latin America; Anti-racism.

7 Universidade Estadual do Norte do Paraná
8 Universidade Estadual do Norte do Paraná

Introdução

Questionadas no Brasil com mais intensidade desde os anos 1980, as relações entre a modernidade, a colonialidade e o ensino escolar de História têm ficado cada vez mais evidentes para pesquisadores e professores dedicados à Educação Básica nestes finais da segunda década dos anos 2000. Mesmo que ainda não conseguindo romper totalmente com a perspectiva eurocentrada, devido à resistência dentro do próprio campo, profissionais do ensino de História vêm buscando ao menos esgarçar as tradições herdadas a partir do investimento em estratégias que problematizem o ensino e a aprendizagem escolar da História nas suas dimensões cognitiva, afetiva, psíquica e social.

Neste caminho, a subjetividade e a intersubjetividade, inerentes ao processo de aprendizagem, ficam ainda mais iluminadas, quando se retoma o objetivo de que os diversos sujeitos envolvidos na práxis escolar se entendam como fruto de uma construção social e cultural de longo prazo. Deste ponto de vista, trabalhar a partir de uma interculturalidade crítica no ensino e na aprendizagem da História não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si, trata-se de uma 're-existência', de uma reinvenção da natureza do ensino disciplinar, consciente que o alargamento das portas da escola para a entrada dos grupos populares traz, necessariamente, outras demandas de sentido para o projeto de escolarização moderno (WALSH, 2007).

Frente à escassez das Histórias/memórias de mulheres latino-americanas, negras, indígenas e suas descendentes no ensino escolar de História, a presente pesquisa orientou-se no sentido de responder ao questionamento: "que estratégias podem ser utilizadas para superar a carência de representação das mulheres latino-americanas, em sua diversidade, no ensino de História na Educação Básica?".

A fim de contribuir para a superação do silenciamento do elemento feminino na narrativa histórica escolar, a *Coleção Antiprincesas*, literatura infanto-juvenil protagonizada por personagens latino-americanas, foi tomada como a fonte central da investigação e convertida, como resultado, em material educativo para construir alternativas

acerca de como ensinar a História das mulheres no ensino de História a partir do horizonte teórico da decolonialidade.

A elaboração de sequências didáticas, fundamentadas pelo conteúdo das fontes, objetiva, assim, contribuir para que a narrativa histórica esteja atrelada às subjetividades das educandas enquanto mulheres latino-americanas, em seu contexto histórico e numa perspectiva interseccional. Problematizando identidades de gênero decoloniais, o ensino de História contribui para a construção de uma Educação antirracista na América Latina.

1. Superar a Colonialidade

O grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), propugnador do paradigma decolonial, foi constituído no final dos anos 1990, sendo composto por intelectuais latino-americanos situados em diferentes universidades das Américas. Radicalizando as teorias pós-coloniais, o coletivo M/C propõe uma renovação crítica e utópica das ciências sociais por meio da opção decolonial, um movimento de resistência epistêmico, teórico e político à colonialidade global (BALLESTRIN, 2013).

As teorias formuladas por autores integrantes do grupo M/C evidenciam que as relações coloniais entre países do norte global imperialista e sul global colonizado não se extinguiram com o fim do colonialismo. A colonialidade reflete-se, atualmente, como a complexa rede estrutural do poder capitalista redefinida no contexto de um sistema-mundo globalizado, dividindo-se nas esferas da natureza, economia, ser, saber e gênero.

María Lugones, filósofa feminista, integra o acervo teórico do grupo M/C ao utilizar o conceito de gênero como uma ferramenta analítica acerca das relações de poder impostas no contexto de invasão colonial. Conceitos como *colonialidade de gênero* abrangem reflexões decoloniais e feministas, enriquecendo o debate fomentado pelo grupo. A autora amplia as análises de Anibal Quijano acerca do conceito de *colonialidade do poder*, articulando-o à problemática de gênero.

Por isso, para compreender suas reflexões, é preciso, antes, prospectar as análises do autor.

Destarte, a colonização da América foi concomitante à constituição de um novo padrão mundial de poder: a colonialidade. Por um lado, estes fatores resultaram na classificação e hierarquização da população mundial em torno da ideia de raça. Por outro, implicaram na consolidação do capitalismo em termos globais, como uma nova forma de controle do trabalho, de seus recursos e produtos, inaugurando os mercados mundiais. A colonialidade, portanto, fundamenta a ideia de raça e é constitutiva do poder capitalista (QUIJANO, 2005).

A modernidade emerge neste contexto, resultado do colonialismo instaurado na América. Neste sentido Mignolo afirma não haver modernidade sem colonialidade, sendo um elemento intrínseco ao outro (MIGNOLO, 2017).

A colonialidade do poder, conceitualizada por Quijano como um termo que define "um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de raça" (QUIJANO, 2002, p.1), foi imposta pelos europeus na atual América Latina durante o período de invasão colonial, definindo os povos originários como raças biologicamente inferiores. Neste contexto, identidades sociais historicamente novas foram forjadas: europeus, índios, mestiços e negros são termos que conotam indivíduos classificados e hierarquizados racialmente.

Consubstanciada sobretudo pela filosofia da História hegeliana, a ideia da existência de raças superiores e inferiores rumo a padrões teleológicos de evolução foi o alicerce que legitimou as relações de dominação impostas pela conquista colonial. A "missão civilizatória" europeia seria responsável por guiar coletividades primitivas para dimensões mais elevadas da linear evolução humana. A invasão colonial, portanto, justificou-se sob estes aspectos.

Os povos originários foram classificados como não-humanos, espécies animais "incontrolavelmente sexuais e selvagens". Inferiorizados segundo critérios raciais, tiveram suas subjetividades negadas pela conquista colonial. Humanos eram os sujeitos europeus,

pois dotados de "civilidade". Todos os *outros* foram categorizados como bestas selvagens. Por estes critérios a violência colonizadora justificou-se. Assim, "machos tornaram-se não-humanos-por-não-homens e fêmeas colonizadas tornaram-se não-humanas-por-não-mulheres" (LUGONES, 2014, p. 936-937).

A *colonialidade de gênero* refere-se, especialmente, ao processo de subordinação ao qual foram submetidas as mulheres originárias da América Latina. A especificidade do termo relaciona-se ao seu duplo significado: a opressão de gênero e raça, interseccionalizadas. Ambos os elementos, desde o período colonial, articulam-se conjuntamente "para hierarquizar humanidades" (GOMES, 2018, p. 75).

A colonialidade de gênero reflete-se na composição dos currículos escolares, pela ausência da memória de mulheres negras e indígenas na narrativa da História escolar. O apagamento da memória do elemento feminino no ensino de História é, deste modo, fato explícito. O silenciamento da História das mulheres no âmbito das disciplinas escolares – e acadêmicas – intensifica-se quando interseccionalizado em termos de gênero e raça (COSTARD, 2017).

2. Subjetividades, gênero e raça no ensino e na aprendizagem escolar da História

É sabido que uma das consequências centrais da aprendizagem da História é a problematização da percepção identitária dos discentes. Para tanto, faz-se necessário que o conteúdo da narrativa histórica seja composto pela História e pela memória de grupos sociais distintos, contendo pluralidades de abordagens, para que corresponda às dimensões subjetivas dos diversos sujeitos inseridos no espaço escolar. Desta forma, o educando ressignifica o conteúdo ao articulá-lo às suas subjetividades, e constrói sentido histórico para a narrativa apreendida.

Diante desta problemática, cabe questionar: como alunas da Educação Básica, especialmente da escola pública, constroem suas identidades, se as experiências do grupo social a qual pertencem não

são rememoradas no ensino de História? Como alunas de ascendência negra, Indígena, mestiça concebem suas identidades se não encontram representações positivas de suas ancestralidades? Conforme aponta Miranda: "o mais provável é que se pensem como sujeitos atemporais, pois não é comum que se historicize suas experiências nas aulas de História" (MIRANDA, 2013, p. 107). Provável, também, que a História oficial cause muitos danos à autoestima de alunas não-brancas.

A historiografia oficial, marcadamente androcêntrica, acentuou a invisibilidade feminina no ensino de História. Estruturada no século XIX, baseia-se por uma narrativa-mestra, linear e eurocêntrica. Enraizada nos currículos escolares e acadêmicos, fundamenta a História da civilização europeia como o cerne da aprendizagem histórica. O homem europeu torna-se protagonista das narrativas, ao passo que sujeitos de outras culturas e povos são representados apenas quando o encontram, sendo colocados, portanto, em posição de sub-representação.

O apagamento da memória das mulheres não-brancas é ainda mais intenso. A colonialidade de gênero – opressão racial e patriarcal, interseccionalizadas– marginaliza-as duplamente na existência concreta, refletindo-se, inclusive, nas produções escritas (LUGONES, 2014).

Frente a esta problemática, Joan Scott, em *Gênero como uma categoria útil de análise histórica* enfatiza a necessidade da construção de pesquisas que utilizem as dimensões de gênero, raça e classe enquanto *categorias de análise* histórico-sociais (SCOTT, 1995).

Isto implica uma operação historiográfica democrática e problematizadora, porque inclusiva e consciente quanto às relações de poder que permeiam a construção das identidades individuais e coletivas. O objetivo centra-se na compreensão destas relações, para que se torne possível superá-las em suas dimensões concretas. Significa, para Freire, *constatar para mudar* (FREIRE, 2011).

Tratar sobre gênero, raça e classe como categorias de análise traduz-se na construção de uma História anti-hegemônica, norteada por uma narrativa problematizadora. Implica agir com vistas à superação da escrita da História oficial canonizada, ao incluir as experiências de outros sujeitos na historiografia, ampliando-a mediante as vivên-

cias de grupos subalternizados, como as mulheres latino-americanas (OLIVEIRA, 2018).

Ao focalizar inúmeras formas de resistência feminina através de personagens notáveis e populares, conferindo visibilidade para protagonistas mulheres, o ensino de História proporciona representações que podem dialogar com as subjetividades de educandas e educandos, possibilitando orientações outras para o ser e o agir no mundo contemporâneo.

Antiprincesas: narrativas biográficas de mulheres latino-americanas

Os alicerces do feminismo decolonial constroem-se, inicialmente, a partir de críticas ao universalismo feminista de mulheres brancas. Análises decoloniais evidenciam que integrantes do feminismo hegemônico tomam a opressão patriarcal que cerca mulheres brancas de classe média como situações universais, comuns a todas as outras. Por conseguinte, ignoram a intersecção entre gênero, raça, classe e sexualidade, que submetem a figura feminina de formas particulares. Portanto, há ausências, nas pautas do feminismo hegemônico – leia-se: branco – de problematizações acerca da condição social de mulheres afetadas pela opressão colonial.

Em *Rumo a um feminismo decolonial,* Lugones declara que a possibilidade de superação da colonialidade de gênero – opressão que afeta mulheres não-brancas – reside na resistência embasada pelo feminismo decolonial. Esta resistência se dá mediante afirmação da *subjetividade ativa* do sujeito colonizado, que se contrapõe à colonialidade através de atos concretos que materializam as formas de existir características dos povos originários (LUGONES, 2014).

Neste caminho orientam-se as narrativas presentes no projeto editorial *Coleção Antiprincesas*. A subjetividade dos povos latino-americanos é, pelos livros, evocada. Portanto, as obras alinham-se às perspectivas decoloniais anteriormente referidas. Em termos gerais, a coleção Antiprincesas, produção independente lançada em 2016, compõe um conjunto de livros pertencentes a um gênero que, no Brasil, pode ser entendido também como paradidático, livros destinados ao público infan-

to-juvenil que podem ser lidos de maneira individual ou utilizados para trabalhos em sala de aula, dado ao seu conteúdo didático. No âmbito dos exemplares, são narradas e ilustradas Histórias de cunho biográfico sobre a vida de mulheres latino-americanas como agentes históricas.

As personagens escolhidas para compor a coleção são, respectivamente, Frida Kahlo, Violeta Parra, Clarice Lispector, Juana Azurduy, Gilda, Alfonsina Storni e Evita Perón. As obras foram idealizadas e produzidas por Nadia Fink, Pitu Sáa e Martín Azcurra. Fink escreve as Histórias, Sáa as ilustra e Azcurra é responsável por diagramar os livros. O grupo forma o editorial argentino Chirimbote, principal difusor das obras da coleção e órgão de cunho independente. No Brasil, os títulos são traduzidos e lançados pela editora Sur Livro.

Os exemplares da coleção são pautados pelo objetivo de desconstruir estereótipos de gênero, ainda muito acentuados na contemporaneidade. Além disto, a coleção é fundamentada por uma perspectiva decolonial, abordando em suas narrativas, de forma intercultural, a História de mulheres latino-americanas. O conteúdo dos livros intenciona enfatizar o protagonismo feminino em contextos sociais diversos, mediante o destaque proporcionado nas narrativas às experiencias de mulheres notáveis da História.

No primeiro exemplar das obras, que retrata a vida da pintora mexicana Frida Kahlo, situa-se a justificativa para a elaboração da coleção:

> Por que sempre que nos falam de História, nos contam sobre mulheres e homens “importantes”? Importantes como as princesas tão bem vestidinhas que não podem sair para brincar e se sujar? (...) Algo assim, mas não: quando aqui dizemos “importantes”, estamos falando de quem se sujou para crescer e se divertir, de quem não ficou esperando sentado e de quem também usou superpoderes, mas outros: ter a coragem de fazer algo mais, procurar entender o mundo de outra maneira, saltar obstáculos e deixar uma obra que está além de qualquer tempo. Assim, começamos a tecer estes livros, pequenos ou grandes percursos de desenhos e

> palavras, para contar Histórias que merecem ser contadas (FINK, 2016, p.3).

A perspectiva decolonial na elaboração das Histórias da coleção pode ser prospectada através da fala dos autores, Nadia Fink e Pitu Sáa:

> Uma exigência nossa ao escolher é que elas sejam latino-americanas, uma vez que sempre lemos Histórias de princesas europeias. O padrão nasce nos EUA ou na Europa, e (...) nós, latino-americanos, não nos encaixamos (Apud RODRIGUEZ, 2016, não paginado).

O próprio título da coleção – Antiprincesas – reforça esta concepção. Para a pesquisadora Michele Escoura Bueno, as princesas Disney são apontadas como os principais referenciais de feminilidade entre crianças. Nesta concepção do mundo infantil, a realização do amor romântico, assim como representações estéticas e performativas, a exemplo de um belo vestido, acrescido de postura elegante, são elementos fundamentais para a constituição de uma princesa. Esta é, pois, uma performance de gênero muito acentuada no imaginário infantil, que molda a forma de ser das crianças, desde a mais tenra idade (BUENO, 2012).

Identidades generificadas e racializadas constituem-se culturalmente, são aprendidas socialmente conforme as interações com o mundo e os elementos que o compõem. Entendendo adolescentes e jovens como sujeitos sociais ativos no processo de construção e significação cultural, o trabalho proposto com a Coleção Antiprincesas problematiza performances de feminilidade, percepções identitárias, trazendo um contraponto para o impacto de certas produções midiáticas no imaginário dos estudantes.

3. Outras representações, outras histórias

Grupos que integram uma dada sociedade diferem entre si por questões étnico-culturais, políticas, econômicas etc. Por conseguinte, constroem diferentes concepções sobre a realidade, criando representações simbólicas para a apreensão do social, de modo a trazer sentido para o mundo que é deles.

Em outros termos, coletividades formulam representações simbólicas sobre o mundo para dotá-lo de sentido e apreendê-lo. Interpretações sobre o social orientam as ações dos sujeitos. Além disto, representações podem ser confrontantes quando forjadas por grupos que possuem projetos de sociedade paradoxais. Assim ocorrem as *lutas por representações*, resultados de embates entre indivíduos integrados em diferentes posições no âmbito das hierarquias sociais.

Formas de interpretar a realidade, representações impulsionam os indivíduos a ações com vistas a construção de um corpo social consonante com os projetos de sociedade que defendem. Sob o prisma das análises de Chartier:

> Mesmo as representações coletivas mais elevadas só têm uma existência, isto é, só o são verdadeiramente a partir do momento em que comandam atos - que têm por objetivo a construção do mundo social, e como tal a definição contraditória das identidades - tanto a dos outros como a sua (CHARTIER, 1988, p.18).

Portanto, representações são produtos e produtoras do social. Sujeitos se apropriam destas visando tornar a realidade inteligível. Com base em suas dimensões subjetivas, referenciais e interesses, constroem outras representações, formulando novos esquemas interpretativos sobre o mundo. Tal processo é sempre dinâmico, dialógico, baseado nas relações travadas entre os indivíduos.

As representações evocadas pela coleção Antiprincesas destoam da maioria das Histórias infanto-juvenis voltadas para crianças em processo de construção identitária. Os autores da coleção, cientes das

representações eurocêntricas que imperam sobre o gênero mulher, estabelecem que novas interpretações serão forjadas para simbolizar sujeitas do sul global, conferindo para estas um protagonismo até então ausente. Portanto, as lutas por representações envolvidas nas narrativas Antiprincesas integram embates decoloniais. Deste modo, superam a invisibilidade e o silenciamento da memória de mulheres do sul global, historicamente submetidas a um status marginal.

Sob o viés do gênero, os livros *antiprincesas* recriam dimensões temporais da América Latina, iluminando ações protagonizadas por mulheres notáveis. Sob a perspectiva delas, Histórias e fatos são contados e refletidos. Tomando as protagonistas dos livros como sujeitas, as narrativas evocam seus atos de resistência ao patriarcado e à colonialidade. Enquanto manifestações identitárias, convidam as leitoras e leitores ao agir. Agir para superar, transgredir e romper com todos os condicionantes sociais que impeçam o progredir existencial objetivo e subjetivo de cada um e de todos.

As subjetividades de personagens reais da América Latina, convertem-se em Histórias significativas e produzem sentido histórico para leitores de todos os gêneros, mas especialmente mulheres. Contribuem para a construção identitária de jovens em processo de formação e proporcionam orientação temporal às sujeitas, ajudando-as na construção de sentido na vida prática, com vistas à orientação para o agir, perspectivando o futuro. No âmbito das narrativas, sob a ótica de mulheres agentes-históricas, explicita-se o direito à existência de um mundo pluriversal.

Nesta perspectiva, para responder à questão central da pesquisa realizada – "que estratégias podem ser utilizadas para superar a carência de representação das mulheres latino-americanas, em sua diversidade, no ensino de História na Educação Básica?" - foram elaboradas três sequências didáticas, intituladas 'Entre a arte e a política no ensino de História: a trajetória de Frida Kahlo e Evita Perón', 'Juana Azurduy no ensino de História: o protagonismo da antiprincesa nas batalhas das independências hispano-americanas como um contraponto a estereótipos de gênero' e 'Violeta Parra e Gilda no ensino de

História: a História local e a cultura latino-americana'. Devido aos limites do presente artigo, partes de uma sequência didática sobre Violeta Parra serão aqui evidenciadas com maiores detalhes.

4. Violeta Parra, o povo Mapuche e a resistência de Abya Yala: possibilidades para o ensino e a aprendizagem escolar da História.

A utilização de biografias como recurso didático e objeto de estudo nas aulas de História proporciona amplas possibilidades de ensino-aprendizagem ao docente e aos educandos. Iluminar a trajetória de *personagens outros* no ensino de História possibilita a compreensão para os alunos de que a produção do discurso histórico é múltipla, podendo ser analisada sob diferentes lugares de enunciação. Outras experiências históricas são narradas, em uma perspectiva que vai além do que se entende por uma História única, baseada em personagens canonizados, muito distantes da realidade dos discentes. As narrativas se entrecruzam, a multiperspectividade no ensino é evocada e outros sujeitos se inserem no discurso histórico mediante identificação com as biografias prospectadas.

Um ponto importante do ensino de História concerne em articular a História individual do aluno à História coletiva dos grupos sociais. Deste modo, a narrativa histórica torna-se significativa para o educando, viabilizando sua autocompreensão enquanto sujeito partícipe do processo histórico (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

O autoquestionamento identitário dos educandos é objetivo central do Ensino de História, que pode ser potencializado pela utilização de biografias, uma vez que os *personagens selecionados* para compor a narrativa são diretamente relacionados ao contexto-histórico em que viveram, podendo ligar-se às subjetividades dos educandos, elemento que torna o saber significativo para historiar o tempo presente, nas dimensões da vida individual e coletiva.

Violeta del Carmem Parra Sandoval, protagonista de um dos livros da Coleção Antiprincesas, foi uma mulher que construiu sua trajetória mediante ações que exerceram grande influência cultural e política no contexto em que viveu, marcado por desigualdades de gênero muito acentuadas, nos quais as mulheres não possuíam condições para empreender ações que destoassem dos papéis tradicionalmente a elas oferecidos. Superando os condicionamentos, Violeta Parra se tornou uma das maiores artistas do Chile. Neste sentido e a partir das reflexões supramencionadas, a biografia da personagem, mulher, latino-americana e de origem popular, narrada na Coleção Antiprincesas, converte-se em uma literatura com potencialidade de empoderamento para os estudantes.

A cantora nasceu no Chile, em 04 de outubro de 1917. Uma das vozes mais reconhecidas da América Latina, dedicou-se, sobretudo através da música, ao resgate e à difusão da cultura popular chilena. Incentivada pelo irmão, o poeta *Nicanor Parra*, percorreu o seu país, compilando tradições orais – poesias e cantos populares – em suas composições. Por esse motivo, é considerada a precursora da *Nova Canção Chilena,* movimento musical dedicado à recuperação da tradição folclórica hispano-americana.

A antiprincesa divulgou seu trabalho em diferentes países da Europa, tendo em vista o reconhecimento e a valorização do patrimônio cultural da América Latina. Eternizando a memória dos povos subalternos em suas canções, fez de sua trajetória artística uma ação política com vistas ao que atualmente compreendemos como *descolonização*. Conferindo protagonismo e visibilidade às subjetividades e tradições dos grupos populares, alternativas de resistência frente ao imperialismo do norte global, a artista alinha-se às reflexões que orientam os sujeitos em seus atos perspectivando a decolonialidade.

Através das obras de Violeta Parra, viabiliza-se prospectar a historicidade e cultura da América Latina nas aulas de História, visto que a cantora evoca, em suas canções, as tradições culturais latino-americanas. Ela é, portanto, uma personagem que denota simbologias marcadamente decoloniais. Nesta perspectiva, a narrativa presente

no livro sobre Violeta Parra, na Coleção Antiprincesas, torna-se instrumento importante ao iluminar um projeto decolonial para o ensino de História, onde as carências de orientação em relação às questões de gênero, raça e colonialidade podem ser problematizadas, resultando em um processo denso de aprendizagem.

Mulher latino-americana, Parra utilizou amplamente a cosmologia, História e saberes do povo indígena Mapuche em suas composições musicais. Na trajetória de compilação das tradições populares chilenas, a antiprincesa encontrou em Arauco, região do Chile, a riqueza cultural dos povos originários e apropriou-se dela para compor suas canções.

Os Mapuches possuem uma trajetória de luta e resistência frente ao projeto colonizador moderno que se estende na contemporaneidade. Violeta integrou a luta de seu povo no âmbito cultural e político. Neste sentido, a cantora alinha-se às práticas decoloniais de *Abya Yala*.

Termo cunhado pelo povo Kuna, *Abya Yala* significa *terra em florescimento* e tem sido usado como elemento unificador em substituição ao nome "América". Fundamenta-se como um contraponto ao termo colonizador utilizado para denominar o continente, expressão de violência simbólica herdada pela invasão colonial. Tal designação exprime o sentimento de unidade e pertencimento dos Indígenas, indicando a presença destes como novos sujeitos enunciadores da América Latina. Abya Yala explicita, portanto, parte de um processo de construção político-identitário decolonial que abrange o continente, como um novo ciclo de movimentos de resistência dos povos originários frente à colonialidade (GONÇALVES, 2009).

Uma canção pode ser utilizada para evocar a História do povo mapuche, dentre as composições de Violeta Parra, intitulada 'Arauco tiene una pena'. A música, utilizada no processo de ensino-aprendizagem, "deve ser compreendida como arte e conhecimento sociocultural". Na relação entre História, música e processo de aprendizagem, é fundamental que haja "articulação entre texto e contexto para que a análise histórica não seja reduzida, limitando, assim, a própria importância do objeto analisado" (ABUD; ALVES; SILVA, 2010, p. 61).

A composição da antiprincesa retrata a História de conflitos e lutas que envolvem os povos originários frente ao projeto colonizador. Portanto, importa relacionar a letra da canção ao contexto histórico a que a cantora se refere. 'Arauco' é um termo utilizado para designar os povos mapuches, habitantes da região. Um trecho da canção evoca: 'un día llega de lejos, huescufe conquistador, buscando montañas de oro, que el indio nunca buscó, al indio le basta el oro, que le relumbra del sol. Levántate, Curimón'.

Neste fragmento, a cantora retrata o período de invasão europeia ao território dos povos originários, no qual os europeus buscavam 'montanhas de ouro', em uma ganância que não era própria à cosmogonia dos colonizados. Para eles, bastava 'el oro, que le relumbra del sol'. Aqui, há uma clara referência à forte relação que os indígenas possuem com a natureza. Ainda, 'Levántate, Curimón' pode ser interpretado como um chamado para a resistência dos araucanos à exploração, genocídio e desigualdade gerados pela colonialidade. Em suma, toda a canção 'Arauco tiene una pena' pode ser problematizada mediante contextualização com o período de invasão colonial.

Moira Milan e Ivana Huenalaf são mulheres ativistas mapuches que, na contemporaneidade, lutam pelos direitos, negados pelo Estado, dos povos originários. Suas trajetórias podem ser acompanhadas através de blogs e outras publicações do ativismo feminista indígena. Em suas práticas políticas, as mulheres indígenas resistem ao racismo institucionalizado. Perspectivando a emancipação dos araucanos e o direito à existência de um mundo pluriversal, elas protagonizam ações descolonizadoras. Violeta Parra ressaltou a História dos povos mapuches em suas canções. Através das letras, é possível contextualizar a História de resistência dos povos originários que se estende no tempo presente. Elemento fundamental, uma vez que problematizar a questão indígena na América Latina reflete práticas pedagógicas antirracistas.

Visibilizar Violeta Parra e lideranças indígenas femininas implica contribuir para a superação do apagamento da História e memória de mulheres Indígenas, mestiças e latino-americanas no ensino escolar de História. Significa, portanto, agir com vistas à descolonização do ensi-

no, uma vez que a trajetória de sujeitas outras é posta em destaque na intersecção entre o texto do livro da Coleção e outras fontes/objetos de estudo possíveis como as canções, os blogs e páginas de internet que permitem interagir com memórias e Histórias outras.

O projeto gráfico e as ilustrações são elementos bastante relevantes na Coleção Antiprincesas. Especialmente as imagens, exploradas como parte integrante da narrativa biográfica, expressam representações que ajudam a acessar um outro contexto cultural no tempo e no espaço. São paisagens visuais que acrescentam outras camadas de significação à interpretação já em curso realizada pelos estudantes (MOLINA, 2007).

Mesmo não se realizando uma abordagem profunda com a linguagem visual, no sentido de explorar todas as lógicas e combinações de elementos internos, como parte da alfabetização estética, é possível que o trabalhar com as imagens da Coleção Antiprincesas traga uma ressignificação ao repertório cultural, emocional e sígnico dos estudantes.

Figura 1: biografia de Violeta Parra
Fonte: Coleção Antiprincesas

As imagens acima, retiradas de páginas diversas do livro, expressam um pouco deste entrecruzamento, que propomos, entre as formas de resistência feminina de mulheres latino-americanas, representadas pela trajetória de Violeta Parra, e o contexto histórico-cultural, que pode ser abordado pelo docente através de questionamentos diversos sobre signos, roupas, cores e significados sociais. Trata-se de enfatizar a dimensão estética da própria consciência histórica, ao recriar, reviver e *experienciar* este passado, no sentido atribuído por Rüsen, de estabelecer uma diferença temporal qualitativa em que a construção de uma alteridade histórica é complementada pela leitura da mudança e da permanência (RÜSEN, 2011).

Importante, na exploração do livro com os alunos, no caminho da formação desta sensibilidade estética, será o docente avançar na abordagem das representações imagéticas que tratam da relação de Violeta Parra com a *arte popular*, aspecto fundamental de sua trajetória artística. Violeta aprendeu, em sua infância, a moldar cerâmica, a tecer tapetes e outras habilidades que demarcam uma sabedoria popular ancestral.

A partir das imagens abaixo, pode-se explorar a riqueza da arte popular de tecelagem e bordado e abrir um espaço para o estudo da *arpilharia* ou *arpillera*.

Figura 2: Violeta Parra e a arte popular
Fonte: Coleção Antiprincesas

Expressão da tradição popular chilena, *arpillera* é considerada um mecanismo de resistência, praticado sobretudo por mulheres que, através do bordado, expressam suas identidades, bem como denunciam desigualdades sociais e opressões políticas, a exemplo de sujeitas que se opuseram à ditadura militar chilena, recriando, pelo bordado, as formas de tortura a qual eram submetidas. Apropriações desta arte têm sido realizadas, também por mulheres brasileiras no mesmo sentido político de resistência e empoderamento feminino.

Anteriormente ao período ditatorial de seu país, Violeta Parra apropriou-se desta técnica para expressar suas convicções políticas anti-imperialistas. Tecia suas obras por elementos que podem ser considerados *decoloniais*, ao exprimi-las pelas subjetividades latino-americanas. Arpillaria, portanto, configura-se como uma arte popular ancestral, forma de manifestação política, que retrata manifestações identitárias do sul global. O docente pode aprofundar as explicações nesta técnica para evidenciar esta dimensão da arte produzida na América Latina. Outras atividades artísticas, além das canções e das Arpilleras, como pinturas a óleo e trabalhos com papel machê podem ser aprofundadas com o auxílio da visita virtual ao Museu Violeta Parra (museovioletaparra.cl).

Considerações finais

A História, enquanto discurso em forma de narrativa, produz lembrança e esquecimento, pois o historiador, no âmbito da operação historiográfica, seleciona memórias a serem narradas em detrimento de outras. Estruturadas a partir da narrativa-mestra eurocêntrica, as memórias revisitadas no âmbito do ensino de História privilegiam as experiencias dos povos europeus, sobretudo sujeitos do gênero masculino.

Neste contexto, mulheres latino-americanas são historicamente silenciadas, tanto na existência concreta quanto nas pesquisas acadêmicas e composições dos materiais didáticos escolares. A situação se agrava quando se trata interseccionalmente de gênero e raça, objetos concretos da invisibilização na permanência expressa pela colonialidade.

Na contemporaneidade, é preciso fazer defeitos em tais memórias, isto é, captar os silêncios, as ausências nas narrativas históricas oficiais, de modo a deslocar seus sentidos e lugares de enunciação (ALBUQUERQUE, 2012.)

Faz-se necessário prospectar os desvios das narrativas consagradas sobre o passado, rearticulando-as e produzindo, assim, uma narrativa histórica pautada pela alteridade intercultural, comprometida com uma agenda política de transformação, reconhecendo a assimetria de poder e os conflitos decorrentes (CANDAU, 2008).

Certa vez, quando perguntada sobre sua situação como mulher chilena, Violeta Parra afirmou "la única ventaja mía es que gracias a la guitarra dejé de pelar papas. Porque yo no soy nadie. ¡Hay tantas mujeres como yo en cualquier comarca de Chile! Ellas pelan el ajo todo el día; la vida es muy difícil" (Apud PELLEGRINO, 2002, p. 43). Quantas vozes reais, concretas de tantas outras mulheres foram caladas ao longo do tempo? Nos silêncios e ausências da História escolar ecoa a existência de diversos sujeitos inseridos na vida concreta, subalternizados pelo eurocentrismo. Um dos caminhos para possibilitar a abertura pluriversal, polifônica, é abrir, forçar as portas do ensino escolar de História para que este não esqueça de sua dimensão utópica, fazendo parte de um projeto coletivo de superação das desigualdades.

Referências

ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. Letras de música e aprendizagem de História. In: *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2010, p. 59-78.

ALBUQUERQUE, D. M. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da História? In: Gonçalves, M. A. (org.). In: *Qual o valor da História hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 21-39.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. Brasília, *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, mai./ago. 2013, p. 89-117.

BALLESTRIN, L. Feminismos subalternos. Florianópolis, *Estudos feministas,* 2017, p. 1035-1054.

CANAN. A. Arpileras: Atingidas por barragens, bordando a resistência, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PEu-AATb3TU&t=452s>. Acesso em: 07/09/2020, às 23:44 pm.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, Educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

CHARTIER, R. *A História cultural entre práticas e representações.* Trad. de Maria Manuela Galhardo. Editora Lisboa: Difusão editorial 1988.

COSTARD, L.Gênero, currículo e pedagogia decolonial: Anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História. Macapá: *Fronteiras e debates,* 2017, p.159-175.

ESCOURA, M. *Girando entre princesas:* performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças. São Paulo, 2012, 163 p.

FINK, N. *Frida Kahlo: para meninas e meninos.* Tradução: Sieni Maria Campos. Florianópolis: SUR Livro, Chirimbote, 2016.

FINK, N. *Violeta Parra: para meninas e meninos.* Tradução: Sieni Maria Campos. Florianópolis: SUR Livro, Chirimbote, 2016.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2011.

GOMES, C. Gênero como categoria de análise decolonial. Porto Alegre, *Civitas*, 2018, p. 65-82.

GONÇALVES, P. Abya Yala, julho, 2009. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/povos-origin%C3%A1rios/abya-yala>. Acesso em: 11/09/2020, às 11:23 am.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. Florianópolis, *Estudos Feministas*, 2014, p. 935-952.

MIGNOLO, W. Colonialidade, o lado mais escuro da modernidade. São Paulo, *Revista brasileira de Ciências Sociais*, vol.32, n.94, jun. 2017.

MIRANDA, A. R. Reflexões sobre mulheres, gênero e aprendizagem histórica. Rio Grande, *Historiae*, v. 4, n. 2, 2013, p.103-114.

MOLINA, A. H. ensino de História e Imagens: possibilidades de pesquisa. *Domínios da Imagem*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 15-29, nov. 2007.

MORENO, J. C.; Didática da História e currículos para o ensino de História: relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo. *Revista Transversos*. Dossiê: Teoria, escrita e ensino da História: Além ou aquém do eurocentrismo?, 2019, p. 125-147.

MORENO, J. C. O Tempo Colonizado: um embate central para o ensino de História no Brasil. *InterMeio*: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 25, p. 97-117, 2019.

OLIVEIRA, M. G. Os sons do silêncio: interpelações feministas decoloniais à História da historiografia. Ouro Preto/MG: *Hist. Historiogr*. 2018, p. 104,140.

PELLEGRINO, G. *Las Cuerdas Vivas de América.* Buenos Aires: Ed. Sudamericana, 2002

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires, *Conselho Latino-americano de Ciências Sociais*, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. Marília, *Novos Rumos*, n° 37, 2002.

RODRÍGUEZ, A. P. *Antiprincesas: um editorial rompe com o estereótipo de Histórias para crianças.* Argentina, Jornal Eldestape, 2016. Disponível em: https://www.eldestapeweb.

com/antiprincesas-una-editorial-rompe-el-estereotipo-cuentos-ninos-n15787, Acesso em: 07/09/2019.

RÜSEN, J. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2011.

SANDORVAL, V. Arauco tiene uma pena. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/parra-violeta/836758/>. Acesso em: 11/09/2020, às 11:30 am.

SCHMIDT; M. CAINELLI, M. História oral e o ensino de História. IN: SCHMIDT, M. (org.). *Ensinar História.* São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre*: Educação & Realidade.* 1995, p. 71-99.

SODRÉ, J. *Editora rompe com modelos e lança coleções "Antiprincesas" e "Anti-heróis"***.** Minas Gerais, Jornal Estado de Minas, 2016. Disponível em: https://www.uai.com.br/app/noticia/saude/2016/01/28/noticias-saude,190827/editora-rompe-com-modelos-e-lanca-colecoes-antiprincesas-e-anti-her.shtml, Acesso em: 07/09/2020.

WALSH, C*. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir*. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, 2007.

HISTÓRIA EM REVISTA: AS NARRATIVAS DE SELEÇÕES DO *READER'S DIGEST* (1942-1949) E AS PROBLEMÁTICAS DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE NO ENSINO DE HISTÓRIA

Sidney de Melo Catelão[1]
Jorge Pagliarini Junior [2]

Resumo: O artigo apresenta resultados de material desenvolvido no Mestrado Profissional em ensino de História (ProfHistória), tendo por suporte o uso das narrativas da Revista Seleções do *Reader's Digest* como fontes para o ensino de História. Ancorado nos estudos de identidade e no significado das representações, sua metodologia pauta-se na investigação dos diversos discursos produzidos pela revista entre os anos de 1942 e 1949. Sua elaboração visou ao aprimoramento das estratégias de análise e leitura da imprensa e das fontes de informações em geral, bem como a produção de narrativas na Educação Básica. Para esta análise apresentaremos algumas das abordagens temáticas que estruturam o texto dissertativo e o material propositivo em tela, quais sejam, as abordagens sobre gênero, raça e classe. Espera-se que o artigo contribua com o processo de consolidação de tais abordagens na pesquisa e ensino de História e com a produção de conhecimento histórico compromissado com as realidades enfrentadas por professores e alunos em sala de aula e fora dela.

Palavras-chave: Produção e difusão de narrativas históricas; Ensino de História; fonte histórica; Revista Seleções do *Reader's Digest*.

1 Professor da Educação Básica, vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Mestre em ensino de História pelo Programa de Mestrado ProfHistória, Unespar, Campo Mourão.
2 Professor Adjunto do curso de História da Unespar, campus de Campo Mourão. Professor dos programas de pós-gradução stricto sensu - ProfHistória e História Pública, da Unespar.

Abstract: The article presents results of material developed in the Professional Master's in History Teaching (ProfHistória), supported by the use of narratives from the Reader´s Digest Magazine as sources for History teaching. Anchored in identity studies and the meaning of representations, its methodology is based on the investigation of the various discourses produced by the magazine between the years 1942 and 1949. Its elaboration aimed at improving the analysis and reading strategies of the press and information sources in general, as well as narrative production in basic education. For this analysis, we will present some of the thematic approaches that structure the essay text and the propositional material on screen, namely, the approaches on gender, race, and class. It is expected that the article will contribute to the consolidation process of such approaches in the research and History teaching and to the production of historical knowledge committed to the realities faced by teachers and students inside and outside the classroom.

Keywords: Production and dissemination of historical narratives; History teaching; historical source; Reader's Digest Selections Magazine.

Introdução

O presente trabalho é um recorte do projeto desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional em ensino de História (ProfHistória) o qual teve por objetivo desenvolver atividades pedagógicas a partir do uso das narrativas da Revista Seleções do *Reader's Digest* como fontes históricas no ensino da Disciplina de História na Educação Básica (CATELÃO, 2020).

Nossa escolha por utilizar recortes de artigos e de anúncios publicitários da Revista Seleções do *Reader's Digest* deveu-se aos aspectos contextuais em que estava inserida essa publicação. Riquíssima em artigos e imagens que representavam o modo de vida americano *(american way of life)*, a revista foi fundada em 1922, na cidade de Nova York por um casal de norte-americanos - Roy William DeWitt Wallace e Lila Acheson Wallace - e, devido ao seu formato de bolso, com artigos selecionados e condensados de livros e outras publicações

de modo que pudessem ser lidos com rapidez e facilidade, conquistava e ampliava o número de leitores a cada nova edição (RAAD, 2017).

A revista chegou ao Brasil em fevereiro de 1942, dois meses após o Brasil alinhar-se aos Estados Unidos e aliados na Segunda Guerra Mundial estreitando a política de "boa vizinhança" entre os dois países. Em uma pré-análise, pode-se perceber o potencial da revista, uma vez que, ela acompanhava o desenrolar da Segunda Guerra Mundial, elegendo os nazistas, os japoneses e, depois, no pós-guerra os comunistas como "inimigos". Tipo de sociedade estruturada em determinados padrões econômicos, políticos e culturais, marcados pelo modelo de desenvolvimento estadunidense e ao seu modelo de família. Esse contexto histórico abordado possibilitou a elaboração de eixos temáticos, sendo um deles selecionado para o momento, qual seja, as discussões sobre gênero, raça e classe[1].

O texto está organizado em dois momentos. No primeiro deles, a partir da potencialidade do uso de fontes em sala de aula, daremos destaque ao entendimento dos desafios presentes na relação ensino/aprendizagem e ao processo de construção de documentos norteadores dessas práticas. A problemática que move esse momento da escrita pauta-se no olhar ao imediatismo e presentismo que demarca a apropriação de informações históricas, diante do uso do conteúdo histórico da revista na sala de aula. No segundo momento, abordaremos a apresentação do material da revista e com isso destacaremos aportes de análises acadêmicas da revista, bem como resultados da nossa análise e reflexão construída no diálogo com o conceito de representação e na aproximação com os Estudos Culturais.

1 A proposta da pesquisa visou potencializar a discussão dos temas Gênero, Raça e Classe nas aulas de História dentro das possibilidades do currículo, levando em consideração o contexto histórico em que a revista estava inserida. Considerou-se adequado desenvolver o projeto para o terceiro ano do Ensino Médio, uma vez que o currículo escolar permite o estudo dos temas em questão.

1. Contribuições para o Ensino

Com as novas propostas curriculares, e as respectivas mudanças no currículo escolar, o ensino de História retoma uma clássica discussão em torno do significado dos conteúdos no processo de ensino e aprendizagem, tipo de discussão que passa pela consideração do conhecimento prévio de alunos e alunas. O cenário pode ser ainda apresentado a partir da emergência das novas tecnologias em múltiplas esferas da vida social. São exemplos as redes sociais, usos de aplicativos e uma profusão de informações que bombardeiam o cotidiano dos sujeitos e assim evidenciam, nos últimos tempos, um fenômeno que interfere no processo de ensinar/aprender História: o imediatismo/presentismo que constitui os meios de comunicação interferem nos usos da História. Discursos exaltando momentos em que o país parecia viver uma "época de ouro", supostamente perdidos no presente, pautam esse contexto e marcam a urdidura da sala de aula. Nas redes sociais proliferam fragmentos de ideias que buscam, por exemplo, justificar a volta do regime militar no Brasil, discursos revisionistas ou, até mesmo, negacionistas da História. Fragmentos, pois é caraterístico nos perfis dos usuários das redes sociais a recorrência de frases de efeito que ora contestam, ora defendem determinadas convenções de pensamentos justificadas pelo uso da História. Pontualmente, nas palavras de Marialva Barbosa "os usos do passado na comunicação" (BARBOSA, 2016, p. 20) muitas vezes destoam da História trabalhada pelo(a) professor(a) em sala de aula, trazendo confusões ou uma desconexão, o que dificultam o processo de ensino/aprendizagem.

O próprio lugar do(a) professor(a), evidentemente, passa a ser discutido. Flávia Eloisa Caimi (2009) afirma que, em estudos recentes, os processos do pensar e do aprender acentuam o papel ativo dos sujeitos/estudantes em seus percursos de aprendizagem e o protagonismo do(a) professor(a) na promoção de situações educativas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de pensamento, traduzidas na construção de competências cognitivas para "aprender a aprender", esforço que passa na atenção aos valores contemporâneos. Esses tipos

de desafios organizam a produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo direcionado à Educação escolar, focado na formulação dos currículos dos sistemas de ensino e das redes escolares em todo o país.

A finalidade da BNCC, segundo o próprio documento, é a de integrar a política nacional da Educação Básica e contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referente à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2018). Uma discussão que gravita em torno do entendimento do conceito e da própria função do currículo.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2010), na sua reflexão sobre a prática curricular, temos as seguintes visões de currículo e de teoria curricular: a tradicional, humanista, baseada numa concepção conservadora da cultura, do conhecimento e da função social da escola; a tecnicista que enfatiza as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da Educação; a crítica que faz uma análise da escola e da Educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista, para a qual o currículo reflete essa estrutura; e a pós-estruturalista, que enfatiza o currículo como prática cultural e como prática de significação. Considerando a contribuição dos estudos advindos do pós-estruturalismo, Silva define cultura como uma "prática de significação" e destaca que ela, como tal, está envolvida na produção de sentidos nos diversos campos e aspectos da vida social os quais só podem ser completamente entendidos a partir da dimensão de prática de significação que os permeiam. Nas palavras do autor, significativas para nosso posicionamento: "(...) Também o currículo pode ser visto como um texto, como uma trama de significados, pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva. E como prática de significação, o currículo, tal como a cultura, é sobretudo, uma prática produtiva" (SILVA, 2010, p. 32).

Assim, nele, desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, pas-

sando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais; lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados. Essas marcas não deixam esquecer que o currículo é relação social (SILVA, 2010).

A análise corrobora nosso objetivo com esse trabalho à medida que justifica o uso das novas tecnologias, às vezes negativadas, outras vezes positivadas, no conjunto das relações sociais. Esses usos ganham significado pleno quando cotejados com um objetivo da apresentação de maneiras de construção de leituras de mundo feitas pelos estudantes por meio das tecnologias, ou seja, o objetivo de possibilitar ao aluno a capacidade de interpretar e produzir narrativas com um considerável saber histórico.

Outra dimensão estruturante do trabalho em tela preocupa-se com o uso do documento em sala de aula. Conforme Nilton Mullet Pereira e Fernando Sffener, a História ensinada pode dialogar perfeitamente com o saber acadêmico e inserir-se no movimento da "crítica ao documento" (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 116). Isso porque ela possibilita o uso no cotidiano da sala de aula das mesmas fontes a partir das quais os pesquisadores criam relatos sobre o passado. Essa transformação se deu, segundo os autores, em duas perspectivas: a primeira permitiu que os historiadores desviassem o olhar dos documentos oficiais e das tramas políticas para uma quantidade indefinível e enorme de vestígios do passado, como imagens, filmes, obras de arte, registros paroquiais, entre outros, que permitiam analisar aspectos da vida social, o imaginário, a História das mentalidades, o cotidiano e a vida privada, abandonando a História eurocêntrica e abordando Histórias de outros povos e culturas como, por exemplo, dos africanos. Na segunda perspectiva, o documento deixou de ser visto como a encarnação da verdade. O documento se torna, então, monumento, rastro deixado pelo passado, construído intencionalmente pelos homens e pelas circunstâncias históricas das gerações anteriores: "O ofício do

historiador deixa de ser o de cotejar o documento para verificar sua veracidade, e passa a ser o de marcar as condições políticas de sua produção" (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 115). Dessa forma, a atividade em sala possui potencial de "criar e recriar o que somos, dando um sentido original para o Ensino de História, em conexão com a formação da identidade dos alunos, situados em um determinado contexto histórico, que necessita ser entendido" (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 116).

Para Tania Regina de Luca, o uso de periódicos na e para a narrativa histórica é recente. Até a década de 1970, eram poucos os trabalhos que se valiam de jornais e revistas como fonte para o conhecimento da História do Brasil. Por conta do pe \so de uma tradição dominante vinda do século XIX e início do século XX associada ao ideal de busca da verdade dos fatos - verdade essa que seria atingida por meio dos documentos - estabeleceu-se uma hierarquia qualitativa dos documentos onde jornais e revistas pareciam pouco adequados para a recuperação do passado (LUCA, 2018).

Dentro desse contexto de mudanças, a imprensa passa a ser objeto de análise de historiadores. No Brasil, os jornais e revistas foram vistos com certa suspeita por conter conteúdos inexatos para a informação histórica. Luca apresenta os desafios enfrentados inicialmente para o uso dos periódicos como documento onde o pesquisador de jornais e revistas trabalha com aquilo que se tornou notícia, precisando dar conta dos motivos que levaram à decisão de publicar algo. É necessário atentar para a ênfase que se deu ao que foi publicado, o que foi destacado na capa, se o texto interno corresponde ao destaque dado à capa. Além dessas questões, existem ainda os problemas das hierarquias das seções de um periódico, onde um movimento grevista, por exemplo, pode figurar numa seção política ou numa seção policial. Portanto, jornais e revistas não são obras solitárias, mas reúnem um conjunto de indivíduos, o que torna projetos coletivos, pois agregam pessoas em torno de ideias, crenças e valores que se pretende difundir a partir de palavras escritas (LUCA, 2018).

E foi pensando no lugar de inserção e a forma de abordagem das matérias publicadas, que escolhemos a Revista Seleções do

Reader's Digest como objeto de pesquisa para apurar as possibilidades de seu uso para as aulas de História no Ensino Médio.

O recorte temático baseado na questão de gênero, raça e classe pauta-se nos documentos norteadores da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná que, em 2007, passou a contar com a Coordenação dos Desafios Educacionais Contemporâneos (CDEC), a qual integra o Departamento da Diversidade (DEDI), órgão criado para dar suporte às escolas estaduais no enfrentamento dos desafios que permeiam o processo educacional. Conforme o departamento, Desafios Educacionais Contemporâneos[2] significam demandas do currículo: muitas vezes oriundas dos movimentos sociais e, por isso, presentes na sociedade contemporânea. Elas são de relevância para a comunidade escolar, pois estão presentes nas experiências, práticas, representações e identidades de educandos e educadores (PARANÁ, 2010).

É notório o fato de que, apesar dos resultados de lutas travadas pela igualdade de gênero, étnico-racial e também pelo respeito à diversidade ao longo do século XX e início do século XXI, há um predomínio de atitudes e convenções sociais discriminatórias em todas as sociedades; essa realidade é persistente e naturalizada.

Nesse contexto, somente as leis não bastam para garantir direitos, respeito e valorização, sendo necessária uma transformação de mentalidades e práticas. Daí o papel das disciplinas escolares para a estruturação de ações que promovam a discussão desses temas, motivando a reflexão e contribuindo para a superação e eliminação de qualquer tratamento preconceituoso. Se um dos principais objetivos do ensino de História na Educação Básica é o de desenvolver a capacidade de analisar a sociedade de forma crítica e autônoma, para que isso ocorra torna-se necessário uma aproximação com a cultura juvenil, ou, daquilo que lhe dá um sentido de pertencimento (BITTENCOURT, 2017).

O Referencial Curricular do Paraná, por exemplo, afirma que os estudantes que constituem a escola atual são fruto de seu tempo

2 Inserem-se nesses desafios a Educação Ambiental, Educação Fiscal, enfrentamento à violência nas escolas, História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, prevenção ao uso de drogas e sexualidade.

histórico; suas experiências cotidianas refletem a sociedade contemporânea, e expressam a cultura vigente, com rituais, imagens e códigos comunicativos, com sentidos e significados condizentes com a sociedade em que estão inseridos. Esses sujeitos também se constroem nas relações sociais que acontecem no ambiente escolar (PARANÁ, 2018).

Guacira Lopes Louro (2000), em seu livro Pedagogia da Sexualidade, ressalta: "reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência" (LOURO, 2000, p. 6). Para a autora: "nossos corpos constituem-se na referência que ancora, por força, a identidade" (LOURO, 2000, p. 8).

Do corpo se deduz uma identidade de gênero, sexual, étnica, o que é por vezes uma dedução equivocada. Os corpos são significados pela cultura como uma marca definidora de identidade e, continuamente, alterados por ela. Por imposições culturais se constroem os corpos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais dos grupos aos quais pertencem (LOURO, 2000).

Ao estabelecer a forma como os corpos são moldados pela cultura, Louro desvenda como os corpos são educados para uma sexualidade "normal", que, enquanto norma, estabelece papeis que vão marcar os sujeitos, definindo o masculino e o feminino. Para que essas marcas se efetivem, a família, a escola, a mídia, a igreja participam dessa produção: "Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem investimentos que [...] aparecem de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordinada, nega ou recusa outras identidades e práticas" (LOURO, 2000, p. 16).

Conforme estamos defendendo, o trabalho com a Revista Seleções em sala de aula buscou produzir conhecimento histórico a partir do estudo das representações que um determinado grupo fazia de si mesmo e dos outros por meio de um discurso organizado em artigos que compõem a revista. Essa revista passou por diversas significações pelos seus leitores e também por historiadores, que, da academia, fizeram uso de seu conteúdo para compreender um tema ou um determinado recorte de tempo a partir das publicações do periódico.

Temos aqui então o tatear de um dos suportes defendidos ao longo deste texto, qual seja, da importância da apresentação de contribuições para o ensino História, estruturado na problematização do uso de fontes na sala de aula, neste caso, da imprensa e da dicussão de identidades mediante o reconhecimento de uma sociedade dinâmica e em muitos casos, imediatista. Na discussão seguinte apresentaremos alguns aspectos históricos da origem da Revista Seleções do *Reader's Digest* nos Estados Unidos, sua introdução no mercado editorial brasileiro, algumas apropriações da revista pelo meio acadêmico e, principalmente, nossas apropriações dela no intuito da ampliação de leituras processuais de questões patentes no ambiente escolar.

2. A Revista Seleções do *Reader's Digest* nas aulas de História

A Revista *The Reader's Digest* nasceu atrelada ao mito do progresso, da democracia e do nacionalismo estadunidense. Roy William DeWitt Wallace e sua esposa, Lila Acheson Wallace, fundam a Revista *The Reader's Digest*, tendo seu primeiro exemplar lançado em fevereiro de 1922, nos Estados Unidos. Como o casal havia nascido nos estados do Oeste dos Estados Unidos, no final do século XIX, e eram filhos de pastores protestantes, manteve evidente esta origem nos anos que seguiram a primeira publicação (JUNQUEIRA, 1998).

Culturalmente, a revista *Reader's Digest* nasce atrelada ao *American way of life*, um modo de vida entendido como um conjunto de valores relacionados à modernidade, progresso, ciência, tecnologia, abundância, racionalidade, eficiência, consumismo, capitalismo, produção em grande escala, direitos individuais, defesa da liberdade e da democracia, temor a Deus, enaltecimento da família nuclear de classe média, vivendo em uma casa própria no subúrbio e com carro na garagem (LIMONCIC, 2004).

Desde o início do século XX, o *American way of life* já era representado de forma espontânea no cinema, jornais, revistas e propagandas. Na década de 1940, passou a ser incentivado pelo governo

de Roosevelt, dentro da Política de Boa Vizinhança, com interesse de ganhar a simpatia, e com ela, o apoio, dos países latino-americanos (CARVALHO, 2015). É importante ressaltar que, apesar de defender a modernidade, o progresso, a defesa da liberdade individual e da democracia, socialmente, os Estados Unidos apresentavam uma discrepância entre discurso e políticas sociais, isso se levar em consideração a questão racial marcada pela segregação e pelo conflito, tipo de democracia branca e excludente, perceptível na análise de imagens veiculadas pela revista.

Politicamente, a revista procurava abordar temas relacionados à política interna e externa estadunidense, sempre buscando deixar claro para seus leitores uma propensa imparcialidade, o que, na visão de Silvio Luiz Gonçalves Pereira (2006) era questionável, pois um número considerável de artigos refletia a postura conservadora dos editores.

Ao tomar a representação da mulher em Seleções, Lérida Gherardini Malagueta Marcondes de Mello (2015) afirma que há duas linhas contraditórias ao representá-la. Por um lado, é o "sexo frágil", em outro, passa a ser utilizada como arma estratégica de guerra; é a mulher independente quem dirige e administra seu próprio carro e é vulnerável na relação com um mecânico de carro, por exemplo. Assim, "é notória a linha condutora do discurso que [...] ressalta a posição feminina independente, forte e lutadora entrando em contradição com os valores socialmente aceitos em que o papel da mulher se limite a ambiente privado" (MELLO, 2015, p. 8).

Apropriada em vários trabalhos acadêmicos, com estudos direcionados às transformações do padrão de hábitos e comportamentos da sociedade urbana na década de 1940 (MONTEIRO, 2006), ou sua atuação na temática anticomunista no contexto da Guerra Fria (PEREIRA, 2006), a Revista Seleções também possibilita outros usos no contexto de sala de aula[3]. Todos eles significam desafios por nós enfrentados mediante a consideração do potencial das ferramentas da

3 Ressaltamos os riscos de análises de seus fragmentos deslocados da análise deslocada do texto, leia-se, artigo, do qual ele foi selecionado e da própria construção da revista.

História, processo no qual interferem o saber erudito, os valores contemporâneos, as práticas e os problemas sociais (BITTENCOURT, 2017).

Para o momento direcionamos nossa escrita para o trabalho de interpretação das possíveis representações socias presentes nas leituras sobre conteúdos históricos trazidas pelos alunos ao ambiente escolar.

Segundo Serge Moscovici (2015) as representações convencionam objetos, pessoas ou acontecimentos, uma vez que tudo passa a ser encaixado em um modelo criado em determinado contexto cultural, sob pena de não ser decodificado se estiver à margem desse padrão. Ao mesmo tempo, elas prescrevem modos de interpretar o mundo através de uma tradição que decreta o que deve ser pensado: "Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura"(MOSCOVICI, 2015, p. 34).

As representações sociais influenciam nos modos de vida de um coletivo, delas resultam práticas que expressam tudo aquilo que foi apreendido no convívio social. Elas são formas de comunicar e compreender o que vemos, tornando familiar o não familiar, o desconhecido em conhecido, o incomum em comum. Essa dinâmica de familiarização ocorre quando situação, pessoas e objetos são percebidos e compreendidos em relação a um conhecimento prévio, a um modelo já solidificado mentalmente. Dois mecanismos criam as representações: ancoragem e objetivação. O primeiro mecanismo tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. O segundo mecanismo visa objetivar, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir algo que está na mente em algo que exista no mundo (MOSCOVICI, 2015).

Portanto, nos movemos entre o estranhamento de algumas fontes retiradas da revista, com a familiaridade da abordagem advinda do "senso comum". E nesses casos, foi a processualidade o caminho por nós adotados para a produção de conhecimento histórico.

Na análise dos artigos e dos anúncios publicitários da revista Seleções isso pode ser entendido quando o leitor se vê representa-

do naquele personagem e/ou mensagem. A ancoragem representaria considerar a identificação do leitor com as ideias difundidas e a objetivação indicaria o trabalho de incorporação dessas ideias, naturalizando-as. Desse modo, no contexto da sala de aula, ao analisar um artigo ou um anúncio publicitário, o estudante deve, inicialmente, estar consciente de que cada veículo de comunicação carrega em si mensagens que agregam e alteram hábitos e pensamentos, inserindo novos significados. Por exemplo, as peças publicitárias, ao anunciar um novo produto, buscam incorporar no leitor o uso do produto em seu cotidiano, naturalizando-o; por sua vez, o leitor tende a tornar familiar contextos distintos e distantes. Assim, ciência e representações sociais são tão diferentes entre si e, ao mesmo tempo, complementares. Ao contrário do que se acreditava no século passado, longe de serem um antídoto contra as representações e as ideologias, as ciências na verdade geram, agora, tais representações (MOSCOVICI, 2015).

Ao retomar a proposta do uso da revista em sala de aula, caberia, portanto, ao professor atentar ao conteúdo, a priori, familiar ao estudante, primeiro passo este para a produção de conhecimento questionador e significativo. Por serem comuns no cotidiano dos estudantes, as peças publicitárias são mais familiares do que outras fontes e podem ser analisadas a partir do contexto histórico em que foram produzidas. Além disso, como já apontado anteriormente, a revista disseminava os valores do "*American way of life*", que pregavam a modernidade e ser "moderno" significava seguir esse modelo.

A norma estabelecida pelo modo de vida americano e disseminada por Seleções que figura ainda hoje em nossa sociedade remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão.

Ao analisarmos a revista Seleções, percebemos como são representados os sujeitos (homens e mulheres) e como as questões de raça, ou seja, as relações étnico-raciais foram invisibilizadas e/ou ausentes no contexto da produção do periódico, o que não nos impede de apontar algumas leituras.

Imagem 1 – Anúncio Johnson & Johnson: "Conversa entre mulheres".
Fonte: **Revista Seleções do Reader's Digest,** dezembro de 1949, Tomo XVI, nº 34, novembro de 1944. p. 162.

Ao representar e buscar atingir um determinado público, automaticamente, os anúncios e artigos de Seleções promoviam o apagamento de outros grupos de pessoas que, na realidade, constituíam uma maioria da população no Brasil do período do qual esta pesquisa se ocupa. Onde estava o negro nos artigos e anúncios? Onde estava o pobre? Onde estava a mulher negra e pobre? Na imagem 1, as personagens conversam e citam a empregada, que não aparece na ilustração. Na verdade, a ausência indica a presença de modelos marcados.

O anúncio possibilita a discussão de gênero por meio de sua intersecção com raça e classe. Até os anos 1970, perdurava nos movimentos feministas a ideia de que o patriarcado e a dominação masculina colocavam mulheres de culturas e classes sociais diversas em uma

mesma situação. Foram as feministas negras que, no final da década de 1970, criticaram o feminismo branco, de classe média e heteronormativo. Em contraponto, as lutas sociais deveriam considerar as diferentes identidades, as interseções de raça, de gênero, de classe e de sexualidades (DAVIS, 2016; SILVA, 2016).

A escritora e feminista negra estadunidense bell hooks[4] (2013) argumenta que as mulheres brancas e de classes mais altas confinaram-se no espaço doméstico como uma forma de recusa à execução de trabalhos normalmente realizados por mulheres negras e de classes populares. Ela destaca ainda que a emancipação de mulheres brancas ocidentais esteve atrelada à subordinação da massa de mulheres de países em desenvolvimento. Um exemplo dessa fala era a da necessidade de usar o trabalho de mulheres negras como domésticas e em funções de cuidado como condição para que mulheres brancas e de classes privilegiadas pudessem ter sua liberdade de trabalhar fora de casa (HOOKS, 2013).

Segundo bell hooks (2019) na sociedade norte-americana, capitalista, segregacionista e machista, homens e mulheres tinham seus lugares e papéis sociais definidos de acordo com o gênero, raça e classe. Ela ao discorrer sobre as mulheres na sociedadade estadunidense, afirmou que:

> Todas as mulheres desta nação sabem que seu status é diferente do de mulheres negras/não brancas. Elas sabem isso desde o tempo em que eram garotas assistindo à televisão e vendo somente imagens delas, e folheando revistas e vendo somente imagens delas. Elas sabem que a única razão para mulheres não brancas estarem ausentes/invisíveis é o fato de não serem brancas. Todas as mulheres brancas desta nação sabem que a branquitude é uma categoria privilegiada (HOOKS, 2019, p. 89).

4 bell hooks, pseudônimo de Gloria Jean Watkins, grafado com letras minúsculas, com objetivo de reforçar o conteúdo de suas obras em detrimento da autoria.

Assim, constata-se que as peças publicitárias da Revista Seleções do *Reader's Digest* privilegiaram imagens de mulheres brancas, em detrimento das de mulheres negras, latino-americanas, entre outras, invisibilizando estas.

As peças publicitárias difundiram os valores do "*American way of life*", a ideia de modernidade estava associada à branquitude, valorizando homens e mulheres brancos, e ao mesmo tempo, disseminando o racismo e o machismo.

A revista imprimia valores americanizados de democracia, associados aos heróis americanos; de progressivismo, ligado ao racionalismo, à ideia de um mundo de abundância que enaltecia o homem enérgico e livre, capaz de transformar o mundo natural (TOTA, 2000).

Desta forma, eram o protagonismo norte-americano e a liderança dos desbravadores aliados à promessa de transformação da natureza selvagem em um mundo de progresso, segurança e conforto que acabavam sendo ressaltados nos artigos e anúncios de Seleções. Daí a ausência nos anúncios publicitários de grupos e indivíduos que não condiziam com os padrões estabelecidos.

O anúncio da Coca-Cola (imagem 2), de fevereiro de 1944, mostra um casal bebendo o refrigerante no alto de um mirante na cidade do Rio de Janeiro, ambos brancos, desfrutando momentos de lazer, ele tem o braço esquerdo apoiado no ombro dela, demonstrando certa intimidade. A peça publicitária em questão representa personagens com traços latinos, com roupas que remetem a um determinado padrão social que não correspondia à grande maioria da população brasileira.

Imagem 2 – Coca-Cola
Fonte: Revista Seleções do ***Reader's Digest***, fevereiro de 1944. Tomo V, nº 25.

Considerando o contexto histórico da época, os outros atores sociais ausentes nesses anúncios, principalmente os negros, ainda lutavam por sua inserção no mundo cultural onde era marginalizado, pois ainda imperava no Brasil um imaginário de condição submissa e subalterna do negro (DOMINGUES, 2008).

Na peça publicitária, imagem 3, também de setembro de 1944, da fabricante de geladeiras a querosene e a gás, Servel, a empresa ressalta a importância e utilidade de seu produto para a guerra, diante da utilização da energia elétrica. Na ilustração vê-se, em primeiro plano, um homem negro, sem camisa, desempenhando uma tarefa de extração da casca de uma árvore chamada cinchona, usada para a fabricação de quinino, um alcaloide que tem funções antimaláricas. Mais adiante, um homem branco, trajando camisa e calças confortáveis,

aparentemente dando ordens a outro homem que move a geladeira de sua embalagem.

Imagem 3 – Servel, Inc
Fonte: **Revista Seleções do *Reader's Digest*,** setembro de 1944. Tomo VI, nº 32.

Na imagem em questão, presume-se a ideia de hierarquia social do homem branco, civilizado, sobre o homem negro, mestiço e servil que vai tendo seu ambiente natural domesticado pela modernização e progresso, fruto da "boa vontade" do vizinho norte-americano.

Apesar de conquistar espaço no mercado de trabalho, os anúncios de produtos de limpeza, panelas, eletrodomésticos ainda eram direcionados para ela. Os anúncios precisavam convencer a mulher que trabalhava fora e queria mais autonomia e também a que desejava ser moderna mesmo cuidando da casa, dos filhos e maridos (JASKIU, 2018).

O modelo de família representado nos anúncios da revista era o da família burguesa branca, um sólido ambiente familiar, lar acolhedor, filhos educados, esposa dedicada, com boa reputação, prendada,

enquanto o homem, para ser um bom marido, deveria ser honesto, trabalhador, capaz de manter a família com conforto.

Imagem 4 – Anúncio General Eletric: "Embeleze seu lar"
Fonte: **Revista Seleções do *Reader's Digest*,** maio de 1945. Tomo VII, nº 40, p. 142.

Na imagem 4, o anúncio da General Electric apela para a modernização do lar, relacionando-o ao papel da mulher para que isso se concretizasse. Com o título "Modernize seu Lar" o anunciante sugere, "Como mulher que se orgulha de seu lar, V. S. há de querer possuir algum dia uma casa com melhoramentos mais modernos. Comece pela cozinha. Embeleze-a com os utensílios elétricos G. E. São tão úteis, tão higiênicos, tão modernos...!". Há no texto a clara vinculação da mulher ao lar e às tarefas domésticas, principalmente à cozinha. Os anúncios direcionados às mulheres retratavam o seu cotidiano; os produtos oferecidos a elas estavam ligados à sua realidade.

Ao analisarmos as imagens, concluímos que a elas cabiam muitas decisões de gastos diários, produtos alimentícios, higiênicos, remédios. Ao mesmo tempo, as propagandas utilizaram da imagem femini-

na (principalmente de mulheres brancas, as quais representam o ideal de beleza), supostamente, para vender produtos para os homens.

Concluindo, tendo em vista que a revista Seleções tinha como alvo um público específico formado por uma classe média, branca e cristã, os anúncios refletiam, em suas ilustrações e em seus textos, o modelo ideal de consumidor ao mesmo tempo em que despertava no consumidor, que muitas vezes não tinha os atributos representados, o desejo de atingir o status idealizado e veiculado na revista.

Considerações Finais

Constatamos que as peças publicitárias da Revista Seleções do *Reader's Digest* deram visibilidade à branquitude, ou seja, as imagens de homens e mulheres brancos, em detrimento das populações negras, latino-americanas, entre outras.

Nessa revista, as peças publicitárias propalaram os valores do "*American way of life*", associando modernidade à branquitude e ao sistema capitalista estadunidense, valorizando homens e mulheres brancos, e também disseminando o racismo e o machismo.

É possível que as representações aqui citadas estejam presentes no universo escolar, ancoradas, por exemplo, pelos estudantes e seus familiares. Tal mapeamento torna-se de fundamental importância para o trabalho com documentos na sala de aula, diante da uma proposta de leitura processual dos contexto e conteúdos históricos abordados, diante da produção de um conhecimento significativo.

A utilização da revista na sala de aulas deve considerar a interpretação do próprio estudante, levando em consideração seus valores. Como o estudante vai categorizar e transformar as informações dos documentos em algo familiar? Como o estudante vai transformar sua análise em algo concreto? Como ele vai expressar o que está imaginando? Notadamente, acreditamos que o exercício de trabalhar a interdependência entre conhecimento científico, cotidiano dos alunos e o conhecimento escolar, seja um caminho importante para a proble-

matização de questões fundamentais ao ensino, como a de gênero, raça e classe.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O Saber Histórico na Sala de Aula*, São Paulo: Contexto, 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*: Educação é a Base. MEC, 2018.

CARVALHO, Maria Helena Meira. *Right Man com bossa*: as representações do Brasil e do American way of life nas propagandas comerciais em revistas brasileiras de variedades (1937-1947). Belo Horizonte, 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

CATELÃO, Sidney de Melo. *História em Revista*: as narrativas de Seleções do *Reader's Digest* em sala de aula (1942-1949). Campo Mourão, 2020. 204 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus de Campo Mourão.

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

DOMINGUES, Petrônio. *A nova abolição*. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 69-71.

HOOKS, Bell. Raça e gênero. In: *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*.Trad. Bhuvi Libanio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019. p. 89 - 94.

HOOKS, Bell; A teoria como prática libertadora. *Ensinando a transgredir: a Educação como prática da liberdade.* São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. Cap.5, p.83-104.

JASKIU, Janaina. *Papéis em revista*: ensino de História e as representações de gênero na publicidade da revista O Cruzeiro (1930-1975). Ponta Grossa, 2018. 186 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Ponta Grossa.

JUNQUEIRA, Mary Anne. A trajetória da revista brasileira Seleções do Reader's Digest (1942-1970). *Estudos de Sociologia*, Recife, vol. 4, nº 1, p.1-130, jan.jun., 1998. Disponível em https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235491/28479 Acesso: 02/02/2019.

LIMONCIC, Flávio. American way of life (verbete). SILVA, Francisco Carlos Teixeira (org.). *Enciclopédia de guerras e revoluções do século XX*. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. PINSKY, Carla Bassanezi. *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2018. P. 111-153.

MONTEIRO, Érica Gomes Daniel. *A Guerra como Slogan*: visualizando o *Advertising Project* na propaganda comercial da revista *Seleções do Reader's Digest* (1942-1945). Rio de Janeiro, 2006. 174 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais*: investigações em psicologia social. Petropolis, RJ: Vozes, 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos. *Cadernos temáticos dos desafios educacionais contemporâneos.* Curitiba: SEED – PR, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular do Paraná*: Princípios, Direitos e Orientações. Curitiba: Seed, 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet & SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. In: *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008.

RAAD, Lenita Jacira Farias. Revista Seleções do *Reader's Digest* e as campanhas de controle demográfico no interior da guerra fria. *Revista Esboços*. V. 11. Nº 11, Florianópolis 2004. Disponível em https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/478 acessado em 15/12/2017.

SILVA, Afrânio. et. al. *Sociologia em movimento*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche:* a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TOTA, Antonio Pedro. *O imperialismo sedutor*. A americanização do Brasil na época da Segunda Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ESCRITA DE TEMÁTICAS NEGRAS: HISTÓRIA, PSIQUISMO E PÓS-ABOLIÇÃO

Juarez Clementino da Silva Jr.[5]

Resumo: Sendo o racismo uma superestrutura de privilégio e inclusão, prejuízo e exclusão, onde as relações de poder são estabelecidas pelos grupos hegemônicos. Não escaparia de conflitos e resistências a escrita científica de temáticas de interesse dos grupos minoritários, a partir de suas próprias visões. O texto problematiza a questão a partir de aportes teóricos de negros intelectuais e de não-negros afinados com o psiquismo por trás dessa produção.

Palavras-chave: Psiquismo; Temáticas negras; Escrita; História; Pós-abolição

Abstract: Racism being a superstructure of privilege and inclusion, prejudice and exclusion, where power relations are established by hegemonic groups. There would be no escape from conflicts and resistance to the scientific writing of themes of interest to minority groups, based on their own views. The text problematizes the issue based on theoretical contributions from black intellectuals and from non-blacks in tune with the psyche behind this production.

Keywords: Psyche; Black themes; Writing; History; Post-abolition.

A academia também sendo um espaço de poder, poder esse estabelecido e mantido a partir de premissas, métodos e linhas de interesse e conduta definidos em afinação com os interesses hegemônicos, as dificuldades para se tocar em temas de interesse dos grupos minoritários e a partir de suas perspectivas peculiares são uma realidade, situação observada e expressa por muitos intelectuais e pesquisadores de tais grupos e alguns de fora. O presente trabalho consoli-

5 Mestre em História pela UFAM - Universidade Federal do Amazonas

da sucintamente o pensamento de alguns desses. Iniciamos trazendo uma reflexão sobre o papel do pesquisador, no caso o historiador:

> Benjamin fala da importância da rememoração e do papel do historiador (podemos dizer, do pesquisador). A História não é uma sequência linear, mas nela se entrecruzam passado, presente e futuro. A História é algo que pode ser contado. O homem cria a si próprio, criando o mundo, e se torna sujeito na linguagem. Linguagem — como Bakhtin também a considera — é uma produção social. Para haver compreensão é preciso existir experiência compartilhada: "Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso " (1987a, p. 205). Benjamin quer reconhecer no tempo histórico sua intensidade, não sua cronologia; o tempo não é, para o filósofo. uma sucessão de pontos dispostos em uma ordem cronológica. Ele pergunta: "Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? " (1987a, p. 223). Resgatar o passado significa ter uma compreensão diferente da História; o passado é importante para rever o presente, para colocá-lo numa condição critica, conferir-lhe nova significação. E a História humana é baseada nesta descontinuidade; somente os seres humanos têm História e por isso a linguagem é necessária. Como o homem é gerado na cultura da mesma forma que produz cultura, ele pode fazer História e contar a História. Podemos, então, repensar o passado para dar um novo significado à História e, simultaneamente, abrir novas possibilidades para o futuro: podemos questionar o presente (FREITAS;SOUZA; KRAMER, 2007, p. 60).

A partir da reflexão de Sônia Kramer sobre Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin, constatamos que a História não é linear, nela se entrecruzam passado, presente e futuro, e ainda que é possível reconhecer no tempo histórico sua intensidade, mais do que a pura e simples cronologia. O passado é importante para rever o presente, colocando-o numa condição critica, ressignificando-o. Podemos, repensar o passa-

do e dar novo significado à História ao mesmo tempo que se pode interferir no futuro questionando o presente.

A ideia de que todo historiador é um crítico que pode transitar historicamente entre passado e presente a fim de interferir no futuro, não é exatamente um "absurdo conceitual ou teórico", pelo contrário, aponta para um historiador conectado com diversas ferramentas e olhares críticos, que não só pode, como deve, olhar para trás e para o presente e vice-versa, a fim de inclusive interferir no futuro.

Não deveria portanto ser um "problema", o pesquisador que entende o tempo histórico como um continuum, aonde se traz do passado dados e fatos para análise no presente, mas também se vale de categorias analíticas atuais e mesmo analogias, para com isso entender e traduzir o passado, não apenas por curiosidade e registro, mas com intencionalidade de interferir no futuro. Apesar disso, há situações em que essa característica se torna alvo de duras críticas e resistências. Ainda tratando das dificuldades no diálogo entre o saber teórico, instituído academicamente através de orientações epistemológicas positivistas, que se calcam no método, na suposição de neutralidade e na interação com as concepções construídas no cotidiano das relações sociais:

> Qual o compromisso social e político da pesquisa acadêmica? Até que ponto as pesquisas realizadas nas instituições acadêmicas estão de fato, voltadas para encontrar soluções para os problemas enfrentados no cotidiano, e que dizem respeito aos modos de vida individuais e coletivos? Nas últimas décadas, os pesquisadores têm questionado - cada vez mais intensamente - orientações epistemológicas calcadas no positivismo, que reificam o método e a suposição de neutralidade nas ciências humanas como requisito que seria capaz de assegurar seu estatuto de cientificidade. Sabemos que é preciso que as ciências humanas rompam com a produção do conhecimento fabricado segundo um padrão, optando por um caminho que denuncie a repetição mecânica de certos procedimentos teórico-metodológicos. Vale lembrar que isto não significa abrir mão do compromisso com o rigor científico, mas ao contrário, conquistar um

> rigor e uma autenticidade nos resultados científicos que se definem de outra maneira. O saber teórico, instituído academicamente, precisa interagir com as concepções construídas no cotidiano das relações sociais, possibilitando uma permanente troca entre visões de mundo que se expressam através de registros de linguagem ou de gêneros discursivos distintos. Os indivíduos e os grupos podem conquistar uma consciência crítica, cada vez mais elaborada, sobre a experiência humana, na medida em que são capazes de permitir que os diferentes gêneros de discurso (desde o discurso acadêmico até as formas cotidianas de expressão, através de ações, opiniões e representações sociais) possam interagir, transformando e re- significando mutuamente as concepções, sobre o conhecimento e a experiência humanas que circulam entre as pessoas num determinado espaço sociocultural, e num dado momento histórico (FREITAS;SOUZA; KRAMER, 2007, p.7).

A escrita envolvendo a questão negra, ou questões, seja em que abordagem for, sociológica, histórica, antropológica, geográfica, econômica, acadêmica ou não, padece tradicionalmente de resistências e incompreensões comuns ao exposto. Por outro lado, quem escreve na temática, em geral adota perspectivas e intencionalidades muito similares e que por uma série de motivos e características não se enquadram perfeitamente no esperado pelo "mainstream" acadêmico. Tal situação se tornou ainda mais comum a partir do início do empoderamento[1] da população negra e o consequente maior acesso ao mundo acadêmico, trazendo junto temas de pesquisa de seu interesse direto, porém, a partir de uma perspectiva própria e peculiar. Já que ao contrário da maioria dos pesquisadores, inclusive da temática, que então eram não-negros, traziam também a condição de "objetos"

1 Empoderamento é o equivalente e em português do vocábulo inglês empowerment. Numa primeira mirada,empoderamento é quase sinônimo de autonomia, na medida em que se refere à capacidade de os indivíduos e grupos poderem decidir sobre as questões que lhes dizem respeito, escolher, enfim entre cursos de ação alternativos em múltiplas esferas política, econômica, cultural, psicológica, entre outras. Desse modo, trata-se de um atributo, mas também de processo pelo qual se aufere poder e liberdades negativas e positivas (HOROCHOVSKI, 2006).

da pesquisa e não apenas a de "sujeitos". O resultado imediato e primário disso foi além da dificultação para incluir os temas de pesquisa propostos, outras dificultações pelas formas de se tentar fazer isso, desde da alegação de "falta de neutralidade", discutida por Nilma Lino Gomes e Boaventura de Sousa Santos.

Para Santos (2006), "a ecologia dos saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para credibilizá-las e fortalecê-las" (SANTOS, 2006, p. 154).

Assim, a ecologia de saberes se assenta em dois pressupostos: 1) Não há epistemologias neutras; 2) a reflexão epistemológica incide sobre as práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (SANTOS, 2006).

Neste sentido, a ecologia dos saberes poderá nos ajudar a depreender a produção, a História, as tensões e os desafios vividos pela intelectualidade negra no Brasil, expondo o caráter inovador, contestador e a política do conhecimento e das práticas produzidos (GOMES, 2009). Desta maneira, é interessante compreender às práticas de pesquisa nas Ciências Humanas:

> A tradição empirista da pesquisa nas ciências humanas, tem impedido muitas vezes uma maior aproximação e compreensão das questões propostas para estudo. A perspectiva sócio-histórica representa um caminho significativo para uma forma outra de produzir conhecimento no campo das ciências humanas. Ao compreender que o psiquismo é constituído no social, num processo interativo possibilitado pela linguagem, abre novas perspectivas para o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem as dicotomias externo/interno, social/individual. Ao assumir o caráter histórico-cultural do objeto de estudo e do próprio conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos, essa abordagem consegue opor aos limites estreitos da objetividade uma visão humana da construção do conhecimento (FREITAS;SOUZA; KRAMER, 2007, p. 26).

Há prejuízo à construção do conhecimento ao se desconsiderar a constituição social do psiquismo, e ai vale chamar atenção para a frase de Walter Benjamin contida em citação anterior “Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram?”. De quem seriam essas “vozes que escutamos” fazendo eco às “vozes que emudeceram”?, talvez as de pesquisadores do presente, psiquicamente ligados às tais “vozes do passado”.

Cabe ai remeter o leitor à outra discussão conexa levantada por Mônica Grin, “O direito ao ressentimento”:

> Os dilemas que nascem das dificuldades do historiador para conciliar questões de natureza subjetiva e moral com as convenções formais da própria disciplina não são facilmente contornáveis. Um dos objetivos deste ensaio preliminar e introdutório foi o de explorar o tema do lugar que o ressentimento tem ocupado no *mainstream* acadêmico e da necessidade de observar sutis manifestações, especialmente em casos de violência extrema, não como uma ameaça à paz social ou como patologia individual, mas como um possível protesto cujas razões morais são plenamente legítimas e merecem ser identificadas. A experiência da Comissão da Verdade e da Reparação implantada recentemente no Brasil, pode ser uma excelente oportunidade para se testar essa linha tênue entre o relato ou depoimento da testemunha e a sensibilidade do historiador para o valor moral e a validade histórica do ressentimento, caso esse sentimento se manifeste na fala das vítimas diretas de violência ou de famílias dos desaparecidos. Quando a vítima e o perpetrador se reencontram em nome do passado, o que está em jogo para o historiador é o passado. O ressentimento, nesses termos, é talvez o melhor indicador de um passado que não quer passar, de feridas que não querem cicatrizar, de emoções que não se dissipam, de Histórias que não querem se frustrar, não querem ser engolidas nos desvãos do esquecimento e do fácil perdão (GRIN, 2016).

Assim como à própria definição do que seria o psiquismo:

> Sem abordar as controvérsias sobre o que vem a ser o psiquismo humano, convém ressaltarmos que aqui será entendido como a totalidade dos processos psíquicos superiores e do comportamento social que possibilitam ao homem constituir a unidade que é sua psique (VYGOTSKY, 1993, 1994, 1996: LEONTIEV, 1978; LURIA, 1986,1991), unidade essa que se expressa no modo peculiar de cada indivíduo ser no mundo - a subjetividade (LANE, 2002; BOCK, 2001, entre outros), a realidade subjetiva (BERGER; LUCKMANN, 1985), a individualização (HABERMAS, 1990) e a individualidade (CIAMPA.1987) [..] o psiquismo tem uma gênese social, isto é, originou-se, desenvolveu-se e se transformou no decorrer da História da sociedade humana e conforme as relações sociais, históricas e culturais que delas derivaram (DE CARVALHO, 2007).

O modo peculiar do indivíduo ver e estar no mundo, tem também gênese social, conforme as relações sociais históricas e culturais delas derivadas. De tal conceituação se pode inferir que o mesmo se dá em relação aos indivíduos de grupos que dividem experiências semelhantes nas citadas relações.

Além do psiquismo individual, temos um psiquismo coletivo, aonde os indivíduos de um determinado grupo tendem a ter uma visão e estar no mundo de forma mais semelhante entre si. O que tende a aumentar, quanto mais se afunilam as características comuns dentro desse grupo ou subgrupo. Uma visão mais detalhada sobre essa importante questão, que é a influência do psiquismo na escrita, nos é dada por Ana Cláudia dos Santos Meira em seu livro “A Escrita Científica no Divã: Entre as possibilidades e as dificuldades para com o escrever”, do qual destaca-se o seguinte:

> O escrever - diferente da pintura ou da escultura - introduz a palavra. O funcionamento do psiquismo, com sua forma tão sinistra, complexa e, ao mesmo tempo, tão caótica, é transposto em palavras e traduzido desde

> um registro mental até o papel, já com uma ordenação. [..] Como retrato do psiquismo, a escrita desvela o que é da ordem do inaceitável, porquanto habitam em nossa mente afetos de toda ordem, com expressão quase direta, menos disfarçada, a exemplo dos pesadelos. [..] Escrevemos com e sobre nosso próprio psiquismo, de modo que tanto o psiquismo é instrumento de construção da escrita, como a escrita é instrumento de conhecimento do psiquismo (MEIRA, 2007, p. 251 - 252).

Dai que não se escreve da mesma forma a partir de lugares psíquicos distintos, quando muito de forma semelhante e diretamente proporcional às proximidades psíquicas. Outro aspecto com relação ao assunto e que merece um estudo detalhado, talvez seja pouco percebido, é o fato de que enquanto pesquisadores não-negros ao trabalhar dentro da temática de História e Cultura afrobrasileira e africana, tradicionalmente tendem a se concentrar majoritariamente no tema tráfico e escravidão, apesar de tal aparente tendência estar mudando. Por outro lado, é perceptível grossus modus que pesquisadores negros tendem a trabalhar liberdades, mesmo dentro do período escravista, e se concentram no pós-abolição.

Uma hipótese a ser testada, é que falar de escravidão não é um assunto que empolgue demasiadamente descendentes de escravizados, em um sentimento análogo ao expresso por Oracy Nogueira:

> No Brasil, não é de bom-tom 'puxar o assunto da cor', diante de uma pessoa preta ou parda" (NOGUEIRA, 1985a, p. 86). Esta ideia é bem exemplificada pelo seguinte provérbio: "Em casa de enforcado, não se fala de corda"(NOGUEIRA, 1985a, p. 86). Em contraposição, em qualquer contenda com uma pessoa de cor, a primeira ofensa que se lhe prega é a referência à sua condição étnica (WAINER, 2013, p. 100 - 117).

Provável também que o momento mais lembrado das aulas de História no Ensino fundamental, e o que mais rendeu o que hoje se chama de *"bullying"* para meninas e meninos negros, hoje pesquisadores,

tenha sido no que persistentemente era até não muito tempo atrás, praticamente o "único" momento em que o negro aparecia nas aulas, a escravidão, invariavelmente ligado à famosa figura de Debret, e com a destacada "lembrança" de que os açoitadores também eram negros.

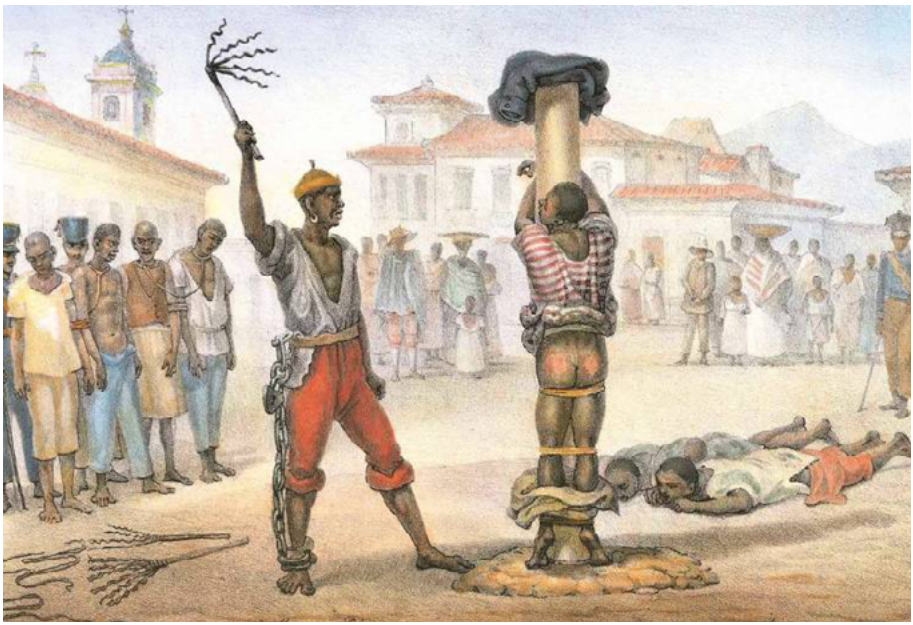


Figura 1 - Aplicação de castigo do açoite - Debret
Fonte: Pinacoteca de São Paulo, SP.

Outro fator é que apesar de inequívocamente importantes os estudos sobre a escravidão, salvo os eventos de resistência, aparentemente estes não alcançam o efeito afirmativo que majoritariamente se pretende e percebe nas temáticas propostas levadas a cabo por pesquisadores negros.

Tal tendência de preferência pelos estudos sobre pós-abolição por pesquisadores negros, é visualizável a exemplo, na linha da ementa do V Encontro de pesquisa em História (Ephis), uma iniciativa discente do departamento de História da UFMG, no Simpósio Temático "Liberdade e pós-abolição: Histórias sobre a população negra no Brasil":

> [..] procedimentos metodológicos e categorias analíticas que tendem a melhor subsidiar as abordagens sobre as trajetórias e práticas sociais desses "outros" sujeitos que passam a ganhar a atenção dos(as) historiadores(as), para além dos escravizados e senhores. De tal sorte, interessa-nos dialogar sobre as ações políticas, sociais, econômicas e culturais empreendidas por e sobre negros(as) livres e libertos(as) (ou em luta por liberdade) no Brasil e ainda no período de crise do sistema colonial. A proposta, pois, pressupõe (mas não se restringe) trabalhos voltados à(s): formação da cidadania brasileira; construções identitárias e categorias raciais; participação de negros/as na política; associativismo negro; trabalho livre e imigração; representações da África e dos africanos; imprensa negra; comunidades quilombolas e outras comunidades tradicionais; racismo e antirracismo; religiosidades; gênero e sexualidades; trajetórias individuais ou coletivas de negros; e políticas de memória da e sobre a população negra (LIBERDADES, 2016).

A própria chamada para o SIMPÓSIO TEMÁTICO 108: "PÓS ABOLIÇÃO: RACIALIZAÇÃO, MEMÓRIAS E PROTAGONISMOS NEGROS", dentro do XXIX Simpósio Nacional Anpuh, para o qual o presente trabalho foi preparado, coaduna com a hipótese de tendência, inclusive observada nos últimos ST nacionais da ANPUH, de preferência dos pesquisadores(as) negros(as) pelos estudos de liberdades no período escravistas e de pós-abolição:

> Este Simpósio Temático, vinculado ao GT Emancipações e Pós-Abolição-ANPUH, busca contribuir para os debates da História social da escravidão e do pós-abolição. Em atenção aos processos de emancipação e às lutas por liberdade e cidadania anteriores à assinatura da Lei Áurea, consideramos importante destacar o papel que pessoas escravizadas, libertas e livres "de cor" desempenharam nesse cenário por meio de suas trajetórias individuais e/ou coletivas, assim como aprofundar as discussões sobre significados da liberdade, lutas por direitos e conquista de lugares sociais diversos antes e depois de 13 de maio de 1888. Tendo em vista o pós-abolição como conceito

> e temporalidade, conforme pontuam Frederick Cooper, Thomas Holt e Rebeca Scott, interessa-nos refletir acerca das construções identitárias em jogo no referido período, bem como suas implicações políticas, conteúdos culturais e transformações entre os séculos XX e XXI. Para isso, nosso Simpósio Temático congregará pesquisas relacionadas às configurações sociais estabelecidas no imediato pós-Abolição; às práticas de associativismo negro em seus diferentes momentos, práticas e formas; às memórias da escravidão e da liberdade; à História do trabalho escravo, compulsório e livre; à justiça como espaço de luta por direitos; às relações de negros com outros grupos étnico-raciais; à participação nas forças armadas; à atuação na política institucional e em movimentos sociais; às trajetórias familiares; aos discursos cientificistas sobre raça; às lutas antirracistas; às religiosidades; às relações interseccionais entre gênero, raça, classe e sexualidade (ANPUH, 2017).

Ainda sobre a questão do psiquismo, combinado agora com a questão da recorrência no uso de exemplos biográficos positivos, de forma menos densa porém mais efetivamente popular. Essa é situação que recebe um tratamento mais detalhado adiante. Porém cabe já atenção para a apresentação que um autor negro, Mestre em História, faz de seu primeiro livro, ela encerra espírito bastante comum a pesquisadores negros com origem ativista e posterior acesso à Academia:

> Este livro é um estudo histórico sobre a participação negra nas ciências exatas, biológicas, e humanas, acrescido de comparações com a situação nos EUA, Brasil, antigos reinos africanos e os 54 países que compõem o continente africano. Versa sobre as invenções africanas e afrodescendentes dos tempos antigos e modernos que com o passar do tempo, ficaram desconhecidas e marginalizadas pelo eurocentrismo. " Os negros e todas as pessoas precisam saber que estas mulheres e homens de origem africana, participaram de algumas invenções que mudaram os rumos da História moderna ". Que este trabalho sirva para dar a todos e todas, principalmente a negras e negros, outra imagem que a de pessoas

> que só sabem trabalhar duro, correr, dançar, cantar ou jogar futebol. E para pesquisadores para que rompam o isolamento dos laboratórios e que o público leigo possa ter mais conhecimento das experiências que estão ocorrendo no mundo científico e que apesar dos problemas de financiamento, inovam e criam soluções tecnológicas para o mundo moderno (MACHADO, 2014).

É portanto bastante perceptível a intencionalidade e comprometimento afirmativo, bem como, a forma ampla de recorte tanto geográfico quanto temporal. Uma vez que como já visto, o que determina o recorte é a problematização, segue aparentemente uma tendência braudeliana de articulação de durações, visando ainda um público não apenas acadêmico, mas principalmente o público leigo. Muito embora não seja um trabalho orientado para fins científicos, mantém um rigor básico. A "neutralidade" não está em um posicionamento "distante do objeto", nem na busca de um resultado absolutamente "isento e desinteressado", como eventualmente concebido por alguns. Está na apresentação de fatos e dados verificáveis de forma intelectualmente honesta e respeitando o que é básico e a finalidade precípua de toda Ciência, que é o bem da humanidade.

Aliás, princípio coincidente com algumas premissas político-sociais adotada por Estados, a exemplo do Brasil, que são, construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento; reduzir as desigualdades; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, como descrito no artigo terceiro de nossa Constituição. As já citadas afirmações de Maria Teresa de Assunção Freitas, sobre o psiquismo e a falta de compreensão das questões propostas para estudo, indicam que tal desconsideração também limita o desenvolvimento de alternativas metodológicas, não se realizando uma verdadeira construção entre sujeitos.

Opondo portanto "aos limites estreitos da objetividade" uma visão humana da construção do conhecimento, em outras palavras, a pretendida homogenização científico-acadêmica a partir de padrões hegemônicos pouco flexíveis, é um complicador de uma participação

verdadeiramente diversa de sujeitos. O exposto acima se relaciona com o debate levantado por Cunha Jr.:

> Todas as culturas são capazes d e contribuir com conhecimento científico de valor universal. As ciências devem se colocar a serviço da humanidade como um todo, e contribuir para que todos tenham uma compreensão mais profunda da natureza e da sociedade, uma melhor qualidade de vida e um meio ambiente sustentável e sadio para as gerações presentes e futuras (UNESCO, 2003).
>
> A democracia prevê a representação de todos os grupos sociais em todas as instâncias de decisão. No estágio atual do capitalismo, a pesquisa científica e os grupos de pesquisadores constituem um grupo privilegiado de exercício do poder[..] A ausência de pesquisadores negros tem reflexo nas decisões dos círculos de poder.[..] A formação dos pesquisadores negros passa por todos esses obstáculos ideológicos, políticos, preconceituosos, eurocêntricos, de dominações e até mesmo de inocências úteis vigentes nas instituições de pesquisa e nos órgãos de decisão sobre as políticas científicas. É fundamentalmente um problema político de concepção da sociedade e das relações sociais. Problema que a sociedade científica se nega a reconhecer como um problema[..]. O mesmo ocorre na esfera governamental, que de certa forma reflete o pensamento das instituições de pesquisa (CUNHA Jr, 2003).

O diagnóstico de Cunha Jr. é de 2003, muitas mudanças ocorreram de lá para cá. Caso da introdução das ações afirmativas universitárias, e consequente inclusão de um contingente significativo de estudantes negros, tanto na graduação, quanto na pós-graduação. Ampliando por reflexo o interesse pela pesquisa temática negra, ao mesmo tempo trazendo junto, o já citado "questionamento das orientações epistemológicas calcadas no positivismo", e o choque com tais posições positivistas e ortodoxas, ainda bem vivas no fazer acadêmico. A percepção de que academia por muito tempo não apenas foi um bastião de resistências a certas alterações no Status Quo, como mo-

dernamente tem inclusive por vezes se prestado à reação contra as tentativas no sentido de tais alterações, aparece em Carlos Moore:

> Toda tentativa de elucidação histórica que contrarie o status quo produz profundo receio naqueles segmentos da sociedade que, por motivos diversos, temem as conseqüências das iniciativas reparatórias. Sem contravir a lei frontalmente, como fazer para deturpá-la no sentido prático, onde realmente impacta e afeta a consciência nacional ? Isso tem sido realizado mediante a legitimação teórica[..] Não por acaso, precisamente nos meios acadêmicos – onde, do século XVII ao século XX, foram gestadas e organizadas ideologicamente as idéias raciais que predominam até os dias de hoje[..] As elucubrações sobre a "democracia racial", a "raça cósmica", as "relações plásticas", a "mestiçagem generalizada" surgiram justamente do mundo acadêmico-intelectual. Antropólogos, sociólogos, historiadores, etnólogos, psicólogos, economistas e filósofos atuaram como os grandes sustentáculos conceituais daquelas arquiteturas teóricas que alicerçaram o racismo ideologicamente. Ainda hoje, protegidos por um discurso circunstancialmente "liberal", esses mesmos teóricos da desigualdade e das iniqüidades sócio-raciais se mantêm a frente das campanhas tendentes a deslegitimar qualquer ofensiva séria contra o edifício globalizado da opressão racial (MOORE, 2007).

Muito embora Moore esteja se referindo aos impactos da lei 10.639/2003 e o uso da História como instrumento de fomento de medidas públicas reparatórias/afirmativas. Ao se referir à contravenção da lei e sua deturpação no sentido prático, atribuindo aos meios acadêmicos a gestação das teorias raciais do XVII ao XX, e a organização das atuais campanhas de deslegitimação das ofensivas contra a opressão racial, por dedução, situatambém ai um forte conservadorismo e resistências contra ações práticas que atuem contra o "estado das coisas".

O assunto das especificidades e características da produção intelectual negra, também ganha discussão com Nilma Lino Gomes, apoiada por Boaventura de Sousa Santos, que o faz em "Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira.".Nele é destacado que as pesquisas desenvolvidas

por esses sujeitos produzem um"outro tipo" de conhecimento, privilegiando a parceria "com" os movimentos sociais e não "sobre" os movimentos e seus sujeitos, tendência ainda hegemônica nos campos das ciências, o conhecimento produzido por esses novos sujeitos é muito articulado com suas vivências, e os objetivos são dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos sociorraciais e suas vivências.

Traz ainda, que tais sujeitos "produzem um conhecimento pautado não mais no olhar do 'outro', do intelectual branco comprometido (ou não) com a luta antirracista, mas pelo olhar crítico e analítico do próprio negro como pesquisador da temática racial."(GOMES, 2009, p 419), ou seja, diferenciado do olhar "distanciado e neutro" sobre o fenômeno do racismo e desigualdades raciais, realizando uma análise e leitura crítica a partir do olhar de alguém que efetivamente os vivencia em nível pessoal e coletivo, inclusive, nos meios acadêmicos. Importante nesse momento uma conceituação feita por Alfredo Veiga-Neto sobre o que vem a ser militante e ativista e a diferença entre os termos :

> Vejamos um pouco mais como caracterizo a militância e o ativismo e o que ambos têm que ver com a metáfora da casa. De novo a etimologia nos ajuda: ativismo, ativar, atitude, ação, agitar, atuar e agir fazem parte de um mesmo campo semântico que nos remete à forma latina agĕre: ag (adiante, para frente) + gerĕre (produzir, carregar, proceder) = impelir para frente, fazer avançar. Assim, a militância – como uma actio militaris – e o ativismo são, ambos, da ordem do agir para frente, da ação para uma mudança de posição, da ação para uma outra situação diferente da que se tem. Mas enquanto aquela se rege pela lógica da obediência hierárquica, este se funda na maior liberdade possível e permitida pela combinação entre a díade pensável-dizível e o visível (Foucault, 1999). Enquanto a militância é necessariamente coletiva, o ativismo é acentuadamente individual (VEIGA-NETO, 2012).

A título de complemento é interessante nesse sentido, o cotejamento com a conceituação que Sales Augusto dos Santos apresenta em seu artigo "A metamorfose de militantes negros em negros intelectuais" (SANTOS, 2011, p. 1 - 25). Apesar de parcialmente colidir no conceito de militante exposto por Veiga-Neto, pelo qual o termo mais apropriado seria "ativistas", nele o autor nos remete à ideia de diferença entre "intelectuais negros", que seriam intelectuais com origem e "marca" negra, mas não necessariamente envolvidos ou influenciados pelos movimentos sociais negros e atuantes nas temáticas, e "negros intelectuais", que no sentido contrário seriam os que tiverem tal envolvimento e receberam tal influência. O que reflete claramente em sua produção e atuação.

Apesar de fazer todo o sentido, pois eu mesmo ao me apresentar ou me definir costumo me colocar primariamente como ativista negro e depois como acadêmico/intelectual, ou seja, na forma explanada por Sales Augusto dos Santos, devo confessar que no meu mais que quarto de século como ativista, não tenho notado uma utilização tão "preciosa" do termo, ouve-se e lê-se muito o uso "intelectual negro" para ambos os sentidos.

Ao tratarmos do conceito de raça e racismo, é necessidade estabelecer uma discussão sobre a utilização dos termos e conceitos fora do que o *mainstream* acadêmico estabeleceu como "aplicação--padrão". Tratarmos no nível de conceito geral, de uma das grandes polêmicas na escrita histórica e principalmente nas análises a partir da percepção de continuum do tempo histórico e tratamento da problematização utilizando a noção de longa,média e curta duração e da articulação de recortes, uma perspectiva braudeliana:

> Braudel inclui as durações dos historiadores no processo de formulação de modelos sociais. Tanto sociólogos quanto historiadores devem incluir não a duração, mas as durações em suas apresentações longas, médias e curtas. A apreensão da totalidade do social depende da inclusão das durações de forma cooperativa, com víncu-

> los de dependência, determinação, causa, entre outras (CRACCO, 2009).

Talvez o maior ganho a partir da proposta de Braudel, tenha sido a possibilidade de se ter uma grande interação entre a análise histórica e a sociológica. Aliás, retroagindo ainda mais no tempo poderá se notar semelhança na forma como o conhecido historiador do XIX, Alexis de Tocqueville, não por acaso muito citado junto aos três pais da Sociologia, Weber, Durkheim e Marx, fazia suas análises e escrevia. Aparentemente em uma visão "proto-braudeliana", ver (JASMIN, 2005). Essa importância e pertinência das concepções braudelianas para uma História Social e Sociologia Histórica também transparecem no seguinte texto:

> Basicamente Braudel sistematizou a visão de que é possível ter vários conceitos do tempo histórico coexistindo dentro da análise de um assunto único, a História-dos-eventos ou curta duração, a conjuntura ou média duração e a longa duração, há ainda envolvendo a longa duração a estrutura de "mundo-econômico", somente a partir da análise dessas durações é que teríamos o que Braudel chamou de "História total" (EDUARDO MARTINS, 2009).

Tudo isso nos leva a outro entendimento sobre mais um entrave na escrita de temáticas negras. É comum na academia, especialmente em História, a imputação de anacronismo ao se utilizar categorias analíticas e termos e conceitos atuais ao analisar o passado, ou mesmo ao fazer comparação direta entre situações atuais e do passado.

No nosso entender, reforçado teoricamente pelo conceito braudeliano de "História Total" e em José D'Assunção Barros,anacronismo não é vincular questões do presente como parte de uma superestutura vigente para além dos recortes históricos e geográficos declarados em um trabalho, ou seja, a curta duração, muito menos analisar e "traduzir" o passado para um melhor entendimento por pessoas do tempo presente ou do futuro. Sendo assim, nem toda comparação ou utilização

de conceitos e termos atuais, é inapropriada, não raro é nada mais que uma questão semântica, que em nada "anacroniza" de fato o passado:

> O que o historiador não deve fazer, com vistas a evitar os riscos do anacronismo, é inadvertidamente projetar categorias de pensamento que são só suas e dos homens de sua época nas mentes das pessoas de determinada sociedade ou de um determinado período.[..] Ora. As perguntas não só podem ser de nosso tempo, como são inevitavelmente de nosso tempo. A análise também tem que ser de nosso tempo. Alguns dos conceitos utilizados para analisar uma época antiga também podem perfeitamente ser de nosso próprio tempo, embora o historiador, quando está se referindo ao "outro" através do discurso que vem das fontes, também possa utilizar conceitos de uma outra época, já que ele trabalha com os dois níveis de conceitos [..] Temos que entender uma outra época nos seus próprios termos quando estamos trabalhando ao nível das fontes (mesmo Ranke já se pronunciou sobre isto nos primórdios da historiografia científica). Todavia, na hora de fechar a nossa análise, temos de retornar à nossa época. As perguntas do historiador começam na sua própria época. A partir destas perguntas ele ilumina uma outra época, tentando enxergá-la nas suas fontes; e finalmente, ao analisar estas fontes, depois de tentar compreender como viviam os homens daquele período de seu passado, ele volta à sua época para fechar a análise. Isto é História (BARROS, 2011).

Portanto, a forma de problematizar não limitada apenas ao recorte de curta duração e os conceitos nele encerrados de forma "engessada", interfere positivamente na interpretação de fatos e problemas persistentes, como é o caso das questões raciais. De onde se infere que a imputação de anacronismo, eventualmente funciona a partir de uma percepção bastante ortodoxa de anacronismo.

Não fosse assim, hoje não falaríamos em Ditadura-Civil-Militar para nos referirmos ao período que na época era "Revolução", "História da Lepra em Manaus" seria um título incambiável por "História da Hanseníase em Manaus", a "História do Amazonas" não poderia re-

troceder além de 1850 ou 1824 porque antes não tinha “Amazonas” no nome oficial, também não teríamos um livro chamado “O racismo através da História: da antiguidade à modernidade” (MOORE, 2007, p. 15). O *mainstream* acadêmico se apega à ideia de que raça e racismo são categorias de análise que não podem ser utilizadas para antes do século XIX. Há também entre as dificuldades ao se abordar questões raciais, a recorrência da minoração:

> Minorar é um termo elucidativo para quem pesquisa diferenças, pois há muita informação relevante nos arquivos que raramente foi coletada ou utilizada em trabalhos históricos ou sociológicos. Muito do que foi encarado até recentemente como “anedótico” ou “secundário” é fundamental para compreender violências de gênero, sexualidade e raciais do passado. Assim, lidar com os arquivos sob uma outra perspectiva, mais afeita à alteridade dentro deles, exige articular ao trabalho investigativo histórico um olhar sociológico contemporâneo comprometido politicamente com as diferenças ainda não reconhecidas. Portanto, um olhar crítico tanto com relação à História quanto à Sociologia em seus limites metodológicos e teóricos que resultaram dessas mesmas violências e desigualdades que permaneceram até recentemente sem História ou análise sociológica (MISKOLCI; BALIEIRO; SILVA, 2014).

O entrave aqui é a visualização como “anedótico”, “secundário” e acrescentaria “mera curiosidade” da divulgação de informações retiradas dos arquivos e outras fontes, que tem especial função quando se problematiza “diferenças” ou violências do passado no tocante a questões raciais. Essa “violência” pode ser a invisibilização de uma biografia inspiradora, a redução de valor em um fato ou mesmo sua ocultação. Outro ponto polêmico, a crítica à utilização recorrente de exemplos biográficos de figuras referenciais positivas negras,característica muito comum a pesquisadores negros envolvidos com a temática, sendo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e de História e Cultura Afro-Brasileira temos as Diretrizes su-

gerem o trabalho com biografias de personalidades negras. Ponto em que nos elucia a historiadora Ana Flávia Magalhães Pinto :

> No momento em que professores, educadores e ativistas ainda debatem e tentam implantar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e de História e Cultura Afro-Brasileira, conhecer mais e melhor a História de negros como Monteiro Lopes é muito importante. Até porque as Diretrizes sugerem o trabalho com biografias de personalidades negras. Isso traz a possibilidade de abordar trajetórias individuais de forma crítica, contextualizando, a partir de elementos concretos, as diversas formas de ser negro e de lidar com o racismo em diferentes tempos e situações. Incluindo também a abordagem das especificidades da manifestação do preconceito racial no Brasil, como indicaram Martha Abreu e Hebe Mattos. São experiências de vida que, como a de Monteiro Lopes, contribuíram para o alargamento e para a diversificação das opções, estratégias e possibilidades dos afrodescendentes (PINTO, 2009, p. 3 - 6).

O motivo para tal é simples, a utilização de referências biográficas, quer escritas, artísticas, numismáticas ou mesmo orais, tem sido durante toda a História, ferramenta de empoderamento e de estabelecimento de padrões referenciais e inspiradores. Inicialmente com a "história grande" essas referências eram de poderosos e grandes heróis, depois passaram a contemplar pessoas "excepcionais", até chegar à "história de gente sem importância", os anônimos.

Ocorre que em um contexto de invisibilização histórica, baixa auto-estima comum na população negra e de um racismo prático que tem na sua raiz a ignorância causada em grande parte pela falta de referências históricas e culturais negras positivas (DANTAS, 2014).

É lógica a estratégia primária de atacar diretamente o problema da falta. Trazendo à luz tais referências de forma afirmativa e ostensiva, pois assim se ajuda a reverter o preconceito dos discriminadores, ao mesmo tempo que aumenta a auto-estima dos discriminados.

Portanto, para fins práticos é muito mais efetiva que discussões e elucubrações em níveis conceituais e de reflexão problematizada, que não atingem o grosso do público que se pretende alcançar, o comum, não exclusivamente o acadêmico. Tal não inviabiliza nem diminui a necessidade da problematização com base teórica, podendo inclusive serem combinadas. No espírito proposto pelas já referidas diretrizes, fruto das reivindicações dos movimentos negros, seriam referências básicas, mesmo multireferenciais, o tipo de referência suficiente para provocar o efeito afirmativo pretendido, lembrando que tais diretrizes visam atingir prioritariamente estudantes do ensino básico e a formação de professores, eventualmente atingindo o público geral. Por fim, temos a partir do aporte teórico:

> São quatro os sentimentos que, segundo Blumer, estarão sempre presentes no preconceito racial do grupo dominante: a) de superioridade; b) de que a raça subordinada é intrinsecamente diferente e alienígena; c) de monopólio sobre certas vantagens e privilégios; e d) de medo ou suspeita de que a raça subordinada deseje partilhar as prerrogativas da raça dominante (BLUMER, 2014, p 7).

Um olhar mais atento para todas as políticas e atos de preconceito e discriminação racial, vai invariavelmente verificar que estão fundados em ao menos um de tais sentimentos, quando não em todos, incluso as resistências e dificuldades enfrentadas para a recepção e valorização acadêmica de uma escrita negra, que leva em consideração o psiquismo e as intencionalidades afirmativas.

Considerações finais

A Lei n. 10.639/2003 e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e de História e Cultura Afro-Brasileira* (2005) abriram caminhos para a pesquisa e o estudo da História da África, cultura afro-brasileira, repensando o ensino de

História do povo negro no Brasil, para além da escravização nos tempos da colonização portuguesa.

Em nosso país, essas transformações na política educacional se tornaram possíveis por conta do ativismo de personalidades negras, enfim de representantes do Movimento Negro que pressionaram o Estado brasileiro por políticas públicas de ação afirmativa.

Diante disso, constatou-se que no desenvolvimento da pesquisa e dos estudos históricos as pesquisadoras e os pesquisadores negros têm dado preferência para investigação de liberdades no período escravistas e no contexto pós-abolição. Na produção da intelectualidade negra há recorrência de estudos biográficos positivos, ou seja, de personalidades negras do contexto popular, homens e mulheres negros que foram invisibilizados historicamente na narrativa tradicional da História, por conta da predominância do paradigma ocidental e eurocêntrico.

Os estudos biográficos de figuras referenciais positivas negras nos permitem repensar o ensino de História do povo negro no Brasil, apresentando aos/as estudantes outros sujeitos históricos e possibilitando a ecologia de saberes na escola e na Academia.

Por isso, é importante o trabalho pedagógico com a escrita negra na escola e/ou na Academia, considerando o psiquismo, as intencionalidades afirmativas, as subjetividades que produzem os sujeitos, valorizando a identidade negra e a ancestralidade africana, principalemnte, elevando a auto-estima de nossas crianças e jovens negros. Isso possibilitara a construção de caminhos para o ensino de História na perspectiva antirracista, combatendo o racismo, práticas de preconceito e de discriminação.

Referências

ANPUH (Org.). *SIMPÓSIO TEMÁTICO 108 – PÓS-ABOLIÇÃO: RACIALIZAÇÃO, MEMÓRIAS E PROTAGONISMOS NEGROS***.** 2017. Coordenação: Álvaro Pereira do Nascimento (UFRRJ – IM) e Ana Flávia Magalhães Pinto (Unicamp – Pós-Doc). Disponível em: <https://emancipacoeseposabolicao.wordpress.com/2017/01/17/gtep-na-anpuh-2017-brasilia/>. Acesso em: 28 mar. 2017.

BARROS, José D'assunção. *Anacronismo.* 2011. Café História- História feita com cliques. Disponível em: <http://cafehistoria.ning.com/profiles/blogs/anacronismo-1 >. Acesso em: 13 abr. 2020.

BLUMER, Apud GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Preconceito de cor e racismo no Brasil.* 2004. p 7. Disponível em: <http://goo.gl/E4llwi>. Acesso em: 13 abr. 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, DF: MEC, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: MEC, 2003.

CRACCO, Rodrigo Bianchini. *A longa duração e as estruturas temporais em Fernand Braudel:* de sua tese O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico na Época de Felipe II até o artigo História e Ciências Sociais: a longa duração (1949-1958). 2009. 115 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/93349>. P. 82

CUNHA JUNIOR, Henrique. A formação de pesquisadores negros. 2003.*COMCIÊNCIA Revista Eletrônica de Jornalismo Científico.* Disponível em: < http://www.comciencia.br/reportagens/negros/17.shtml >. Acesso em: 13 abr. 2020.

DANTAS, Carolina Vianna. ELEIÇÕES E MOBILIZAÇÃO NEGRA: O CASO DAS VIAGENS DE MONTEIRO LOPES PELO BRASIL 1909-1910. In: ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe (Org.). *História do pós-abolição no mundo Atlântico***:** identidades e projetos políticos. Niterói: Eduff, 2014. p. 97-118. Disponível em: <https://www.academia.edu/10020638/Histórias_do_pós- abolição_no_mundo_atlântico_vol._1_Identidades_e_projetos_políticos>. Acesso em: 18 mar. 2020.

DE CARVALHO, Maria Vilani Cosme. A construção social, histórica e cultural do psiquismo humano. Educativa, v. 10, n. 1, p. 47-68, 2007. Disponível em: < http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/viewArticle/174 >. Acesso em 10 ago. 2020.

EDUARDO MARTINS, Carlos. A teoria da conjuntura e a crise contemporânea. *Polis. Revista Latinoamericana,* n. 24, 2009. Disponível em <https://polis.revues.org/pdf/1684> Acesso em 10 ago. 2020.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia (Org.). *CIÊNCIAS HUMANAS E PESQUISA: Leituras de Mikhail Bakhtin.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Questões da nossa época 107). p. 60.

GOMES, Nilma Lino. *Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira.* In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 419-441. Disponível em: <https://goo.gl/cKUu2Q > Acesso em: 06 ago. 2020.

GRIN, Monica. *Violência na História: memória, trauma e reparação*. Rio de Janeiro: Ponteio. 2012. Disponivelem:<http://snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364845981_ARQUIVO_MonicaGrinartigoressentimen toanpuh.pdf >. Acesso em 06 ago. 2020.

HOROCHOVSKI, R. R. . Empoderamento: definições e aplicações. In: *30 Encontro Nacional da ANPOCS*, 2006, Caxambu. 30 *Encontro Nacional da ANPOCS* - Programação e resumo, 2006. Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3405&Itemid= 232 >

JASMIN, Marcelo Gantus. *Alexis de Tocqueville: a historiografia como ciência da política.* Editora UFMG, 2005.Capítulo VII.

LIBERDADE e pós-abolição: Histórias sobre a população negra no Brasil. 2020. Simpósio *Temático no V Encontro de pesquisa em História (Ephis)*, do departamento de História da UFMG. Disponível em: <http://www.ephisufmg.com.br/simposios-tematicos/liberdade-e-pos-abolicao- historias-sobre-a-populac/ >. Acesso em: 06 ago. 2020.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias. *Ciência Tecnologia e Inovação Africana e Afrodescendente*. Florianópolis: Bookess, 2014. E-book ISBN: 9788580459111 - site de venda. Disponível em: <http://www.bookess.com/read/19840-ciencia-tecnologia-e-inovacao-africana-e-afrodescendente/>. Acesso em: 09 ago. 2020.

MEIRA, ANA CLAUDIA DOS SANTOS. *A escrita científica no divã: entre as possibilidades e as dificuldades para com o escrever.* EDIPUCRS, 2007. p. 251-252

MISKOLCI, Richard ; BALIEIRO, Fernando Figueiredo ; SILVA, Semíramis Corsi . Intersecções entre História e Sociologia: entrevista com Richard Miskolci. 2014. (Programa de rádio ou TV/ Entrevista). Disponível em: <http://www.ufscar.br/cis/wp-content/uploads/1415-5095-1-PB.pdf > . Acesso em 07 ago. 2020.

MOORE, Carlos. *O racismo através da História: da antiguidade à modernidade.* São Paulo: UNESP, 2007. disponível em: < https://goo.gl/QV8bvs > p. 15.

PINTO, Ana Flávia M. . O que você sabe sobre o primeiro deputado negro republicano? (Entrevista com Carolina Vianna Dantas. Irohín (Brasília), p. 3 – 6. 2009. Disponível em <http://www.meionorte.com/blogs/edilsonnascimento/o-que-voce-sabe-sobre-o-primeiro-deputado- negro-republicano-80464> Acesso em: 29 fev. 2020.

SANTOS, Sales Augusto dos. *A Metamorfose de militantes negros em negros intelectuais*. Mosaico. Rio de Janeiro, v. 5, p. 1-25, 2011. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/mosaico/?q=artigo/metamorfose-de-militantes-negros-em-negros-intelectuais >. Acesso em: 29 maio 2020.

UNESCO. DECLARAÇÃO SOBRE A CIÊNCIA E O USO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO - 1999. 2003. Parte integrante da publicação A ciência para o século XXI Uma nova visão e uma base de ação, Pp 26. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000207.pdf >. Acesso em: 08 ago. 2020.

VEIGA-NETTO, Alfredo. "É preciso ir aos porões". In: *Revista Brasileira de Educação.* V.17, n.50. maio-agosto, 2012

WAINER, Daniel Ferreira. Oracy Nogueira e o estudo das relações raciais. *Revista Habitus*: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais - IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p.100-117, Junho. 2013. Semestral. Disponível em: <http://www.habitus.ifcs.ufrj.br/index.php/ojs/article/viewFile/69/62 >. Acesso em: 07 ago. 2020.

AGÊNCIA DE PROFESSORES NEGROS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO DO PÓS-ABOLIÇÃO

Lavini Beatriz Vieira de Castro[2]

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar a trajetória dos professores, e das professoras negras num contexto pós-abolição. Problematizando os marcadores sociais, a saber: raça e classe social imbricados com a Educação. A pesquisa foi realizada sob o enfoque dos Estudos Culturais e Pós-estruturalistas, refletindo sobre o discurso, as relações de poder; o papel dos intelectuais negros atuantes no magistério, pensando o movimento das brechas que possibilitam os negros questionarem o sistema político brasileiro interferindo na Educação assumindo a escola enquanto espaço de modificação de discursos pautados na ótica racialista, dependendo do desempenho político de professores e professoras atuantes nessas frentes. Neste texto apresentaremos a problematização do ser negro enquanto um ser que pretendia se inserir para negociar seus direitos de cidadão na primeira república brasileira, que cobrava a construção de uma identidade nacional diante da diversidade etnicocultural.

Palavras-chave: Educação; Nacionalidade; Identidade Racial; Protagonismo Negro.

Abstract: The present work aims to analyze a trajectory of teachers, and black teachers in a post-abolition context. Questioning social markers, a saber: race and social class intertwined with education. A research carried out under the focus of Cultural and Post-structuralist Studies, reflecting on the discourse,

2 Mestra em Relações Étnico-Raciais pelo Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais, pelo CEFET - RJ. Historiadora, licenciada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

power relations; the role of black intellectuals working in the teaching profession, considering the movement of the loopholes that enable blacks to question the Brazilian political system, interfering in education, assuming the school as a space for modifying discourses based on racialist optics, dependent on the politician of teachers working on these fronts . In this text we will present the problematization of the black being as a being who intended to insert himself to negotiate his rights as a citizen in the first Brazilian republic, which demanded the construction of a national identity in the face of etnico-cultural diversity.

Keywords: Education; Nationality; Racial Identity; Black protagonism.

"É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática." Paulo Freire

Introdução

O interesse deste capítulo é refletir sobre a trajetória histórica e profissional dos sujeitos não brancos na carreira do magistério na sociedade brasileira. Assim sendo iniciamos esta apresentação textual pensando o contexto do pós-abolição até os anos 1950, em que se percebe a preocupação das elites com o modelo de sociedade que estava sendo desenvolvida na prática daquela conjuntura completamente disforme ao que ditavam os argumentos científicos pautados nas teorias racialistas e aos parâmetros europeus, visto que a sociedade brasileira do início do século XX passava a encarar a liberdade jurídica do negro como um fato, mas não estava preparada para dar credibilidade de ascensão ao mesmo.

1. Alguns definidores do Pensamento Social Brasileiro - séculos XIX e XX

O século XIX foi determinante para que se formasse um ideário a respeito da sociedade brasileira nos moldes de um pensamento racista. O negro e todos os não-brancos eram classificados como inferiores e incapazes de conduzir o país em sua nova etapa de progresso econômico. Joaquim Nabuco (1977) um grande defensor do abolicionismo demonstrou ser um homem do seu tempo a respeito da ideia de raça no Brasil, ao atribuir ao "sangue caucásico vivaz, energético e sadio" o crescimento da América do Sul (NABUCO, 1977 apud Seyferth, 2002). A posição de Nabuco refletia o pensamento da elite brasileira do século XIX acomodada às classificações e representações a respeito da crença na superioridade e civilidade do branco e na inferioridade do negro e toda população mestiça.

O Brasil do século XIX era um país majoritariamente negro e mestiço, fato este que preocupava os grupos políticos e econômicos que passaram a discutir a formação nacional sob um víeis científico que valorizava a condição hierárquica da sociedade, em que as argumentações tinham justificativas humanitárias, mas havia fortes razões econômicas e políticas a respeito do que esperar do Brasil.

Giralda Seyferth (2002) em seu artigo *Racismo e o ideário da formação do povo no pensamento brasileiro*, constatou a partir das análises do pensamento brasileiro do século XIX que "a nação só seria plenamente civilizada (...) num imaginado cenário mais favorável ao incremento da imigração branca". Diante de tais circunstâncias, acreditava-se que o Brasil estava fadado ao fracasso ou precisaria embranquecer.

Falamos, portanto de uma perspectiva evolucionista entranhada na multiétnica sociedade brasileira que elegeu a estética do sujeito branco como referencial a ser seguido, apesar da construção social feita de que o Brasil era um paraíso racial, de que todas as raças tinham as mesmas condições, justamente a fábula das três raças, como mencionou Roberto Da Matta:

> [...] essa triangulação étnica, pela qual se arma geometricamente a fábula das três raças, tornou-se uma ideologia dominante, abrangente, capaz de permear a visão do povo, dos intelectuais, dos políticos e dos acadêmicos de esquerda e de direita, uns e outros gritando pela mestiçagem e se utilizando do *branco* e do *negro* e do *índio* como as unidades básicas através das quais se realiza a exploração ou a rendenção das massas (DA MATTA, 1993 apud MULLER, 1999, p. 39).

Conforme podemos perceber o ideal de nação brasileira estava pautado na ideologia da democracia racial, ideologia esta que prezava pela incorporação do elemento não branco aos valores culturais, imagéticos e físicos da pessoa branca, ansiando assim pela mestiçagem, processo pelo qual marcaria a redenção do povo brasileiro ao crescimento e progresso econômico. A construção do pensamento racista no Brasil foi capaz de criar a impressão de todos, inclusive do próprio elemento negro de que sua performance social, estética e cultural, para coexistir, precisava absorver elementos do universo branco europeu.

Aquele que não era branco foi categorizado por suas diferenças raciais, mesmo sem consistentes critérios biológicos necessários para determinar qualquer desigualdade entre as raças restando à estrutura ideológica determinar a superioridade do homem branco sobre os demais.

Intelectuais como Herbert Spencer e Arthur de Gobineau[1], entre outros contemporâneos, acreditavam na superioridade branca europeia influenciadora do pensamento social a respeito da importância do embranquecimento da sociedade brasileira partindo da chegada de

1 Os estudos de Herbert Spencer e Arthur de Gobineau estão alinhavados a perspectiva do darwinismo social. Spencer defendia hierarquias sociais baseadas na evolução lamarckiana em que se entendia a sociedade como um organismo sujeito as leis naturais, como se o mesmo entendimento de evolução orgânica fosse percebido no aspecto social. Spencer apesar de não se referir diretamente a categoria de raça, pois definia sua teoria por meio da evolução e adaptação dos grupos humanos abriu brecha para definir quais grupos seriam os mais aptos e quais estariam fadados ao fracasso social na "luta pela vida". O resultado de seus estudos foram compreendidos para falir políticas assistências e sociais, legitimou a defesa da escravidão e auxiliou aceitação ideológica da imposição civilizatória do europeu sobre o mundo. Gobineu seguindo quase que os mesmos passos de Spencer vai definir os arianos como raça superior e contestava a mestiçagem como sendo um caminho para a degeneração (SEYFERTH, 2002, p. 18, 19-20).

imigrantes europeus e consequentemente da miscigenação entre os grupos étnicos. Aproveitando a exposição de Gobineau por Francisco Bethencourt (2018) podemos entender a promoção dos projetos expansionistas e a crença da superioridade do elemento branco de tipo ariano no mundo ocidental. Vejamos:

> Segundo o ponto de vista de Gobineau, as raças selvagens sempre haviam sido selvagens, continuariam a ser até desaparecerem. O autor repetiu a ideia da bestialidade das raças negras, reproduzindo os indícios de Cuvier da pélvis símia, algo que já fora refutado, e a suposta testa mais estreita e inteligência inferior, dominada pelas paixões e pelos sentidos, alem do humor instável e das emoções incontroláveis de povos que eram ao mesmo tempo covardes e assassinos. (...). A raça branca caracterizava-se pela energia inteligente, sentido de utilidade mais elevado do que o da raça amarela, perseverança associada à força física, um extraordinário instinto pela ordem, acentuado sentido de liberdade e honra, bem como sentido de proporção. Eram, no entanto, inferiores no que diz respeito ao desenvolvimento dos sentidos (BETHENCOURTH, 2018, p. 384).

Apesar de Gobineau ser um homem do século XIX, seus estudos tiveram grande impacto na propaganda nazista, ou seja, nos anos 1930, influenciando o pensamento ocidental a acreditar na incapacidade dos negros e na superioridade dos brancos. Criou-se condição para que a mentalidade da época enxergasse a desigualdade como uma questão natural. Os intelectuais brasileiros que seguissem as teorias de Gobineau não eram adeptos da miscigenação como forma de melhorar as atribuições físicas e intelectuais dos mestiços que compunham a sociedade brasileira, pois assim como Gobineau viam a mistura de raças como degenerativa para qualquer sociedade.

Das análises evolutivas do século XIX surgiram duas tendências atreladas à mestiçagem, uma pensaria a mistura de raças como fator salvador das sociedades multiétnicas, pois entendia que a boa dosagem de sangue ariano ajudaria a desencadear o progresso e criativi-

dade humana, entretanto outras abordagens do mesmo período eram categóricas em afirmar que a miscigenação seria mantenedora da decadência socioeconômica das sociedades multiétinicas.

Próximo a esse último pensamento estão as abordagens de Raimundo Nina Rodrigues, médico baiano reconhecido internacionalmente por suas obras de cunho racialista em que priorizava tendências biológicas para determinar estratégias de controle social. De acordo com Elisa Rodrigues em seu artigo *Raça e controle social no pensamento de Nina Rodrigues* (2009) o médico baiano atribuía às diferenças raciais o tipo de classificação punitiva. Parafraseando a autora, "para Rodrigues o importante seria o criminoso e não o crime" (RODRIGUES, 2009).

Repulsa maior Nina Rodrigues sentia em relação aos mestiços, apesar de ser mulato, contudo assimilou as ideias eurocêntricas. Em suas análises confirmou que a mistura de diferentes características biológicas só poderia formar indivíduos totalmente desequilibrados. A questão é que pensamentos como os de Nina Rodrigues não ficaram restritos ao nível acadêmico, das turmas de medicina, estes discursos ganharam as ruas e fazem parte até hoje do senso comum brasileiro[2].

O discurso racialista científico tornou-se influente em projetos de governos ajudando a definir, tal como apresentou Francisco Bethencourt (2018) em sua majestosa obra *Racismos das Cruzadas ao século XX*, políticas nacionalistas, no caso Brasil através da mentalidade do branqueamento e construção de uma identidade nacional homogênea até os casos de nacionalismo extremado que resultaram na Segunda Guerra Mundial, ou as políticas segregacionistas dos EUA e da África do Sul.

Aime Cesaire em seu livro *Discurso sobre a negritude* (2010) traz uma abordagem interessante ao tema do racismo ao observar semelhantes estratégias de discriminação racial entre os processos

2 Vide casos explícitos de racismo, como a prisão autoritária de uma advogada negra durante uma audiência no 3º Juizado Especial Cível de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, no dia 10/09/2018. Ou a fotografia que ficou eternizada em nossas memórias de Luiz Morier intitulada "Negros" que venceu o Prêmio Esso há mais de 35 anos que apresenta um policial encaminhando jovens negros presos pelo pescoço; situações que nos fazem refletir se ainda não estaríamos no processo de conquista da abolição.

de dominação nazifacista e o colonialismo europeu na América. Para Cesaire o nazismo era mais um modelo de racismo, o escândalo era que os nazistas eram racistas de brancos judeus[3], mas em ambos processos de dominação o que contava era a perspectiva da exaltação de uma raça em detrimento de outras, nesse contexto muitos intelectuais, da primeira metade do século XX, eram contundentes ao negar a mistura racial, evitando a degeneração do grupo dominador.

O tema da mestiçagem foi um dilema no pensamento social e político brasileiro. atribuía-se ao Estado as intervenções necessárias ao crescimento socioeconômico do Brasil. Mas questionava-se a possibilidade de crescimento do Brasil diante da realidade racial; alguns intelectuais acreditavam na miscigenação como o diferencial ao crescimento, embora todos afirmassem de antemão o improvável protagonismo do homem não branco.

Nina Rodrigues (1935) e Fernando Ortiz (1971) discutiram o tema da miscigenação por um víeis racialista apesar de serem reconhecidos no meio acadêmico por desenvolverem propostas mais progressistas, fato este que permitiu novos olhares interpretativos, mas que ainda não se desvinculavam totalmente de um contexto determinista. Fernando Ortiz (1971) foi categórico em afirmar a influência do elemento negro, mas defendeu estratégias de branqueamento para salvar a nação (neste caso cubana), pois via atributos positivos na mestiçagem como caminho para a regeneração sociorracial. Ao contrário de Ortiz, Nina Rodrigues (1935) era contundente em classificar o fracasso do elemento negro, tinha projetos eugenistas e recusava-se a aceitar a mestiçagem como solução civilizadora.

As discussões acadêmicas acabam sendo inseridas no senso comum e o Brasil do século XX adotou a teoria do branqueamento ao inserir imigrantes europeus em seu cenário social. Nossa sociedade passou

3 O que os brancos não perdoavam era o fato de Hitler ter cometido o crime de dominação e extermínio aos brancos, quando o problema afetou os brancos a dominação foi vista como anormal, mas os europeus já vinham com a realidade nazista há muito tempo com a denominação de colonialismo moderno. Sobre a ideia da semelhança entre nazismo e racismo ver Cesaire (2010).

a ser descrita como uma *democracia racial* na qual, negros, mulatos e brancos viviam sob condições de igualdade jurídica e social e a saída para o progresso de um país que acabava de sair da escravidão era a mestiçagem. O Brasil passa a ser uma referência multiétnica a priori que havia dado certo, então procurando entender o contexto harmônico de nossa sociedade como projeto piloto para outras sociedades multiétnicas que viviam em cenários raciais hostis, a UNESCO propõe na década de 1950 pesquisas que explorassem as relações raciais brasileiras.

A princípio o interesse era divulgar a crença numa sociedade harmônica, mas durante as pesquisas tal descrição foi inteiramente criticada. Segundo George Reid Andrews em seu artigo *Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano*, os intelectuais que escreveram nas décadas de 30 e 40 concentraram sua atenção a provável qualidade harmoniosa e igualitária da interação racial no Brasil, contudo somente a partir das informações dos censos nacionais da década de 1940 foi possível desfazer a idílica sensação de harmoniosa através da comprovação das disparidades socioeconômicas entre as populações branca e não-brancas.

Partindo de uma análise próxima a Talles de Azevedo (1996), Roger Bastide e Florestan Fernandes (1959) criticam a democracia racial e põem em pauta a restrição de uma abordagem que parta dessa interpretação. Ao afirmarem os tabus da sociedade brasileira deixam claro um aspecto cultural no Brasil que é "*o preconceito de não ter preconceito*", ou seja, a sociedade brasileira nega o racismo através da estratégia da coloração da pele, disfarçando a presença em nosso próprio corpo da marca negra (BASTIDES e FERNANDES, 1959). Florestan e Bastide (1959) nos apontam a postura melindrada da sociedade brasileira em não demonstrar preconceito racial de forma aberta, de tentar disfarçar o problema racial através da questão social. Em suas pesquisas podemos encontrar a cordialidade dissimulada nas relações raciais, que mais distanciavam do que aproximavam brancos de negros.

O que podemos evidenciar é um preconceito que tem como critério a cor da pele. Quanto mais clara a cor da pele mais chances

de se perceber a ascensão social do sujeito não-branco, ou seja a cor marcava, como ainda marca, a possibilidade mudança de status social.

Com esclarece Bethencourt (2018) a respeito dos dois tipos de preconceitos raciais que ainda aparecem nas relações, o preconceito de origem norte-americano e o preconceito de cor da sociedade brasileira, são indicadores da diversidade de como o racismo atua, muito embora o critério de cor não tenha sido a questão para a discriminação dos judeus não protegeu o grupo da degradação racial. O racismo a brasileira, pautado no critério da cor da pele, não resultou de políticas oficiais de extermínio[4] foi considerado um racismo institucionalizado nas relações e não na forma da lei como a segregação sul-africana.

2. A ascensão do negro na sociedade brasileira

Nesse cenário racialista havia necessidade de avançar as discussões sobre as benesses da mestiçagem como ponte para os descendentes da escravidão ascender na sociedade brasileira. Seria possível pensar numa classe media mulata no contexto abolicionista? Alguns indicadores confirmariam tal fato, ao evidenciarmos jornalistas, professores, funcionários públicos e uma série de outras profissões urbanas ocupadas por sujeitos não brancos, o que nos faz aceitar tal afirmação, ademais estamos munidos das informações trazidas por Maria Lúcia Rodrigues Muller em seu artigo Professoras negras na Primeira República:

> Mesmo antes da abolição já tínhamos um significativo número de libertos. Hebe Maria Mattos (1998) registra que, em 1872, 41% da população livre das três maiores províncias escravistas do Império era composta de descendentes de africanos. A mesma autora descreve a diversidade de ocupações econômicas dos libertos no interior do estado do Rio de Janeiro e no sul de Minas Gerais. Eram Jornaleiros, camaradas, capatazes, peque-

4 Apesar de Ronaldo Vainfas ter frisado no artigo As mil faces do racismo (2014) o genocídio do tráfico como uma política de extermínio que deveria ser uma cobrança do movimento negro brasileiro.

> nos sitiantes, costureiras. Esforçavam-se para adotar as condutas simbólicas dos homens livres, o casamento oficial, o registro dos filhos et. Esses libertos teriam dado origem a uma pequena classe média de artesãos e, mesmo funcionários. (MULLER, 1990, pág. 33)

Percebemos que no final do século XIX já era possível referir-se a existência de uma classe média negra no Brasil mesmo diante das adversidades raciais camufladas no mito da democracia racial.

Para elucidar as relações raciais a partir da ótica civilizatória que se esperava encontrar no Brasil, Tales de Azevedo (1996), outro importante médico baiano, aceitou o convite da UNESCO para analisar a que ponto a cordialidade entre as raças na sociedade baiana era um fato. Sua intenção era mostrar que não havia problemas de ordem biológica à realidade brasileira, assim o médico procurava atribuir aos problemas de desenvolvimento social a uma ordem socioeconômica.

Azevedo (1996) baseava seu pensamento na teoria marxista e ao ser convidado pela UNESCO para elaborar uma análise sobre relações raciais e a possibilidade da convivência harmônica entre raças constituidoras da sociedade brasileira, percebeu um problema a priori demarcado pelo contexto social, mas no desenrolar de sua pesquisa apresentou detalhes implícitos do preconceito de cor, e acabou confrontando os interesses da UNESCO de que a Bahia seria um exemplo de harmonia racial. Seus estudos acabam registrando o preconceito racial e suas conclusões caminham para afirmar o fim de uma democracia racial.

Alguns problemas levantados por Azevedo (1996) foram a percepção de se silenciar a cor da pele de uma pessoa não branca quando esta avançava no patamar social, ou o fato do negro adotar padrões de etiqueta nos moldes europeus para ser aceito, pois para transitar dentro de ambientes sociais demarcadamente brancos era necessário se comportar como um branco, assim ditavam os padrões pós-abolicionistas. Em suas pesquisas Azevedo (1996) percebe que não só a ascensão social do não branco mascarava os conflitos raciais e clareava o sujeito, como a demarcação de linha de cor era importante para poder ascender na sociedade baiana. O autor compreendeu que

muitas pessoas apresentadas como brancas eram na verdade mestiças, não aceitavam ser chamadas por termos depreciativos como mulatos, sendo preferidos os termos morenos e pardos.

O obstáculo ao reconhecimento da intelectualidade negra, segundo Muller (1999) era na verdade a cor da pele. Seus estudos a respeito da profissão de magistério na Primeira República apontam que pessoas negras e mestiças não enfrentavam entraves socioeconômicos, de forma direta, ao ingresso ao magistério, as dificuldades eram outras referentes às representações sociais que resultavam das teorias racistas do período histórico em questão.

Outro intelectual patrocinado pela UNESCO foi Florestan Fernandes (1959), seu ambiente de estudo foi a sociedade paulista do início do século XX. São Paulo era percebida, nessa época como uma cidade moderna, neste sentido o problema levantado era contrastar a modernidade e o racismo. A grande pergunta era: numa sociedade industrializada existiria racismo? Apesar de Florestan Fernandes (1959) concluir seus estudos afirmando a possibilidade da diminuição do racismo em sociedades em desenvolvimento industrial, deixa pistas para refletirmos sobre a permanência de comportamentos racistas permeando a problemática social.

De acordo com Florestan Fernandes (1959) os brasileiros tinham receio de tocar nas características étnicas da pessoa negra, era desagradável e de pouco bom senso dizer que uma pessoa era negra, era preferível esquecer, silenciar as marcas fenotípicas negras, por outro lado enaltecer as marcas brancas também contribuíam para cristalizar a realidade hierárquica em nossa sociedade.

Retornando as contribuições de Miller (1999) antes dos anos 1920 o magistério parece não ter sido uma profissão exclusiva a brancos, mas as reformas políticas da década de 20 proporcionaram resultados condizentes com perfis étnicos. Além da exigência do diploma da Escola de Normal as professoras tinham que apresentar um “biotipo saudável”, o que podemos interpretar como boa aparência, segundo Muller:

> No entanto depois dessa data, quase não se encontram moças escuras nas fotos de normalistas do Instituto de Educação. De resto, esta tem sido uma característica das relações raciais no Brasil. A discriminação racial não foi institucionalizada. Manteve-se ao nível das relações justificando hierarquias sócias e étnicas (MULLER, 1999, p. 40).

A imagem a seguir representa a sala de aula de uma escola carioca dos anos 1920. Nesta fotografia vemos uma professora negra lecionando, a maioria do alunado desta turma são pessoas brancas, mas podemos ver alguns mestiços.

Imagem - Sala de aula da Escola José Pedro Varela, Rio de Janeiro (1923).
Fonte: Fotografia. Museu Afro Digital. Professores Negros Na Primeira República. Disponível Em: < Https://Setec.Ufmt.Br/Mafro/?P=111> Acesso em: 01 nov. 2018

Passou a ser mais difícil as professoras negras assumir o magistério quando a regulamentação estatal, na década de 1920 passou ma exigir determinados critérios pautados nas teorias racialistas para os requerimentos do magistério. Interessante obsevar que medidas dos quadris das brasileiras indicariam maior ou menor sangue negro, mas eram por indicadores físicos e boa conduta social que se passou a determinar quais seriam as futuras professoras do Brasil.

Mais adiante em suas percepções Muller (1999) nos brinda com informações documentais, as certidões de nascimento e os requerimentos das candidatas ao magistério e percebe um número re-

duzido de candidatas não brancas a carreira do magistério nos anos iniciais do século XX, apesar de aproximadamente nos dizer que 60% dos requerimentos não indicar a questão da cor da pele. O silêncio das fontes diz talvez mais do que possamos imaginar, pois pode ser exatamente nesta interrogação o que se procura evidenciar, a camuflagem da cor para não interferir nos critérios de avaliações das candidatas a professoras. Esconder a cor é um problema cultural brasileiro basta verificar os dados do censo do IBGE sobre autoidentificação de cor ou raça no recente artigo de José Luis Petruccelli (2013) *intitulado Autoidentificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação*. Na tabela a seguir observamos o quantitativo de pessoas numa amostragem que se assumem negras, mas como é diversa a demarcação de cores para disfarçar a origem étnica.

Tabela – Distribuição das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por autoclassificação e heteroclassificação, segundo a cor ou raça – Brasil - 2008

Cor ou raça	Distribuição das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor ou raça	
	Autoclassificação	Heteroclassificação
Total	**100,0**	**100,0**
Branca	49,0	56,2
Morena	17,9	7,0
Parda	13,6	22,5
Negra	7,8	8,4
Morena clara	3,0	1,6
Preta	1,4	1,0
Amarela	1,5	1,2
Brasileira	0,7	0,0
Mulata	0,6	0,4
Mestiça	0,6	0,2
Alemã	0,4	0,0
Clara	0,4	0,0
Italiana	0,3	0,0
Indígena	0,4	0,2
Outras	2,5	1,2

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisas das Características Étnico-racais da população 2008.

Pelos estudos de Muller (1999) a cor era um meio de designar a condição social do indivíduo. Pois a autora identificou correspondência entre a posição social da família e a cor da pele da pessoa, visto que os requerimentos das filhas de doutores o espaço reservado a cor era sempre preenchido como pessoa branca. Mas os entraves não impediram mulheres negras de ingressar no magistério, impediram muitas vezes de permanecer como podemos observar no relato a seguir:

> Em 1918, uma professora solicitava ao diretor da Instrução Pública de Minas Gerais que lhe fossem concedidas passagens de retorno à sua cidade. Acrescentava que, anteriormente, havia solicitado transferência para uma escola em outra cidade. Obteve a transferência e fez muitos gastos com sua mudança. No entanto, ao chegar ao novo posto, foi expulsa porque os chefes políticos desse lugar não gostaram dela. Na própria folha do requerimento, o diretor manda que informem o motivo da expulsão da professora. A resposta vem mais abaixo: a professora foi expulsa "por ser negra e horrorosa"(MULLER, 1999, p. 47).

A condição profissional antes de ser um problema econômico, era fruto de questões culturais entranhadas nos discursos racialistas que projetaram na condição da aparência fenotípica construções simbólicas que diziam respeito a superioridade e inferioridade dos grupos raciais.

A autora acredita que o esforço do negro em obter profissão de prestígio "esbarrava, quase sempre na resistência a aceitar que o negro saísse de seu lugar", contraponto discutido por Florestan Fernandes ao mencionar que negros deveriam "aprender qual era o seu lugar" (FERNANDES, 1959, apud MULLER, 1999).

A abordagem de Florestan Fernandes (1959) acaba por confundir a História do negro com a História econômica em que se passava a cidade de São Paulo. Numa trajetória de transformação econômica que vai do século XVII ao século XX São Paulo passa de espaço rural para urbano e nessa conjuntura precisa de mão de obra qualificada; o argumento de Fernandes (1959) foi identificar o negro como um ele-

mento sem expertise. Essa análise nos conduz a legitimar os discursos pró-imigrantes europeus, mesmo que a avaliação do autor não fosse de ordem biológica, sua análise continuou a manter a ideia da incapacidade do negro seguiu por referenciais sociológicos naturalizando a necessidade do elemento europeu.

Ecos da influencia biológica e da herança escravocrata são ouvidos nas ciências sociais por conta desses discursos ainda manterem o pensamento racial numa lógica social.

Durante muito tempo, a contar da década de 1950 a 1970 aproximadamente, os estudos de Florestan Fernandes (1959) influenciaram diversos intelectuais da Escola de Sociologia da Universidade de São Paulo (USP) que interpretaram o negro como responsável por sua própria condição social que estaria atrelada a sua personalidade virtual de elemento escravizado, como se o negro não conseguisse se desvencilhar da condição de escravo.

Portanto durante muito tempo as explicações sobre a ascensão social do negro foram explicadas como improváveis mesmo numa cidade moderna como São Paulo, pois a crença era de que o negro não progrediria por sua própria conta e risco.

Em suma, a ordem social escravocrata não era mais a realidade, mas os negros continuavam a margem de uma ascensão social devido a um imaginário construído sobre um problema da própria "personalidade negra". Mesmo assim os estudos de Fernandes (1959) foram importantes para nos auxiliar a pensar o status social do negro no Brasil.

Como pudemos perceber a questão da mestiçagem no ideário da formação do povo brasileiro e a política do branqueamento racial não saída da pauta de discussões socioeconômicas. Apesar do branqueamento não ser um caminho unanime seus pressupostos estiveram presentes nos discursos políticos, nas argumentações científicas e durante todo o processo de formação da sociedade brasileira pós-abolição esteve presente no senso comum, como ainda é possível perceber nas narrativas sobre os crimes de racismo.

Este conjunto de investigações contribuiu para a maior visibilidade da existência do preconceito racial e forneceu subsídios para

as denúncias da democracia racial brasileira como um mito. Nesse sentido, atribuímos ao contexto da época a dificuldade de ascensão da pessoa negra e mestiça para ascender socialmente dentro da profissão de magistério.

Avaliar as propostas de agenciamento da pessoa negra e mestiça como forma de se determinar dentro do contexto profissional educacional e se possível se utilizava sua posição de professor para questionar a realidade racial será nosso próximo passo.

3. Magistério - uma forma de pleitear direitos

Sabemos que a abolição da escravidão antes de se tornar um movimento político conduzido por alguns intelectuais brasileiros, já era uma luta gerida pelos próprios negros e negras. Suas resistências demarcadas por fugas definitivas ou temporárias, por brigas com os senhores para obter algum direito ao cultivo, por exemplo, resultando na brecha camponesa, ou a defesa de uma vida espiritual própria, ou mesmo ao direito a folga, festas e ter uma família, já eram experiências impostas pelos negros aos seus senhores.

Como bem argumentaram João José Reis e Eduardo Silva em seu livro *Negociação e Conflito resistência negra no Brasil escravista*, a chamada *resistência silenciosa* que era a barganha entre senhores e escravos, termo cunhado por Reis e Silva (1999), era o comportamento típico num contexto de escravidão em que é possível vislumbrar concessões por parte dos senhores aos seus escravos, mas a isto estavam atreladas exigências por parte dos próprios negros. Todavia quando a negociação falhava o caminho mais acessível era de ruptura. Daí as fugas, a formação de comunidades alternativas, como foi o caso dos quilombos que expressam a máxima luta contra a escravidão. Tantos foram os líderes negros, anônimos, no processo de abolição.

O pós-abolição não representou mudanças significativas à realidade da pessoa negra, resquícios do sistema vigente até então, parecem ter perdurado no Brasil abolicionista por meio do preconceito

vivido pelo negro cidadão. Conforme vimos nas narrativas sociais sobre a História brasileira do pós-abolição o negro era um ser fadado ao fracasso, não apto para desenvolver o país, o pensamento científico enaltecia o senso comum na preferência por braços brancos, esses sim dariam a chance do Brasil progredir.

Nosso problema é pensar como este negro num contexto pós-abolição, logo nos anos iniciais da república lidava com sua nova condição jurídica de homem livre? Como articulou sua sobrevivência num contexto racista e de que forma incentivou as novas gerações a pleitear seus direitos? Escolhemos a profissão do magistério como forma de enxergar a ascensão do negro na sociedade. O espaço escolar nos permite fazer uma dupla reflexão ao pensar o sujeito negro que ascende no campo profissional da Educação como aquele que articulou sua sobrevivência profissional fora dos ditames pré-estabelecidos ao negro nos espaços agrário, doméstico ou das construções, mas nos aponta a possibilidade de ser a sala de aula o local da transformação, do encorajamento do professor negro ao aluno negro.

O magistério era uma profissão de prestígio no século XIX e início do século XX, nesse caso é interessante pensar não só a ocupação desse posto intelectual por uma pessoa negra, mas as relações sociais que perpassavam critérios hierárquicos raciais contidos numa máxima de aceitação da superioridade do sujeito branco e a inferioridade do sujeito negro. Assim sendo, o magistério é uma carreira de prestígio em que o professor, para os padrões da época, era o intelectual detentor do saber, nesse caso a posição do professor era daquele que sabia mais do que seu aluno, contudo nos intriga pensar a relação entre professores negros e alunos brancos, algo um tanto contraditório, pois o professor negro inferiorizado em sociedade era aquele que detinha a superioridade em sala de aula, como podemos pensar o ingresso do negro na carreira do magistério para ser um profissional com aptidão para ensinar?

Para pensar as barreiras de ascensão social do negro na profissão do magistério e refletir sobre as estratégias de conscientização dos grupos negros na luta por seus direitos utilizaremos a pesquisa de Maria Lúcia Rodrigues Muller (1999) os estudos de Andresa Helena de

Lima (2016) bem como as contribuições de Perses Maria Canllas da Cunha (1999) e a pesquisa do Grupo de Trabalho dirigido por Guilherme Saramago de Oliveira sobre a chegada do negro a escola, ambos dentro do contexto de final do império e início da primeira república.

O negro para assumir a carreira do magistério precisou antes passar pela escola como aluno, nesse sentido teremos que descrever primeiramente a trajetória de chegada do negro a escola como aluno.

O Grupo de Trabalho – História da Educação dirigido por Guilherme Saramago de Oliveira apresentou, no XI Congresso Nacional de Educação no ano de 2013, a comunicação a História da Educação de negros no Brasil e o pensamento educacional de professores negros no século XIX, em que constatam que a legislação do século XIX, interferiu bastante no acesso do negro a Educação pública, muitas vezes a instrução adquirida dependeu mais da boa vontade dos senhores, ou da disponibilidades dos professores do que, de fato, das escolas existentes. De acordo com Oliveira et al:

> "Conclui-se que, ao lado de uma legislação oficial que não engendrava condições dignas de acesso e permanência nas escolas, dificuldade em adquirir vestimentas e materiais escolares, abandono da escola para contribuir com o sustento da família, falta de consciência de uma população ex-egressa do cativeiro da importância da Educação, somava se o duro, e difícil cotidiano de preconceito e discriminação nas escolas, que tanto quanto e/ou muito mais contribuíram para o afastamento de grande parcela da população negra do processo de escolarização no sistema oficial de ensino". (SANTOS 2008 *Apud* OLIVEIRA 2013, p. 13 - 14).

A equipe de Guilherme Saramago de Oliveira pesquisou sobre as possíveis escolas em que os negros puderam ter acesso no século XIX e descobriram o internato de meninas dirigido por Bernardina Cesário na região de Paracatu (MG) e escolas para negros em Campinas (SP), tal achado pode estar relacionado à formação da intelectualidade negra na sociedade brasileira. Alguns indicadores deste estudo apontam para

o fato de que não brancos letrados partissem de famílias mestiças, pai branco e mãe negra, por outro lado percebemos que durante o império não havia interesse na formação do elemento negro por ser este um elemento com características preconcebidas ao trabalho braçal.

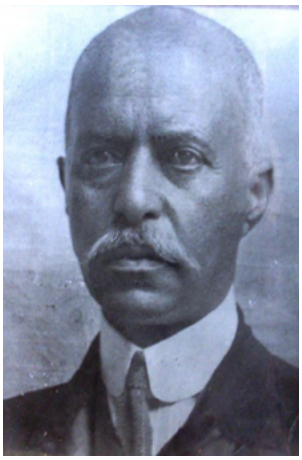
Com a abolição a classe política dominante tratou logo de providenciar a regulamentação do acesso do negro livre a escola. Oliveira et. al. (2013) perceberam que a intenção ao se criar a disciplina de Moral e Cívica, logo no início do processo republicano, tinha o intuito de modelar a construção não só de uma identidade nacional, mas estabelecer regras sociais para normatizar a conduta moral da sociedade após a libertação dos escravos, uma forma de garantir o controle que antes era de responsabilidade dos senhores que passava a ser uma responsabilidade estatal.

Podemos dizer que as primeiras oportunidades de Educação escolar e ascensão da população negra estão relacionadas à formação do Estado Republicano. A essa constatação, Oliveira et. al. (2013) atribuíram ao desenvolvimento industrial do final do século XIX que demandava a necessidade de um ensino profissionalizante. A realidade do progresso impulsionou a Educação adulta nos moldes profissionalizantes e superiores, assim os não brancos obtiveram acesso a Educação e puderam formar uma nova classe social independente e intelectualizada.

Nesse sentido, entende-se o projeto estatal em que a Educação era o meio institucional pensado para se preservar a integridade da sociedade e para evitar a degeneração da raça. A preocupação de como ficaria o caráter da nação brasileira levou o Estado Republicano a fornecer bases para a instrução pública. Por isso a Educação pública adquiriu um formato organizativo e sistemático na década de 20, como nos conta Muller (1999). Todavia as representações imagéticas cunhadas no pensamento da elite brasileira ainda eram a respeito da incapacidade e inferioridade do negro.

Mesmo dentro deste contexto Andreza Helena de Lima (2016), nos apresenta, em sua Dissertação de Mestrado, a História de dois professores negros, Azarias Ribeiro de Souza e José Luiz de Mesquita, figuras sociais importantíssimas para pensar a trajetória da pessoa negra

no âmbito do magistério e luta social. A seguir apresentamos uma foto do Professor Azarias Ribeiro de Souza:



Professor Azarias Ribeiro de Souza
Fonte: Lima, Andreza Helena de. Azarias Ribeiro de Souza e José Luís de Mesquita: Professores Negros no sul de Minas Gerais - 1882/1954. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional. Universidade Federal de Lavras. Lavras.

O Professor Azaias atuou no magistério, dirigiu o Externato Municipal de Lavras, escrevia no jornal de sua responsabilidade, compartilhando nesses espaços seu desejo de eliminar o analfabetismo da maioria da população pobre. Podemos perceber através da dissertação de Lima (2016) que o compromisso do professor era com o acesso da maioria da população a Educação, inclusive a Educação noturna e a presença da população negra no ambiente escolar, tal compromisso rendeu ao Professor Azaias o reconhecimento de “notável educador”, de acordo com a autora.

Podemos vislumbrar um interesse político, no início da república, de alguns intelectuais negros a partir da Educação como fio condutor da conscientização da população, maioria negra e mestiça de seu papel enquanto cidadão. A primeira estratégia viria a partir do combate ao analfabetismo, que segundo Lima (2016) também era um interesse do governo, mas pensar um negro atuando na Educação no com-

bate ao analfabetismo poderia ser muito mais do que um letramento, havia um compromisso político em alertar homens do interior do país de sua condição de cidadãos, de seus direitos enquanto homens livres das amarras do cativeiro e dos ditames imperiais, por isso a luta do Prof. Azaias pela expansão do ensino nas regiões do interior do país, pois de acordo com a autora:

> "É preciso que os sertanejos saibam que nós vivemos sob o regime republicano, que são os cidadãos, gozando de direitos civis políticos, que a capital da República não se chama mais corte e nem mais habitada por sua majestade, o Imperador. Não se espante o leitor com o que estamos dizendo. Ainda há, por esses sertões, muita gente que julga estar sob o governo paternal de D. Pedro II e do Papa. É esta a crença de muitos sertanejos do interior de Minas" (LIMA, 2016, p. 81).

De fato, não há nenhuma menção direta a questão racial, de se pensar uma Educação para abraçar as demandas da negritude, contudo ao compararmos as atitudes de intelectuais negros do século XIX, em particular a figura pública do Prof. Azaias com os estudos de Petrônio Domingues (2011) a respeito das personalidades negras de Santa Catarina, percebemos aí um comportamento semelhante. Explico. Domingues (2011) pesquisou sobre a liderança dos negros catarinenses nos espaços públicos (políticos ou sociais) e identificou que a liderança dos negros também não tocava diretamente na questão racial, por ser uma questão de contexto histórico já que havia uma mentalidade pautada em discursos racialistas, que determinavam o sujeito negro como incapaz e cogitava-se o branqueamento, os negros organizaram estratégias que, embora lembrem atitudes de assimilação, estavam mais para negociação de sua presença na sociedade.

Domingues (2011) afirma que o fato de muitos clubes e associações negras, como foi o caso do Clube Lira Lageana dar crédito a questão republicana quanto a comemoração do dia da bandeira e outras datas cívicas que pareciam estar distantes dos reais objetivos raciais negros seria mais uma estratégia dos negros em formar laços com

autoridades políticas e assim marcar presença negra no meio político, ao invés de classificarmos tal atitude enquanto um assimilacionismo negro, conforme demarcavam as teses de Fernando Henrique Cardoso e Otavio Ianni das décadas de 1930 e 1940. Pesquisas das décadas de 30 e 40, interpretaram a questão do negro como uma questão de classe, pois estavam imbuídos pelo pensamento ideológico racial de sua época. Neste contexto, o negro renunciaria sua cultura afro-diaspórica e aspiraria a branquitude fisiológica e social.

A princípio o que Domingues (2011) entendeu como negociação da presença negra nos espaços sociais e políticos, a Escola de Sociologia da USP, por meio de Cardoso e Ianni, categorizou a organização negra em clubes e associações como espaços tipicamente a serviço de eventos e espaços assistenciais, em que o negro procurava se enquadrar às normatizações políticas e sociais de interesse da elite branca.

Ao certo não restava muito ao negro, ele era percebido enquanto incapaz, precisava se ajustar ao sistema, contudo as experiências negras indicam haver articulação e protagonismo que interfira também na sociedade. O negro brasileiro, ou melhor dizendo, o negro de sociedades diaspóricas, possuem um dupla aparência, a social e a racial, portanto concordamos com Domingues (2011) quando afirma que o negro não perdeu consciência racial. O autor consegue entender o protagonismo do negro, sua resistência, por meio da construção de espaços sociais, no caso dos clubes, para demarcar sua existência e atuação na sociedade, assim como podemos identificar também a luta do Prof. Azaiais, pela expansão da Educação para o interior do país como mais uma maneira do sujeito negro demarcar seu protagonismo. O simples fato de existirem clubes ou discussões na mídia a respeito do combate ao analfabetismo demonstra o diálogo do negro com o poder público maciçamente branco.

Ao movimento dos negros que impuseram, de forma mais enfática suas aspirações, ou pareciam estar mais assimilados, embora saibamos que seu interesse era estar inserido no seio nacional, fazer parte da sociedade enquanto cidadão que luta pelo direito de existir enquanto pessoa livre, é possível enxergar muita versatilidade diante de uma política racial sendo implementada.

Os negros davam passos, tiravam vantagens, percebiam brechas no sistema, não estavam estagnados, desde os tempos do cativeiro, quando lembramos as estratégias de negociação e os conflitos que os negros escravizados organizavam que estão descritos por João José Reis (1989). A pesquisa de Adriana Branco (2002) citada por Petrônio Domingues (2011) mostra que a população negra negociou com o sistema para primeiramente ser reconhecida como parte da sociedade para pleitear direitos de cidadania. Tal qual encontramos nos estudos de Andreza Helena Lima (2015) a respeito dos professores negros que cobravam do Estado investimentos na melhoria das escolas e na formação de professores.

Para o contexto racialista e embranquecedor do início do século XX, seria mais apropriado, ao negro, romper com os estereótipos a partir de sua entrada nos espaços sociais jamais pensados, como foi o caso da deputada negra Antonieta de Barros. Portanto, mais do que bradar em belo e alto tom as necessidades dos negros, ou tomar atitudes de exigência como "bater de frente" contra o racismo, naquele cenário dos séculos XIX e início do século XX, poderia caracterizar ainda mais a forma estereotipada em que o negro já era visto, como uma pessoa raivosa, bruta e psicologicamente desequilibrada, mesmo sabendo de sua razão ao reclamar seus direitos na sociedade. Era preciso entender as regras, tomar posse delas e se fazer presente, indicando a capacidade do negro e negociando com o sistema as necessidades não do "negro em si", mas de toda a "população", afinal o negro fazia parte da população brasileira. Este argumento esta de acordo com a peculiaridade estratégica do sujeito negro, mestiço, não branco, sugerida por Domingues (2011) ao entender a estratégia da pessoa não branca de se inserir no seio nacional para conquistar direitos.

O grande desafio apresentado por Domingues (2011) é justamente compreender como os negros combinaram consciência racial, nacional e de classes, porque se lutava pelo direito de ser cidadão brasileiro, porém a condição racial estava implícita e perpassa a condição social nas sociedades diaspóricas.

O fato do professor Azaias lutar pela Educação do povo brasileiro, configura um direito nacional de cidadania, todavia incuti escla-

recer que o povo que não tinha acesso era o pobre que em prática era o negro. Portanto se lutava por causas negras, apesar de não se tocar abertamente na questão racial.

A experiência de vida dos negros provocou a aprendizagem de viver em renovação, de aprender a se relacionar de forma única com a questão racial e social presentes na sociedade brasileira, conforme salientou Domingues (2011). Em processos temporários que se renovavam ao sabor das alianças, termino das alianças, negociações, abdicações e muita criatividade, o negro aprendeu a reinventar suas atitudes de sobrevivência em cenários de incertezas, mas nem por isso, afirma Domingues (2011), o negro deixou de afetar e a construir junto a sociedade brasileira. Finalizamos com a assertiva de Edward P. Tompson que "[a]dvertiu acerca da necessidade de conceber os membros das classes inferiores como agentes cujas ações afetaram, em maior grau ou menor grau, o mundo em que viviam" (TOMPSON, 1998 *Apud* DOMINGUES, 2011, p. 132).

Considerações finais

A pretensão aqui foi esmiuçar a trajetória de professoras e professores negros num contexto pós-abolicionista no Brasil, apresentando como estas e estes ousaram avançar fronteiras e inventaram novas formas de existir, quando a realidade era hostil e racista.

Pudemos entender que o contexto pós-abolicionista não permitia ao sujeito negro e/ou mestiço dialogar suas frustrações pautadas na condição racial, por isso o povo negro se organizou para lutar por sua cidadania, por seus direitos.

Referências

ANDREWS, Georg Reid. *Democracia racial brasileira 1900 – 1990: um contraponto americano*. In: Scielo Estudos Avançados. Estud. av. vol.11 no.30. São Paulo May/Aug. 1997.

AZEVEDO, Thales de. *As elites de cor numa cidade brasileira: Um estudo de ascensão social & classes sociais e grupos de prestígio.* Salvador: Edufba, 1996.

BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan. *Brancos e negros em São Paulo; ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

BETHENCOURTH, Francisco. *Racismos: Das Cruzadas ao século XX* / Francisco Bethencourth; tradução Luis Oliveira Santos, João quINA Edições. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre a negritude.* Carlos Moor (org.). Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

CUNHA, Perses Maria Canellas da. *Da senzala à sala de aula como o negro chegou à escola*. In: Relações raciais e Educação: alguns determinantes / Iolanda de Oliveira (coordenadora)...[et al.]. – Niteroi: Intertexto, 1999.

DOMINGUES, Petrônio. *"Um desejo infinito de vencer: o protagonismo no negro no pós-abolição"*. *Topoi* v. 2, n. 23, jul.-dez. 2011, p. 118-139.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro modernidade e dupla consciência.* São Paulo, Rio de Janeiro 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

LIMA, Andrêsa Helena de. *Azarias Ribeiro de Souza e José Luís de Mesquita: professores negros no sul de Minas Gerais - 1882/1954* / Andrêsa Helena de Lima. – Lavras : UFLA, 2016. 125 p. : il.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. *Professoras negras na primeira república. In Relações raciais e Educação: alguns determinantes* / Iolanda de Oliveira (coordenadora) ... [et al]. – Niteroi: Intertexto, 1999. Cadernos PENESB 1

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. *A cor da escola: imagens da Primeira República*. Cuiabá: EDUFMT/Entrelinhas, 2008. R. Educ. Públ. Cuiabá v. 18 n. 38 p. 587-589 set./dez. 2009.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. et al. *A História da Educação de Negros no Brasil e o Pensamento Educacional de Professores Negros no século XIX*. In: XI Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. 2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

ORTIZ, FERNANDO. *Los negros brujos*. Miami: Ediciones Universal, Colección Ebano y Canela 2, 1973.

PETRUCCELLI, José Luis. *Autoidentificação, identidade etino-racial e heteroclassificação*. In: Estudos e Análises Informação Demografica e Socioeconômica 2. IBGE, 2013.

RODRIGUES, Elisa. *Raça e controle social no pensamento de Nina Rodrigues*. In: Revista Múltiplas Leituras, v.2, n.2, p. 81- 107, jul./dez. 2009.

RODRIGUES, RAIMUNDO NINA. *O animismo fetichista dos negros bahianos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1935.

SEYFERTH, Giralda. *Racismo e o ideário da formação do povo no pensamento brasileiro*. In: Relações Raciais e Educação: temas comtenporâneos/ Iolanda de Oliveira (organizadora) ... [et al.]. – Niterói: EdUFF, 2002.

SILVA, Eduardo. *Negociação e Conflito resistência negra no Brasil escravista* / Eduardo Silva, João José Reis. – São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Vainfas, Ronaldo. *As mil faces do racismo*. Resenha. In: Revista Tempo. v.20. 2014.

CULTURA HISTÓRICA DE ESTUDANTES BRANCOS APÓS A ESCUTA DA HISTÓRIA DE VIDA DE PROFISSIONAIS NEGROS: UM PROJETO ANTIRRACISTA

Méris Nelita Fauth Bertin[5]
Luis Fernando Cerri [6]

Resumo: Apresenta-se experiência didática em escola particular do Sul do Brasil e analisam-se os resultados. Criaram-se oportunidades de escuta da História de vida de profissionais negros e foram produzidas dramatizações dos estudantes para reflexão e vivência do escutado. Aplicou-se questionário considerando as teorias J. Rüsen e J. Piaget antes e depois das atividades. Poucos alunos já haviam ponderado o racismo, mas começaram a desconstruí-lo, havendo mudança de postura, embora resistências ativas minoritárias tenham surgido.

Palavras-chave: Didática da História; Cultura histórica; Antirracismo; Histórias de vida; branquitude.

Abstract: A didactic experience in a private school in the South of Brazil is presented and its results are analyzed. Opportunities were created to listen to the life history of black professionals and dramatizations of students were produced for reflection and experience of what was heard. A questionnaire was applied considering J. Rüsen and J. Piaget's theories before and after the activities. Few students had already considered the racism, but they began to deconstruct it, and there was a change of attitude, although active minority resistances emerged.

5 Mestra em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa
6 Departamento de História e Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa

Keywords: History Didactics; Historical culture; Antirracism; Life stories; Whiteness

Introdução

A superação do racismo pode ser compreendida como um dos grandes objetivos civilizatórios da República Federativa do Brasil, inscrita no espírito de sua Carta Magna. Tal objetivo não se cumprirá sem ações sistemáticas e duradouras de Educação étnicorracial junto às classes médias brancas remediadas, comunidade da qual se origina a quase totalidade dos(as) estudantes que participaram como sujeitos dessa experiência didática e pesquisa. Não é um grande desafio constatar que o racismo é um componente estruturante da visão de mundo deste grupo social, entre outros, mas bastantes pesquisas demonstram essa realidade (SANTANA, 2005, p. 50) para além de qualquer apreciação subjetiva. Neste contexto, a experiência relatada e discutida neste texto se insere no contexto das discussões e práticas voltadas a evidenciar e problematizar a branquitude [7], bem como contribuir no sentido da construção da branquitude crítica (CARDOSO, 2010) como projeto antirracista. Não se trata apenas de admitir o racismo, produzir empatia ou mesmo conseguir engajamento na luta contra o racismo, mas de perceber-se como dotado de privilégios que não são superados somente por assumir e atuar em projetos antirracistas.

O conhecimento histórico parte da vida prática e a consciência histórica é inerente ao ser humano, uma atitude refletida intelectualmente para a orientação de cada pessoa no tempo. A consciência histórica, ou o processo por meio do qual o indivíduo produz sentido para o

7 Para Schucman, "a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram. Por isso, é necessário entender as formas de poder da branquitude, onde ela realmente produz efeitos e materialidades.". (SCHUCMAN, 2012, p. 23).

tempo, é resultado da experiência do passado articulada à expectativa de futuro, que se expressa em narrativas, decisões e ações do presente. Toda pessoa está inserida numa cultura histórica com arranjos herdados do passado e criações do presente. Considerando que a cultura histórica é a expressão visível da consciência histórica e a qualidade dessa cultura influência nas decisões que tomamos na vida prática, escolhemos interpretar e analisar os questionários à luz da teoria ruseniana nas suas cinco dimensões: cognitiva, política, estética, religiosa e moral, mas, por motivo de espaço neste texto analisaremos três delas, cognitiva, estética e política. O ponto de partida para pensar sobre a desconstrução do racismo foi investigar práticas socioeducativas que trouxessem o objeto da aprendizagem para perto do aluno, pois a consciência histórica se faz todos os dias e em todos os lugares, mas a aquisição de competências narrativas do pensamento histórico (experiência, interpretação ou significado e orientação ou sentido)[1], para aplicá-las na vida, tem um espaço privilegiado nas aulas de História as quais podem problematizar e desnaturalizar discursos discriminatórios e preconceituosos para assim servir de ação na vida prática.

O propósito da escuta da História de vida foi introduzir uma experiência contundente de contato com narrativas de sofrimento/ enfrentamento da discriminação racial, dando-lhes contorno concreto, visível, com rosto e nome. Para isso convidou-se à escola para conversar com os alunos a jornalista Tereza, 35 anos, e o advogado Rafael, 45 anos (nomes fictícios) para contar sobre as experiências de vida, como enfrentaram e como enfrentam o racismo. Os dois representantes são da classe média. Essa escolha se deu porque em primeiro lugar trabalhamos a questão da perplexidade branca que é tão criticada pela população negra. Ou seja, as pessoas desqualificam os negros (as),

1 "Com pretensões de racionalidade, a ciência da História é eficaz na prática como formação histórica. Sua eficácia diz respeito a um conjunto de competências para orientar historicamente a vida prática, que pode ser descrito como a 'competência narrativa' da consciência histórica. Ela é a capacidade das pessoas de constituir sentido histórico, com a qual organizam temporalmente o âmbito cultural da orientação de sua vida prática e da interpretação de seu mundo e de si mesmas. Essa competência de orientação temporal no presente, mediante a memória consciente, é o resultado de um processo de aprendizado." (RÜSEN, 2010, p.103 e 104).

pois se surpreendem quando são belos, inteligentes ou bem de vida. Também, em segundo lugar, essa escolha se deu porque já tínhamos contato com a Tereza e o Rafael e sabíamos de suas posturas antirracistas. E, por fim, quando eles confrontaram o preconceito em suas vidas deixaram evidente aos alunos a luta diária de quem não teve oportunidades, o que fez com que alguns deles pensassem em seus próprios privilégios.

Este artigo e o debate teórico nele inserido é o resultado da pesquisa "A Educação das relações étnico-raciais através da escuta sobre a História de vida", realizada no mestrado acadêmico em História e defendida em setembro de 2018 na Universidade Estadual de Ponta Grossa. O objetivo da pesquisa foi verificar se a experiência narrada por quem convive com o preconceito pode ou não fazer com que o aluno reconheça as desigualdades originadas pela discriminação racial e propor aos alunos a desconstrução do racismo através de práticas sócio-educativas com reflexões no campo da Didática da História e no que é ser negro(a) no Brasil.

1. Questionários antes e depois das práticas socioeducativas

Neste texto analisaremos os resultados das vinte e cinco questões do questionário aplicadas aos alunos, antes e depois das práticas socioeducativas (escuta sobre a História de vida, narrativa escrita e dramatização). Não obstante, a análise das questões cujas respostas não sofreram tão grande variação já demonstram mudanças no pensamento, comprovando, como há de se ver, que mesmo as menores transformações já podem ser consideradas positivas.

Utilizamos como referencial teórico para todas as fontes dessa pesquisa as cinco dimensões da cultura histórica - cognitiva, estética, política, moral e religiosa - de Jörn Rüsen(Rüsen, 2010). Para ele, essas dimensões têm critérios e fundamentos antropológicos próprios. As questões, 1 a 5, referem-se à dimensão estética, as questões, 6 a 10, referem-se à dimensão cognitiva, as questões, 11 a 15, à dimensão

política, as questões, 16 a 20, à dimensão moral e as questões, 21 a 25, à dimensão religiosa.

Considerando atentamente a teoria russeniana, depreende-se que cada questão contém as três dimensões da cultura histórica. Principalmente; a dimensão cognitiva (que tem como fundamento antropológico o pensar) e a dimensão estética (que tem como fundamento antropológico o sentir). É o que Rüsen chama de enredamento das dimensões, "A relação intrínseca entre as cinco dimensões e seus critérios dominantes de sentido está marcada por outra relação repleta de tensões, entre contraposição e interdependência" (RÜSEN, 2015, p. 235). Mesmo percebendo essas relações, aprofundamos o olhar de somente uma dimensão em cada questão.

Também, utilizamos na análise do questionário autores negros (as) que fizeram seus estudos mostrando a dialética que existe entre igualdade e diferença e como podemos detectar as formas de desigualdade, preconceito e discriminação, na contemporaneidade.

A elaboração e a interpretação do primeiro e do último questionário (apêndice), os quais foram idênticos, serviu como ponto de partida e ponto de chegada para a análise das potencialidades racistas e da aprendizagem sobre a desconstrução do racismo, ou seja, almejemos perceber a cultura histórica a qual "busca descobrir e descrever o papel específico desempenhado pela História nos contextos práticos de aplicação do saber histórico" (RÜSEN, 2015, p. 217) e a aprendizagem histórica sobre a desconstrução do racismo. É certamente, segundo Rüsen, a qualidade da cultura histórica que nos influencia a tomarmos decisões de modo a desconstruir preconceitos e discriminações ou a manter a discriminação e o racismo e naturalizá-los.

Esclarecemos que entre os dois questionários houve um longo espaçamento de tempo para que a análise, a reflexão e a construção da aprendizagem histórica sobre o racismo fossem devidamente focalizadas, entendidas e não contaminadas pela minha expectativa ou pela percepção do aluno. O questionário foi elaborado com perguntas claras e objetivas e, depois, validado por um representante do movimento do negro.

Procuramos o movimento negro porque além dele travar uma luta de mais de um século contra a cultura racista, conquistando espaços com ações afirmativas, produções acadêmicas e relatórios, sabemos que qualquer integrante do movimento havia passado pelos bancos escolares e sofrido com a negligência dos professores ou o maltrato de colegas. Portanto, identificariam se as perguntas do questionário eram pertinentes para avaliar potencialidades racistas ou não.

2. Histórias de vida dos convidados da população negra

Os alunos estavam ansiosos e felizes com essa oportunidade, eles prepararam a sala de aula exatamente como havia sido proposto, com as cadeiras em círculo e estavam sentados quando entramos com os nossos convidados. Após os cumprimentos, fizemos uma breve fala de um minuto, dizendo que o pensamento, as ideias e a História de vida daquele homem e daquela mulher nos ajudariam a desconstruir o racismo e veríamos como ele está presente em nossa sociedade e como essa sociedade nega ao negro o direito de ser e de existir. Apresentamos o nome deles e somente isso, afinal a escuta, naquele momento, deveria ser direcionada a eles, que eram os protagonistas. Abaixo um excerto das falas de nossos convidados.

A Tereza foi a primeira a falar:

> Quando eu era criança nas festas juninas do colégio, eu e a minha irmã nunca tínhamos par para dançar e sim fazíamos trios com outras meninas ou tinhámos que dançar vestidos de meninos. Demorei a perceber a relação desigual que acontecia nessas festas e quando percebi comecei a não aceitar esse tipo de situação. Anos depois, o mesmo aconteceu com minhas filhas e eu tive que interferir no cotidiano da escola. Muitas vezes eu dei meu lanche em troca de companhia para o recreio. Uma vez um pedinte bateu na porta da minha casa para pedir comida e quando eu atendi ele perguntou se a dona de casa estava. Esse tipo de constrangimento e dis-

> criminação ocorreu outras vezes. Também foi recorrente em minha vida eu entrar numa loja e a vendedora dizer que aquele produto que eu estava escolhendo era muito caro ou apontar os mais baratos. Com relação a todos esses momentos eu sempre reivindiquei o respeito à minha ancestralidade, então, batia o pé, não deixava passar e não era submissa quando sofria preconceito. Meus pais tinham uma boa condição financeira e eu sempre estudei em escola particular.

O Rafael, o segundo:

> Quando eu estava no primeiro ano a professora se aproximou de mim e me disse que o Brasil um dia iria embranquecer, eu achei aquilo maravilhoso e somente muitos anos mais tarde percebi a violência na fala dela. Tive que aprender desde muito cedo a rejeição na estrutura escolar. Também, até hoje, quando vou a locais públicos, como a restaurantes, por exemplo, às vezes, sou o último a ser atendido. Fui o único da minha família a fazer o Ensino Superior, fiz Direito numa faculdade privada, o que dispendeu muito esforço, hoje, eu acho que a situação está um pouco melhor, pois meus dois sobrinhos cursam a faculdade. Meus pais eram pobres, no entanto não chegaram a passar fome. Diferentemente da Tereza, eu estudei em escola pública no Ensino Fundamental I e II. Tenho a esperança de que um dia a gente amadureça como sociedade.

As propostas após essa escuta foram: escrever uma narrativa sobre o que ouviram e, depois, dramatizar essa narrativa. Era preciso que a narrativa fosse escrita logo após a escuta da História de vida, para que as verbalizações das experiências dos nossos convidados fossem bem descritas e não houvesse esquecimento. Porém, temos duas aulas por semana de História com os sétimos anos e nenhuma geminada, e a solução foi pedi-la como tarefa para a aula seguinte. Jamais delimitamos o número de linhas que os alunos devem escrever, porque acreditamos que não importa se o texto deles é sintético ou prolixo, o importante é o conteúdo.

3. Análise do primeiro e do último questionário

3.1 Dimensão Estética

Para Rüsen, a dimensão estética está relacionada à percepção das apresentações do passado, relacionadas a critérios de sensibilidade, beleza e atração. O fundamento antropológico é o sentir.

Tabela 1– Dimensão estética.

Frase	Concordo		Discordo		Não Sei	
	Antes das práticas	Depois das práticas	Antes das práticas	Depois das práticas	Antes das práticas	Depois das práticas
Questão 1. Na caixa de lápis de colorir a cor da pele pode ser, também, preta ou marrom.	54	63	6	2	8	3
	79%	92%	9%	3%	11%	4%
Questão 2. Na loja de brinquedos o número de bonecos e bonecas de pele negra deveria ser igual ao de pele branca.	61	64	2	0	5	4
	89%	94%	3%	0	7%	5%
Questão 3. A avó de um colega reclamou que o neto havia dançado com uma menina negra, durante a festa junina, penso que esta atitude está correta.	6	2	59	64	3	2
	9%	3%	86%	94%	4%	3%
Questão 4. Jamais jovens negros (as) podem namorar e casar com jovens brancas (os).	4	0	60	68	4	0
	6%	0	88%	100%	5%	0
Questão 5. O cabelo crespo é tão bonito quanto o liso.	34	52	14	1	20	15
	50%	76%	20%	1%	29%	22%

Talvez alguns não tivessem pensado na variedade de cores de pele antes das práticas socioeducativas, mas é evidente que algo fez

com que eles se desequilibrassem e a dominação presente na cultura histórica desses alunos pode transpor algumas ideias a partir da dimensão estética. Quando utilizamos o termo desequilíbrio ou perturbação, nos referimos à teoria piagetiana, mais precisamente a equilibração das estruturas cognitivas "são estes desequilíbrios que constituem o móvel da pesquisa, pois sem eles o conhecimento permaneceria estático" (PIAGET, 1971, p. 19). Essa equilibração está longe de ser um equilíbrio mecânico, mas é um sistema aberto de cognição, que se reorganiza incessantemente e, assim, as estruturas cognitivas são desenvolvidas.

Os alunos que responderam ao questionário podem ter refletido, após as Histórias de vida, sobre a variedade das cores de pele, atuando em sua consciência entre a sensibilidade e a razão e por isso terem mudado suas respostas. Poderíamos supor que houve empatia com a História dos nossos convidados e essa empatia fundou um novo olhar desses alunos para com as variedades de cores de pele.

Contudo, para os alunos a questão da cor da pele ainda é um processo muito delicado. Enquanto o aluno branco se sente bem com a sua cor pois se identifica com a cor da maioria dos colegas, professores, artistas de novelas, modelos publicitários e personagens de Histórias infanto-juvenis, o aluno negro, às vezes, sente um descontentamento com a sua identidade porque sofre perseguição dos colegas e discriminação dos professores. As atitudes discriminatórias são muito sutis, inclusive na escola, é preciso uma escuta atenta da experiência do outro para enxergar o preconceito que impede a empatia.

A questão 2 da tabela 1, tem como afirmativa "na loja de brinquedos o número de bonecos e bonecas de pele negra deveria ser igual aos de pele branca", a análise das porcentagens mostra novamente que houve mudança. E aí podemos quem sabe afirmar que os alunos ao se depararem com essa questão, talvez nunca tivessem pensado nesse quesito "Sempre que a identidade histórica se forma ou se enraíza nos sentimentos profundos dos sujeitos, perde disposições essenciais à orientação política e à reflexão racional" (RÜSEN, 2010, p. 130).

Todas as vezes que os alunos responderam as questões com um "não sei", ele tornou-se emblemático na pesquisa. Contudo, após

a análise de tantas fontes chegamos à conclusão que esse "não sei" aponta para uma potencialidade racista, aponta para o oposto da empatia, pois compreendemos que a empatia, de acordo com a psicoterapeuta Ana Olmos (2015), não é apenas uma compreensão racional do outro, mas uma conexão emotiva com esse outro, a qual não ocorreu com os que não souberam responder.

Parece-nos essencial também nesse caso pensar em empatia histórica como Peter Lee (20053, o fato dos alunos responderem "não sei" atesta que mesmo eles tendo contato com agentes históricos que têm outra perspectiva de vida, eles não consideram as necessidades desses indivíduos em situações específicas.

O aluno muitas vezes não compreende o problema do racismo no século XXI, porque em todos os seus anos de Ensino Fundamental l e II, talvez ele não tenha compreendido a História dos afrodescendentes em diversos tempos históricos e nas circunstâncias da nossa sociedade. Ele só aprendeu a escravização.

A questão 3, da tabela 1, revela que houve mudança, mas mostra uma amarga realidade, pois apesar de todo o trabalho nas aulas de História ainda 6%, somando os 3% do concordo e os 3% do não sei, não consideram que se recusar a dançar com uma menina negra é prática de racismo. Essa problemática de não se ter um par na festa junina foi muito exposta pela Tereza (nome fictício da jornalista que nos contou sobre sua História de vida, como está descrito na introdução), por isso surpreendeu-nos esses seis por cento.

Então, aqui vemos claramente que o saber histórico "resultado de uma síntese entre experiência e interpretação, operada pelo ser humano" (Rüsen, 2015, p. 251) sobre o racismo (experiência vivida sobre as Histórias de vida, a narrativa e a dramatização) não foi suficiente para quebrar a bolha de uma cultura histórica herdada.

Sabemos que toda aprendizagem faz parte de um processo e requer tempo para que haja mudança na consciência histórica, acreditamos que uma boa aula de História, escola comprometida e professores bem formados podem provocar uma série de problematizações aos alunos sobre o racismo que os ajudem a ampliar sua consciência

histórica. Piaget, ao escrever sobre os processos entre o pensamento formal e as operações concretas na adolescência assinala que "cada nova estrutura mental, ao integrar as precedentes, consegue, ao mesmo tempo, liberar em parte o indivíduo do passado e inaugurar atividades novas"(PIAGET, 1980, p. 127).

No caso das questões do questionário desta pesquisa, estamos analisando a diferença das respostas entre o primeiro e o último questionário no que diz respeito ao conhecimento/aprendizagem, mas também à atitude. O aluno pode ter aprendido o problema do racismo, mas não foi além de si, não empatizou a fim de transformar o seu sentir e agir. O preconceito é o oposto da empatia. Por isso, propomos aos alunos refletir sobre a construção das suas identidades e das identidades dos nossos convidados. "Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiras (as)" (GOMES, 2005, p. 43).

O fato do aluno (a) negro, às vezes, negar a sua cor e do aluno (a) branco (a) ter percepções seletivas que o fazem não enxergar muitos fatos do seu cotidiano nos faz pensar que os conteúdos da aula de História não os ajudaram a romper certos modelos rígidos. Teoricamente esses alunos dos sétimos anos já estudaram "toda" História local e do Brasil e já estudaram "toda" a antiguidade, no entanto ainda 6% dos alunos não percebem o racismo implícito na afirmação da questão 3. Assim como, alguns, não o perceberão em outras questões do questionário, portanto a empatia se torna necessária para intervir nessa realidade.

No tocante aos relacionamentos inter-raciais, na questão 4, da tabela 1, "jamais jovens negros (as) podem namorar e casar com jovens brancas (os)" as respostas atingiram 100% de discordância após as práticas socioeducativas, nessa afirmativa também encontramos a dimensão estética da cultura. Segundo Rüsen ela age entre a sensibilidade e a razão, os alunos parecem entender que o preconceito não

deve existir quando duas pessoas de diferentes grupos étnico- raciais estão apaixonadas.

A questão 5 da tabela 1 afirma que "o cabelo crespo é tão bonito quanto o liso", somente um aluno discordou dessa frase depois das práticas, antes das práticas 50% concordaram, 20% discordaram e 29% não sabiam o que responder, após as intervenções, 76% concordou 1% discordou e 22% não souberam o que responder. Nessa questão, que envolve a beleza do cabelo crespo, cujo fundamento antropológico abarcado por ela é o sentir, é possível afirmar que o "padrão" do cabelo liso ainda impera como critério de beleza para esses alunos, pois a porcentagem dos alunos que não souberam responder é muito alta.

Segundo Nilma Lino Gomes, "A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamento e de estética" (GOMES, 2005, p. 235). E ela vai mais além, comprova em seus estudos que "A questão de expressão estética negra ainda não é considerada um tema a ser discutido pela pedagogia brasileira" (GOMES, 2005, p. 236). De certa forma pudemos observar esse fato nessa questão do questionário, nas narrativas e nas dramatizações dos alunos, pois somente um adolescente das sessenta e oito narrativas, escreveu que o cabelo crespo é lindo e somente um grupo das doze dramatizações, no abordou esse assunto! "O racismo, sendo um código ideológico que toma atributos biológicos como valores e significados sociais, impõe ao negro uma série de conotações negativas que o afetam social e subjetivamente" (GOMES, 2005, p. 243).

3.2 Dimensão Cognitiva

Segundo Rüsen a dimensão cognitiva se caracteriza pelo saber e pelo conhecimento científico sobre o passado, o critério dominante de sentido é a verdade e o fundamento antropológico é o pensar.

De acordo com a questão 6 da tabela 2, a mudança foi um pouco mais significativa que as questões anteriores. Na afirmativa abaixo, houve uma diferença de 27% entre os alunos que desconheciam que "os negros (as) sofrem desvantagens no acesso às oportunidades sociais".

Tabela 2 – Dimensão cognitiva.

Frase	Concordo		Discordo		Não Sei	
	Antes das práticas	Depois das práticas	Antes das práticas	Depois das práticas	Antes das práticas	Depois das práticas
Questão 6. Negros (as) sofrem desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais.	46	64	13	0	9	4
	67%	94%	19%	0	13%	5%
Questão 7. As pessoas são tratadas diferentemente por causa da cor de pele.	50	62	13	2	5	4
	73%	91%	19%	3%	7%	5%
Questão 8. Os negros, apesar de serem parcela significativa da população brasileira, não possuem a mesma oportunidade de acesso aos locais públicos e particulares.	35	61	15	1	17	6
	51%	89%	22%	1%	25%	9%
Questão 9. É desnecessário tratar sobre o assunto do racismo em sala de aula, afinal a escola deve focar apenas em temas que são cobrados no vestibular.	10	2	52	64	6	2
	14%	3%	76%	94%	9%	3%
Questão 10. O Brasil é uma democracia racial, portanto, não há preconceito.	9	0	55	64	4	4
	13%	0	80%	94%	6%	6%

Na escuta sobre a História de vida, os alunos tiveram contato com uma realidade que muitos desconheciam. Segundo os relatos autobiográficos contidos no livro de Aparecida de Jesus Ferreira (2015), todo negro (a) tem uma História de racismo para contar. Contudo, pensamos que essas Histórias ainda não chegam com frequência aos ouvidos dos alunos nas escolas particulares.

Se a dimensão cognitiva, segundo Rüsen, é caracterizada pela presença do saber e do conhecimento científico, é preciso que os alunos tenham oportunidade de ouvir ou de ler relatos autobiográficos dos negros (as) para entenderem o problema do racismo. O aluno branco (a) pode aprender a se colocar no lugar do outro, tendo uma atitude empática e o aluno negro (a) saberá que não está sozinho e que pode exigir respeito e direitos e se orgulhar da sua identidade racial negra.

Outra mudança significativa encontra-se na questão 7 da tabela 2, "as pessoas são tratadas diferentemente por causa da cor de pele". Apesar de 3% dos alunos ainda insistirem que os afrodescendentes não são tratados diferentes por causa da cor, 91% depois das práticas na aula de História, reconhecem o preconceito racial.

Nesse momento e em tantos outros dessa pesquisa podemos refletir, o que esses alunos farão com esse saber histórico? Ele terá uma função prática no dia a dia desses jovens? Cremos sinceramente que sim, se estas informações se transformarem em aprendizado e se as aulas de História continuarem a se debruçar para além de cada conteúdo. Isso significa que além dos conteúdos exigidos nos currículos e nas matrizes curriculares, o professor sempre pode fazer uma abordagem em que ele construa com seus alunos o entendimento de que a discriminação e o preconceito estão relacionados às desigualdades sociais que produzem exclusão. A vasta bibliografia de historiadoras e historiadores negros e o aperfeiçoamento de políticas afirmativas podem conectar o aluno e o professor a certas urgências da sociedade atual. O professor precisa ter clareza do que é o racismo e como ele está arraigado na mente das pessoas e extrapolá-lo com a ajuda da ciência da História.

Examinando a questão 8 da tabela 2, "Os negros, apesar de serem parcela significativa da população brasileira[2], não possuem a mesma oportunidade de acesso aos locais públicos e particulares", é perceptível a falta de conhecimento sobre a realidade dos negros para

2 "O número de municípios onde os domicílios tinham maioria de pretos e pardos aumentou 7,6 pontos percentuais, entre 2000 e 2010, ao passar de 49,2% para 56,8%. [...] Em 1.021 cidades (18,3% do total), pretos e pardos eram mais de 75% da população." (GELEDES, 2011)

os alunos, pois antes das práticas somente 51% alunos concordaram com a afirmação.

Esta questão está relacionada à dimensão cognitiva da cultura histórica, ou seja, ela se caracteriza pelo conhecimento sobre o passado e podemos constatar que ele ficou insuficiente. Muitos desses alunos estudaram formalmente o continente africano e os afro-brasileiros somente no período escravagista, no quinto ano, isso não lhes deu condições de extrapolar o saber sobre a realidade dos afrodescendentes para o pós-abolição e para os dias de hoje.

Mesmo assim, depois das práticas socioeducativas 89% dos alunos concordaram que eles não possuem as mesmas oportunidades, sendo que apenas um deles discordou sobre essa afirmação. Parece-nos que entenderam pelo menos parcialmente o acesso desigual a oportunidades que os negros (as) enfrentam. Essa questão foi a que apresentou um índice maior de mudança das vinte e cinco questões analisadas.

É o problema da invisibilidade negra que mais chamou a atenção dos alunos, eles não tinham percebido isso em suas vidas. Perceberam na escuta sobre a História de vida e expressaram esse conhecimento na dramatização. Por mudanças de atitude como essa é que consideramos relevante o trabalho sobre a escuta da História de vida. A invisibilidade negra está na vida prática e nos livros didáticos, mas não é percebida pelos alunos brancos (as).

Consideramos a questão 9 da tabela 2, importantíssima, “é desnecessário tratar sobre o assunto do racismo em sala de aula, afinal a escola deve focar apenas em temas que são cobrados no vestibular”, porque professores, pais e alunos das escolas particulares estão constantemente preocupados com o vestibular, consequentemente, com a quantidade de conteúdos que os professores trabalham. Segundo a questão, antes das práticas 14% dos alunos achava desnecessário tratar o assunto do racismo em sala de aula, depois das práticas essa porcentagem caiu para 2%, o que aponta uma maneira diferente de encarar o ensinar e o aprender História. E assim, podemos estender esse objeto à luz da Didática da História, qual é a especificidade da aprendizagem histórica?

A desconstrução do racismo é conteúdo? Estamos historicizando quando trabalhamos com os alunos o racismo no século XXI? Quais as práticas e estratégias mais viáveis para eles fazerem essa desconstrução? Enquanto refletimos sobre tudo isso, acreditamos mais do que nunca que a Educação, que não é acessível a todos, pode ser o ponto de partida para coibirmos o racismo.

A questão 10 da tabela 2 apresenta a afirmação de "o Brasil ser uma democracia racial", antes das práticas 13% concordaram, 80% discordaram e 6% não souberam responder, após as práticas nenhum concordou, 89% discordaram e, novamente, 6% não souberam responder. Novamente houve mudança, mas observamos que mesmo antes das práticas um número considerável de alunos discordou dessa afirmação. Talvez devido às ações afirmativas, seja difícil, hoje em dia, pensar teoricamente na inexistência do racismo. Ou talvez, seja fruto daquilo que a campanha intitulada "Onde você guarda o seu racismo?" comprovou, "87% da população reconhece que há racismo no Brasil, mas 97% dizem que não são racistas".[3]

3.3 Dimensão Política

Esta dimensão política da cultura histórica, segundo Rüsen, se refere à característica de lidar "com o papel desempenhado pelo pensamento histórico nas lutas de poder", seu critério dominante de sentido é a legitimidade e o seu fundamento antropológico o querer.

Sobre a questão 11 da tabela 3, podemos verificar que os números não se mostram tão expressivos, parece que os alunos não se convenceram totalmente sobre a importância da defesa de cotas para negros (as) nas universidades públicas. O salto no item concordo foi de 51% para 78%, mas 17% continuam não sabendo se optam pelo concordo ou discordo.

3 A campanha "Onde você guarda o seu racismo?" é realizada pela iniciativa Diálogos Contra o Racismo que reúne mais de 40 instituições da sociedade civil na luta pela igualdade racial no Brasil (www.dialogoscontraoracismo.org.br).

Tabela 3 – Dimensão política.

Frase	Concordo		Discordo		Não Sei	
	Antes das práticas	Depois das práticas	Antes das práticas	Depois das práticas	Antes das práticas	Depois das práticas
Questão 11. A reserva de vaga na universidade pública para afrodescendentes é justa.	35	53	19	3	14	12
	51%	78%	28%	4%	20%	17%
Questão 12. Toda discriminação por causa da cor de pele tem que ser denunciada e punida.	58	67	7	0	3	1
	85%	98%	10%	0	4%	1%
Questão 13. Para conhecer a História de africanos (as) e negros (as) brasileiros, estudar o período da "escravização", é suficiente.	7	0	55	66	6	2
	10%	0	80%	97%	9%	3%
Questão 14. A participação dos(as) negros(as) na política não encontra resistências, portanto, a quantidade de representantes negros(as) em cargos políticos é proporcional à quantidade de negros(as) na sociedade.	36	55	9	0	23	13
	53%	81%	13%	0	34%	19%
Questão 15. Lutar e protestar contra o racismo é uma bobagem, afinal não podemos alterar a realidade.	1	0	65	68	2	0
	1%	0	95%	100%	3%	0

Nesse item do questionário identificamos a vontade de se perpetuar um poder, porque esses resultados podem mostrar um pensamento comum entre algumas classes sociais que é tratar os desiguais

como se fossem iguais, perpetuando as desigualdades, já que esse pensamento histórico organiza a experiência do passado, num embate entre poder e dominação.

Essa dimensão política pode estar a serviço de interesses, pois sabemos que muitos indivíduos da classe média, por exemplo, são contra dispensar tratamentos positivamente diferenciados a determinados grupos. Podemos verificar esse pensamento nas redes sociais quando o assunto é bolsa família, licença maternidade ou política de cotas.

Na questão 12 da tabela 3, "toda discriminação por causa da cor de pele tem que ser denunciada e punida", encontramos mudança de opinião, antes das práticas 85% dos alunos concordaram com a afirmação, 10% discordaram e 4% não souberam responder. Depois das práticas, 98% concordaram que toda a discriminação por causa da pele tem que ser punida, zero discordou e 1% não soube responder. Nessa questão podemos perceber que o índice dos alunos que concordavam com ela mesmo antes das práticas já era alto. Novamente podemos pensar que o aluno teoricamente sabe que a discriminação deve ser punida, mas talvez em sua vida prática não apresente essa coerência.

Quando nos dispusemos a trabalhar a desconstrução do racismo, nos propusemos a não associar o trabalho sobre o problema do racismo com o período histórico da escravização, porque muitos alunos acabam associando todo africano ao escravo. Outro motivo seria porque o histórico da escravização afeta de maneira penosa a vida, a trajetória e a inclusão social de africanos em nosso país. Os sujeitos africanos foram escravizados, eles não são escravos, reconhecemos que "esse passado de sofrimento e escravidão acarretou prejuízos para a população afrodescendente que ainda não foram resolvidos, mesmo nos dias atuais" (JANZ, 2016, p. 159). Mas, queremos construir também aprendizagens sobre outros aspectos do afrodescendente, como ele viveu no pós- abolição e em todos os outros períodos históricos, como é a sua cultura, como ele enfrenta o racismo, como ele reivindica o respeito a seus direitos.

Percebemos, muitas vezes, que ao trabalhar a escravização na antiguidade, os alunos perguntam: - Eles eram negros, professora?

Outra confusão que os alunos menores fazem é confundir indígenas com africanos na nomenclatura, porque as duas populações foram escravizadas. E aí temos o problema dos materiais didático- pedagógicos, os quais não apresentam muitas imagens e informações de africanos, afrodescendentes e Indígenas. Eles aparecem mais no Brasil colônia.

Esperamos muitos anos para ver o continente africano como conteúdo curricular e, acho que teremos que esperar ainda mais para o negro (o) ter o mesmo espaço do branco (a) nos livros didáticos, principalmente no pós- abolição. Sabemos que o professor tem a tarefa de utilizar mais de uma fonte em suas aulas para que vários pontos de vista possam ser confrontados. Por isso, na medida do possível, procuramos usar textos adicionais, além do livro didático ou da apostila. Mas, e aquele professor que leciona de manhã, à tarde e à noite? Será que encontrará tempo e disposição de fazer essa busca de informações?

A questão 13, da tabela 3, "para conhecer a História de africanos (as) e negros (as) brasileiros, estudar o período da 'escravidão' é suficiente", as respostas trouxeram mudanças, antes das práticas, 10% concordaram com a afirmação, 80% discordou e 9% não souberam responder, depois das práticas, nenhum concordou, 97% discordou e 3% não souberam responder. Ou, seja quase 100% entenderam que a História dos africanos vai muito além do período colonial brasileiro.

Outra questão que leva em conta a dimensão política é o representado na questão 14, "A participação dos (as) negros (as) na política não encontra resistências, portanto, a quantidade de representantes negros (as) em cargos políticos é proporcional à quantidade de negros (as) na sociedade." Parece-nos que a maioria dos alunos também desconheciam a questão da falta de representatividade do negro na política e depois da escuta dos entrevistados houve uma mudança sobre o conhecimento dessa minoria política. Concordaram com a afirmação, antes das práticas 53% e depois das práticas 81%, 19%, não souberam responder antes das práticas 34% e depois das práticas 19%.

De acordo com a porcentagem dos alunos que não souberam responder sobre a representatividade negra na política, tanto antes como após as práticas, é possível afirmar que esse conhecimento é

ainda difícil de ser interpretado por alunos de 11 a 12 anos, porque pelo que pude perceber eles desconhecem quem ocupa os cargos de decisão no governo.

A questão 15 da tabela 4 "Lutar e protestar contra o racismo é uma bobagem, afinal não podemos alterar a realidade", também se insere na dimensão política da cultura histórica, onde o pensamento histórico "organiza a experiência do passado, que é sempre uma experiência de poder e dominação" (RÜSEN, 2015, p. 232). Essa dimensão tem como fundamento antropológico o querer e esse querer está muito associado em sala de aula à vivência ou prática. Os alunos adolescentes ao ouvirem as experiências do outro, chegam mais facilmente ao entendimento do problema do racismo que ao lerem textos sobre esse assunto. Tanto antes quanto depois das práticas, os alunos apresentam-se dispostos a pensar que podemos alterar a realidade lutando contra o racismo. Aqui 100% dos alunos discordam da afirmação de que lutar contra o racismo é uma bobagem. Antes das práticas, 95% discordavam.

Considerações finais

Ao comparar e fazer a análise das respostas contidas no primeiro e no último questionário, compreendemos que elas indicam uma mudança significativa no que diz respeito à desconstrução do racismo. As operações mentais históricas trabalhadas nas três práticas socioeducativas, principalmente na escuta sobre a História de vida, podem ter contribuído para que os alunos fizessem uma orientação mais ampla de seu tempo.

De acordo com a teoria piagetiana é possível identificar a assimilação, quando fizeram a interpretação da escuta sobre a História de vida, a acomodação, quando tiveram que modificar aquilo que estavam acostumados a enxergar e, por fim, a equilibração ou seja o conflito exposto pelas Histórias de vida fez com que os alunos se desequilibrassem e construíssem um conhecimento. Segundo a teoria russeniana, entendemos que houve uma mudança no pensamento histórico

sobre o racismo, identificada na comparação do primeiro e do último questionário. Os alunos ao recuperarem o passado de forma tradicional e exemplar, formularam novos pontos de vista históricos através do sentido crítico ampliando sua cultura histórica.

Nas análises das questões dos questionários foi possível identificar as cinco dimensões da cultura histórica, com ênfase nas cognitiva, estética e política, as quais escolhemos para explicar neste artigo.

Todas essas dimensões e as características nelas inclusas não acontecem na vida prática separadamente, por isso foi tão difícil identificá-las e separá-las nos questionários dos alunos. Mas, nós professores, estamos um tanto acostumados a avaliar a cognição de nossos alunos e sabemos que muitas vezes a racionalidade deles vem como um reflexo da cultura histórica onde aspectos científicos, políticos, artísticos e emocionais estão em permanente relação.

Queremos ressaltar que os questionários foram feitos antes e após cinco meses da dramatização, portanto sabemos que a desconstrução do racismo, como qualquer aquisição de conhecimento, não se faz com uma única prática socioeducativa, num único momento, visto que a aprendizagem é fruto de um processo, portanto de uma construção cognitiva e para muitos estudantes o conhecimento histórico pode não ser suficiente para ampliar a sua consciência histórica e mudar suas atitudes em relação ao problema do racismo.

Diante disso a análise dos questionários demonstrou um avanço na construção do conhecimento histórico sobre o racismo em sala de aula, havendo mudança de postura de muitos alunos. No entanto, alguns alunos confundiram falta de oportunidades com discurso meritocrata.

Referências

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas.* Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

GELEDÉS. Marcelo Paixão: Pretos e pardos são maioria em 56,8% dos municípios, mostra estudo. *Geledés*, 15 de novembro de 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/marce-

lo-paixao-pretos-e-pardos-sao-maioria-em-568-dos-municipios-mostra-estudo/>. Acesso em 20 de outubro de 2018.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? In: *Educação como exercício de diversidade.* Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

JANZ, Rubia Caroline. *Lei 10.639/03: o que os alunos do 1°ano do Ensino Médio sabem sobre a História africana e afro-brasileira?* Ponta Grossa, 2016. 213 Dissertação (Mestrado em História, cultura e identidades), 2016.

LEE, Peter. "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": compreensão da vida no passado. In: BARCA, I. *Educação Histórica e Museus.* Braga (Portugal): Universidade do Minho, 2003. Actas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica.

_____. *Em direção a um conceito de literacia histórica.* Educar, Curitiba: UFPR, 2006, Especial, p. 131-150.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, preconceito e discriminação: procedimentos didático- pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na escola.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada e Diversidade, 2005.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. *Rev.Latinoam.cienc.soc.niñez* juv. v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade. (org.). *A República e a Questão do Negro no Brasil.* Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

MIRANDA, Augusto Ridson; MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano. Didática da História, Cognição Histórica e Educação Histórica: Possibilidades para a formação do historiador. *Revista Teoria da História,* Goiás, ano 6, n. 12, p. 91- 112, dez/2014.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇOES RACIAIS E Educação-PENESB. Rio de Janeiro, 2003. *Anais.* Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: < https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em 16 jul. 2018.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. Qual a condição social dos negros no Brasil depois do fim da escravidão? - O pós-abolição no ensino de História. In: SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade. (org.). *A República e a Questão do Negro no Brasil.* Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

OLMOS, Ana. Empatia: algumas reflexões. In: ALANA, ASHOKA. *A importância da empatia na Educação.* 2015. Disponível em: <http://escolastransformadoras.com.br/br/noticia/programa-escolas-transformadoras-lanca-publicacao-sobre-a-importancia-da-empatia-na-educacao/>. Acesso em 20 de maio de 2017.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

_____. *A Equilibração das estruturas cognitivas:* Problema Central do Desenvolvimento. Tradução: Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

_____. *Para onde vai a Educação?* 7. ed. Rio de Janeiro: José Oympio, 1980.

_____. *A epistemologia genética/ Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética; Jean Piaget.* Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Celia E. A. Di Piero. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. *O Juízo Moral na Criança.* Tradução: Elzon Lenardon. Summus: São Paulo, 1994.

REIS FILHO, José Tiago. Negritude e sofrimento psíquico. *Pulsional*, Revista de Psicanálise - Dissertações e teses, São Paulo, ano XIX, n. 185, p. 150- 156, março/ 2006.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica:* teoria da História: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. *História viva***:** teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1 reimpressão, 2010.

_____. *Jörn Rüsen e o ensino da História.* Organizadoras: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Curutiba: UFPR, 2011.

_____. *Teoria da História: uma teoria da História como ciência.* Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na escola.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada e Diversidade, 2005, p. 50 e ss.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo":* Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. São Paulo: Tese (Doutorado em Psicologia Social da USP), 2012, p. 23.

AS RELAÇÕES RACIAIS NOS SABERES DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO SERTÃO ALAGOANO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Gustavo Manoel da Silva Gomes[4]

Resumo: O texto traz uma análise dos saberes sobre relações raciais presentes nas narrativas de professores de História de escolas públicas da Educação Básica no município de Delmiro Gouveia, alto sertão alagoano. Cruzando fontes escritas e narrativas orais, realizo uma análise do discurso de orientação foucaultiana e discuto os diferentes cenários, sujeitos, relações e práticas que instituem disputas no ensino de História a partir da diversidade racial.

Palavras-chave: Ensino de História; Relações Raciais; Saberes Docentes; Análise do Discurso.

Abstract: The text brings an analysis of the knowledge about racial relations present in the narratives of Histoy teachers from public schools of basec education in the municipality of Delmiro Gouveia, high backlands of Alagoas. Crossing written sources and oral narratives I carry out an analysis of the Foucaultian-oriented discourse and discuss the different scenarios, subjects, relationships and pratices that institute disputes in the teaching of history based on racial diversity.

Keywords: History teaching; Race Relations; Teachign Knowledge; Speech Anaysis.

4 Doutor em Educação e docente da Literatura em História da Universidade Federal de Alagoas (UFAL/Campus Sertão), Grupo de Cultura Negra do Sertão Abí Axé Egbé

1. Ensino de História: um campo científico em permanente construção e disputas

Após 30 anos de produção científica sobre o ensino de História no Brasil, educadores e historiadores dedicados a construir este campo de estudos tem comemorado os resultados políticos e científicos de seus trabalhos (MONTEIRO e RALEJO, 2019). Esse "novo lugar" foi aberto na arena historiográfica a custas de muitas investidas, enfrentamentos, limitações e avanços (MIRANDA, 2019).

Reconhecer o ensino de História como campo[5] de investigação científica e não como objeto de estudos implica dizer que no interior desse campo se formam, definem, deslocam, tensionam e se disputam numerosa e complexa diversidade de objetos específicos que são investigados a partir das diferentes problemáticas de cada pesquisa (MIRANDA, 2019).

Mas, para além de um campo, o ensino de História é, também, uma prática social escolar disputada de forma múltipla. É um lugar teórico e prático de ação política onde se selecionam, negam, afirmam, disputam, reelaboram e se constroem novos saberes, cujos efeitos produzem ou desestabilizam hierarquias, constroem memórias e identidades que problematizam posições de sujeitos.

O ensino de História é, ainda, um sistema discursivo (COSTA, 2019), uma positividade no sentido foucaultiano: um exercício prático, relacional e contingencial de poderes capaz de produzir algo novo, com o potencial de desestabilizar forças e exercícios de dominação, descontruir verdades e construir novas realidades. Essa relação de saber-poder que delineia o ensino de História se efetiva nas políticas, nos currículos e demais documentos escolares, nas práticas pedagógicas e nos processos de subjetivação. Portanto, o ensino de História na contemporaneidade funciona como dispositivo de (re)elaboração de projetos de sociedade.

5 Entendendo o campo enquanto "um espaço de produção de conhecimento, inserido em instituições de ensino superior nas quais se dá a formação de quadros" (COELHO; BICHARA, 2019, p. 72).

Entretanto, o ensino de História (enquanto prática social escolar e enquanto campo de pesquisa científica) vem sendo abalado pelo crescimento do conservadorismo que emergiu e se estendeu rapidamente no país, a exemplo do que aconteceu em diversos países da América Latina nos últimos anos (MIRANDA, 2019), quando posições de extrema direita, aliadas aos fundamentalismos religiosos e às justificativas da crise contemporânea do capital, tomaram corpo nas proposições reformistas das políticas públicas, ameaçando o caráter democrático e público da Educação (SEFFNER, 2019). Tais ocorridos buscam controlar e silenciar a pluralidade das práticas curriculares que vem se desenhando nos últimos anos (MONTEIRO, 2019). Nesse contexto de intensas disputas o conjunto bem mais amplo de historiadores deu maior importância e visibilidade ao ensino de História como uma forma de garantir o direito à realização de pesquisas, à qualificação das práticas escolares e o acesso aos saberes históricos de forma aberta e democrática.

Atualmente a "poética" do ensino de História (ROCHA, 2019) é disputada por projetos educativos "coloniais" e "multiculturais". A retomada da perspectiva colonial – branca, burguesa, patriarcal, heteronormativa e urbana – deseja reestabelecer-se de maneira violenta, hegemônica e dominante sobre ideais como diversidade, inclusão, democracia e justiça social. Temos vivido os efeitos de uma guerra não declarada, mas autorizada, contra negros, indígenas, mulheres, homossexuais, e categorias profissionais como os professores, por exemplo, que são cotidianamente agredidos e têm seus movimentos sociais criminalizados e seu direito à liberdade de expressão cerceados (SEFFNER, 2019).

O ensino de História é um campo e uma prática que exige dos sujeitos assumir posições, deslocar-se, narrar e reconstruir-se com todos os riscos e potencialidades que isso possa implicar, sobretudo quando tratamos de objetos ligados à temática da diversidade, como gênero, sexualidade e relações raciais. Projetos como o "Escola Sem Partido" e as reescritas da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) ameaçam e contradizem as políticas públicas internacionais estabelecidas para garantir a promoção de direitos econômicos, sociais e cul-

turais. Seffner (2019) nos lembra que a prática do ensino de História escolar precisa considerar a diversidade como um problema pedagógico legítimo, um aspecto cognitivo que deve ser considerado no planejamento institucional de forma consistente e sistemática afetando a produção do conhecimento uma vez que a função da escola é promover a alfabetização científica e a sociabilidade democrática, o que se consegue através da mediação intelectual com a diversidade.

Porém, discutir a diversidade não é um desafio apenas para o ensino da História escolar, mas também para o próprio campo de pesquisa em Ensino de História. Araújo (2019) afirma que temas relacionados à diversidade ainda são periféricos nesse campo de investigações, pois a produção é bastante pequena. Embora o número de pesquisas sobre ensino de História e relações raciais tenha crescido nos últimos anos, ainda há pouca produção em termos teórico-metodológicos e experienciais sobre o tema, principalmente quando se pensa as dimensões do país (ARAÚJO, 2019). Por este motivo, defendemos a urgência em produzir pesquisas sobre ensino de História e Relações Raciais.

A Lei nº 10.639/03 teve diferentes efeitos políticos em nossa sociedade. Ela estabeleceu uma norma obrigatória na prática profissional dos professores, mas também os fez falar acerca do que sabem, pensam e sentem sobre identidade negra, racismo, cultura afro-brasileira etc. Essa problemática envolve o fato de que os sentidos produzidos e mobilizados nessas concepções, cujas possibilidades de usos nas práticas de ensino são extensas, são construções interessadas e delimitadas por contextos políticos, culturais e econômicos específicos.

Narrar Histórias nunca foi um ato ingênuo ou imparcial. Não seria diferente quando o foco são as relações raciais. Narrar essas Histórias é ativar memórias e reconstruir tramas discursivas que produzem certas noções de “cultura afro-brasileira” e certos perfis idealizados de “pessoa negra” que seja seu potencial agente. É, mesmo que de forma inconsciente, reconstruir um jogo político de definições, dominações e/ou práticas de resistência elaborado por diferentes su-

jeitos, regras e instituições ao longo da História e que difundem socialmente conceitos e modelos explicativos subjetiváveis em diferentes graus, velocidades, capacidade de extensão e efeitos concretos nas vidas material e simbólica das pessoas.

Tais necessidades investigativas inquieratam-me enquanto professor do curso de licenciatura em História no Campus Sertão da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Após mais de uma década de sancionada a Lei 10.639/03, eu percebia que, especificamente no contexto cultural do alto sertão alagoano, as práticas de ensino de História e relações raciais pareciam ser inexistentes ou ao menos muito raras. Isso não é de se estranhar quando pensamos que o pequeno município de Delmiro Gouveia, com 52.000 habitantes, a maioria autodeclarada cristã, branca ou mestiça, apesar de 73,4% ter a pele escura (IBGE 2010). O território do município possui lugares de memória que se tornaram símbolos nacionalistas desde a Primeira República através dos investimentos modernizadores implantados pelo industrial Delmiro Gouveia. Mais do que isso: desde a colonização, quando o território se constituía num latifúndio, passando pelas mais diferentes conjunturas políticas, econômicas e sociais da História do Brasil, aquela região foi constituída como terras pertencentes a senhores brancos e cristãos, que investiam seus capitais materiais e simbólicos nas técnicas de domínio, exploração, classificação e segregação das terras e das gentes que nelas vivem (GOMES, 2020). Essa maneira estruturante de produzir as relações sociais no alto sertão alagoano ainda está muito presente e é facilmente identificável ainda hoje, salvas as devidas contingências históricas contemporâneas.

Nessa perspectiva elaborei a seguinte problemática: *como os professores de História do sertão têm lidado com a obrigatoriedade de ensinarem sobre a História da cultura afro-brasileira? O que sabem sobre isso? Como aprenderam? Como ensinam? O que sentem nesse contexto?*

2. Limites e possibilidades analíticas: a construção metodológica de uma pesquisa

O presente texto apresenta uma breve tecitura dos saberes docentes que surgiram nas narrativas dos profissionais entrevistados e que lecionam História no município de Delmiro Gouveia. Seus discursos sistematizaram diferentes elmentos que interferem, disputam e constituem as suas práticas de ensino num contexto em que diferentes saberes-poderes se cruzam, se chocam, se entrelaçam, se deslocam e se reinventam. Saberes que se apresentam sempre de forma incompleta, conectáveis e em movimento. Nosso exercício analítico delineou-se tanto pelas provocações incitadas pela problemática da pesquisa, como pelo encontro e exploração crítica das fontes a que tivemos acesso: o conjunto de legislação pedagógica que versa sobre diversidade e relações raciais em níveis nacional, estadual de Alagoas e municipal de Delmiro Gouveia[1]; projeto e atas de diferentes formações docentes[2]; além de diferentes projetos pedagógicos das escolas centrados nas relações raciais, relatórios escolares e imagens[3].

Esse trabalho com fontes escritas, embora seja importante, não foi suficiente para explorar a complexidade, heterogeneidade e dinâmicas do cotidiano do ensino de História. Acreditamos que uma pesquisa sobre processos pedagógicos que se limite apenas aos documentos oficiais apresenta insuficiências claras de natureza teórica e metodológica (FONSECA, 2011). Devemos ampliar nosso campo de investigação à dimensão do cotidiano escolar, em que diferentes sujeitos atuam construindo/negociando valores, saberes, poderes e experiências que po-

1 Cuja produção estende-se entre 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e 2015 com a produção do Plano Municipal de Ensino do Município de Delmiro Gouveia–AL. Consideramos nesse conjunto, os diversos pareceres, resoluções e diretrizes.

2 Formação *A Cor da Cultura* ocorrida em outubro de 2011. Disponível nos arquivos da 11ª Gerência Regional de Ensino GERE (município de Piranhas-AL). Projeto *Conhecendo Nossa História: da África ao Brasil*. Fundação Cultural Palmares. Maceió, 02 fev. 2018. Disponível nos arquivos da SEMED – Delmiro Gouveia.

3 Produzidos entre os anos de 2014 a 2019 nas escolas públicas sertanejas onde trabalham os professores que participaram da pesquisa.

dem ser registradas de diversas formas, mas que muitas vezes escapam à frieza quantitativa e pericial dos registros escolares (GOMES, 2020).

Nesse sentido, consideramos que os saberes docentes interferem diretamente no ensino de História, pois são eles que a partir de um complexo cruzamento entre informações, conceitos, práticas e valores sociais, reconfiguram a oficialidade curricular circunscrita em leis, pareceres, projetos pedagógicos, cadernetas, etc. Essa reflexão nos fez ampliar a abordagem metodológica. Vimos na produção de narrativas[4] dos docentes a possibilidade de identificar cenários, sujeitos, sentimentos, valores, conflitos, estratégias e táticas, entre outros aspectos a serem considerados nos processos pedagógicos; mas em nossa pesquisa essa análise se deu com foco nos dispositivos de racialidade (CARNEIRO, 2005) que os documentos oficiais não são capazes de fazer-nos compreender.

Assim, pudemos problematizar e compreender melhor os usos e sentidos que os professores de História fazem de suas ideias de cultura negra e como articulam isso ao exercício de sua identidade docente no cotidiano escolar. Nosso foco no discurso do docente justifica-se por pensar esse profissional como um sujeito que assume posições, (re)produz discursos, institui práticas e joga com diferentes projetos de sociedade em meio às tramas e coerções cotidianas que lhes impõem as normas. Ainda assim, o professor não é pensado aqui como mero reprodutor de regularidades normativas impostas pela governamentalidade[5] do Estado, mas como um ponto de micropoder que, ao assumir

4 As narrativas são entendidas aqui como discursos, como construções simbólicas e instrumentos de (re)construção da própria subjetividade (GABRIEL e MONTEIRO, 2014). Elas são dispositivos da memorização capazes de ressignificar o vivido e produzir um saber experiencial dotando os sujeitos de sentidos culturais (MORAES, 2015). Em nossa pesquisa essas narrativas revisitam Histórias de vida, de formação e de práticas docentes a fim de confrontá-las, tencioná-las e situá-las no ambiente cultural em que acontecem (FUNES, *et. al*., 2012). Ao narrar, um sujeito não apenas diz *o que*, *quando* e *como* aconteceu, mas diz também as motivações, as imagens, os conteúdos, as sensações e atitudes que embasaram as condutas (FOUCAULT, 1988). Enxergam-se por outros ângulos, a partir de outras questões refletidas que se esforçam em desnaturalizar as categorias que uma pessoa mobiliza cotidianamente (SILVA, 2013).

5 A emergência de racionalidades políticas estratégicas, tais como: as mentalidades ou os programas de um governo político convertidas em um conjunto de técnicas administrativas cuja preocupação principal é o gerenciamento calculado das questões e condutas de cada indivíduo a fim de realizar certos objetivos alcançáveis de ordenamento social (FOUCAULT, 1979).

posições específicas, também pode operar resistências nas periferias dos projetos educativos deste Estado. Neste sentido, é importante entender, a partir de suas falas, que elementos constituem ou interferem nos seus saberes e práticas de ensino sobre a cultura afro-brasileira.

Os saberes docentes são construções discursivas abertas, complexas e sempre em reelaboração ao longo de toda a História de vida desses profissionais. Eles são construídos através dos currículos, dos conteúdos específicos de cada disciplina, da experiência profissional, dos acessos a espaços, bens e relações culturais e profissionais (TARDIF, 2002), mas eles são também saberes biográficos, não somente no sentido de serem construídos ao longo da vida dos professores, mas também no sentido de serem construídos e reconstruídos quando os docentes rememoram e refletem sobre a sua própria vida (JOSSO, 2002). Minha percepção é de que os saberes dos professores de História não só informam sobre os elementos que reconfiguram suas práticas sobre relações raciais e cultura afro-brasileira, mas fazem isso justamente porque são abertos, reconstrutíveis e capazes de se transformar quando submetidos à crítica que problematize o sujeito narrador. Fizemos essa análise em perspectiva pós-estruturalista, a partir da analítica do poder proposta por Michel Foucault.

Durante minha pesquisa de doutorado em Eduação pela UFAL, após ter submetido o projeto de pesquisa ao comitê de ética e recebido posterior parecer favorável à realização da investigação[6], iniciei a realização de entrevistas semiestruturadas para a coleta e posterior análise dos dados. Essas entrevistas versaram sobre as Histórias de vida, de formação profissional e de experiências de ensino por professores que lecionam a disciplina de História nas escolas onde atuam, mesmo que nem todos tenham cursado suas licenciaturas nesta área do conhecimento.

Ainda assim, esses profissionais ministram aulas de História há anos nessas escolas. Suas práticas profissionais cotidianas os tornam autores de narrativas históricas escolares (MONTEIRO, 2019) que sub-

6 Parecer nº 3.082.521. Situação do projeto: aprovado.

jetivam e formam cidadãos sertanejos. Em suas próprias comunidades escolares eles são reconhecidos como "professores de História". Considero que, em meio às carências dos sistemas educativos públicos espalhados pelos lugares mais distintos do Brasil e ao projeto perene de precarização do trabalho docente, para além da formação institucionalizada em licenciatura em História, o conjunto de práticas culturais locais acaba, também, definindo outras identidades sociais possíveis de professores de História. Obviamente, movimentos inversos a esta área do saber também acontecem: professores diplomados em História "transformam-se" em docentes de diversas outras componentes curriculares devido à carência de quadros profissionais nas escolas e à necessidade de complementação das altas cargas-horárias de trabalho docente. Em minha pesquisa considerei para as análises o contexto prático que encontrei e que funciona cotidianamente no sertão alagoano. Participaram da pesquisa 08 professores: 05 mulheres (02 autodeclaradas negras, 01 parda, 01 branca e 01 Indígena) e 03 homens (01 autodeclarado negro, 01 pardo e 01 branco). Apenas o professor negro se declarou candomblecista. Apenas o branco declarou-se ateu. O professor pardo e a professora indígena afirmaram-se evangélicos. As duas professoras negras, a branca e a parda designaram-se católicas. Quanto à formação inicial, as duas professoras negras, a parda e o professor branco são licenciados em História. Os demais são licenciados em áreas como Pedagogia, Geografia e Filosofia. Todos se formaram em universidades públicas.

Com as narrativas percebemos a diversidade de elementos que se encontram e formam os saberes dos professores entrevistados e, conforme uma abordagem de linha foucaultiana, fragmentamos a rede discursiva tecida pelas narrativas docentes, desconstruindo as tramas em perspectiva arqueológica, identificando os "padrões de pensamento" (POPKEWITZ, 2011) que esses profissionais manifestavam em suas falas e reorganizamos essa textualidade em diferentes "fios" discursivos. Fios que se entrelaçam no cotidiano do ensino de História (re) criando as suas condições de possibilidades.

Entender os lugares e as falas dos professores ajuda-nos a refletir sobre que tipo de perspectiva de sociedade, que tipos de currículos, saberes e formas de subjetividades eles ajudam a formatar. Se, de fato, direcionada a projetos democráticos, inclusivos e que favoreçam o exercício da liberdade, ou se um novo projeto de dominação que, na prática, reduza e controle aquilo a que na teoria pretendíamos libertar. Os saberes docentes desvelam exercícios de poder que se materializam por meio de suas discursividades e é isso que precisamos analisar para obter uma compreensão mais complexa e cautelosa acerca dos fenômenos educativos, ponderando os discursos e formas de poder que atravessam os saberes, experiências e necessidades ligadas ao cotidiano docente no ensino de História.

3. A análise do discurso docente

Para Foucault o discurso é uma positividade, uma ação produtiva, uma construção complexa, híbrida e bélica (FOUCAULT, 2012; 2014). Ele é uma negociação ativa em que diferentes interlocutores produzem, disputam e/ou negociam efeitos de sentidos em contextos históricos específicos. Nesta disputa, o discurso exerce o poder de designar, significar e ressignificar os objetos, as pessoas, as experiências sociais e culturais mediando as relações de poder ao passo que por elas também é interpelado.

Em sua historicidade os discursos assumem significados distintos a partir das condições de produção, das memórias discursivas disponíveis numa cultura e das posições de sujeito assumidas pelos interlocutores que os produzem e deles se apropriam (FOUCAULT, 2012; 2014). Neste sentido, ele é uma prática política múltipla, é a própria luta pelo estabelecimento de verdades e exercícios de formas de dominação e resistência.

Uma construção discursiva se dá a partir de um conjunto de regularidades históricas que produzem saberes e formatam subjetividades. Podemos dizer que se os discursos precedem os sujeitos, mas

também atravessam e formam as suas subjetividades e estas acabam por legitimar os discursos que as precedem (ALVES; PIZZI, 2014).

Foucault reconhece que embora exista uma autonomia do discurso quando se pensa em suas regras e determinações próprias, as maneiras como o discurso nomeia e confere sentidos às coisas e às pessoas não estão submissas apenas ao reino das palavras ou às regras e formas como os enunciados se ligam um ao outro criando novos domínios, mas também aos dispositivos materiais, à estrutura, às relações de saber-poder, às lutas e ao funcionamento das práticas sociais que põem em atividade. Os enunciados de um discurso exercem funções em relação às condições de possibilidade, aos referenciais e campos associados de domínios acerca do que tratam, às posições assumidas pelos sujeitos que falam e às materialidades específicas que os registram (FISCHER, 2001; FOUCAULT, 2012). Portanto, as enunciações nunca são iguais umas às outras. Elas são raras, são singulares e não dão conta de todos os sentidos que põem em movimento. Seu trabalho seletivo tece exclusões, silêncios e interligações que constroem novos argumentos, novas relações de saber-poder e novas lutas.

Enquanto prática discursiva aberta, a capacidade de proliferação enunciativa é quase infinita, constituindo conjuntos de enunciados que se relacionam ativa e estrategicamente autorizando ou reprimindo sentidos. Portanto, uma vez que os enunciados são dispositivos linguísticos bastante complexos, para analisarmos os seus funcionamentos e efeitos políticos nas formações que eles perpetram, precisamos atentar para as práticas discursivas e não discursivas que eles constituem e manter uma postura de desconfiança diante dos dados da pesquisa (ALVES; PIZZI, 2014).

Isso porque as práticas discursivas são práticas sociais moldadas por regras e instituições, o que as faz serem carregadas de normas e valores morais pelos quais os discursos moldam o certo e o errado, o verdadeiro e o falso (POPKEWITIZ, 2011), e instituem relações organizadas em padrões de desigualdade (LARROSA, 2011). Nesse sentido, a análise do discurso em Foucault se debruça de forma problematizadora e fragmentária sobre as enunciações. Essa análise é um esforço

para decompor o discurso, identificando suas partes, compreendendo a singularidade das ligações estratégicas dos enunciados, para determinar as condições de sua existência, mas também visa questionar as vontades de verdade.

Nessa perspectiva, não se busca interpretar ou traduzir a realidade sobre o que os professores falam[7], mas sim analisar *o que* falam, *de que lugares* institucionais e políticos. C*omo* falam, *por que* falam e *de que determinada maneira* o fazem? *Quando* e *sob que normas*, *condições* e *referências?* Assim, a análise do discurso é pensada aqui como o estudo da perspicácia observável no jogo de poder (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009) quando um docente cria discursos, narrativas e esquemas explicativos a respeito do que seja: ser professor, relações raciais, cultura afro-brasileira, os desafios e possibilidades para ministrar aulas nas escolas públicas do sertão sobre o tema etc.

Na construção da tese de doutoramento em Educação, busquei como dados de análise discursiva, os cenários, os tipos humanos, esquemas narrativos, as circunstâncias históricas e sociais que são selecionadas para representar a cultura afro-brasileira nos relatos dos professores participantes da pesquisa. Em seguida, identificamos as origens que (in)formaram os saberes docentes sobre a cultura afro-brasileira, analisamos os lugares simbólicos destinados à cultura afro-brasileira no saber desses docentes, bem como os sentidos que lhes dão e como os aplicam em sala de aula. A partir daí identificamos as ordens discursivas em que se inserem os discursos sobre os saberes que esses professores produzem (a ciência, a mídia, a religião, os movimentos sociais, a legislação educacional, de sua formação profissional, de suas famílias).

Assim, tomamos como alguns dos critérios a serem observados no discurso desses docentes: o status de quem fala (professor de História; pertencimentos raciais), lugar (escola pública no sertão de Alagoas), po-

7 Neste sentido, não só as pessoas que narram, mas também um conjunto que autoriza e legitima a partir de certas regras como: status, competência do saber, instituição, sistemas, normas, condições legais, direitos e limites, sistemas de diferenciação, relações e reconhecimento social, direito de decisão e intervenção que compõem as falas dos docentes.

sição que assume quando fala (em defesa ou contrário aos conteúdos obrigatórios – relações raciais) e as práticas de ensino realizadas.

Mas isso não quer dizer que ao prever alguns critérios de análise discursiva estejamos engessando categorias analíticas e aprisionando os sentidos dos discursos docentes. Conforme Inês Santos e Rosângela Santos (2008), o ato da entrevista é uma prática aberta que expressa sentidos de formas múltiplas: por meio da linguagem corporal, das mudanças nos tons de voz e pela própria seleção lexical utilizadas durante a fala. Nesse percurso surgem dados que deslocam sentidos e cotejam nas narrativas orais diferentes aspectos sociais que ainda não haviam sido pensados pelo pesquisador.

Essa zona do indeterminado requer atenção, sensibilidade e cuidado técnico, pois refaz toda a possibilidade analítica: reformulam-se cenários, acrescentam-se ou eliminam-se personagens, instalam-se saberes e recriam-se conflitos e enredos. Isso nos coloca o cuidado de não estabelecermos *a priori* as categorias analíticas feitas pelo pesquisador a fim de fazer com que os discursos docentes sejam encaixados nelas. Na fala dos depoentes surgem leituras pessoais que produzem as categorias analíticas da pesquisa inspiradas nas próprias experiências narradas (SANTOS; SANTOS, 2008; SILVA, 2013).

A produção discursiva é ambígua, ela não só materializa falas e cria saberes, mas também classifica erros, organiza silêncios e desconhecimentos sistemáticos que são estratégias de poder (FOUCAULT, 1988). Por isso importa dizer que refutamos as visões reducionistas e binárias. Não utilizamos noções que operem de forma negativa e excludente na análise do discurso como, por exemplo, classificando os saberes docentes em “verdadeiros”, “falsos” ou “mitificados”. O que problematizamos é como cada saber foi construído e quais jogos de poder eles produzem por meio dos discursos docentes no contexto cultural do sertão alagoano.

4. Os saberes dos professores de História sertanejos sobre os desafios de sua prática

As narrativas sobre as Histórias de vida dos professores entrevistados revelam que todos possuem algum tipo ou forma de saber sobre relações raciais guardado em suas memórias. O que varia sãos os conteúdos, as formas, as imagens que cada pensamento formula e reelabora durante as aulas de História; as atitudes que empreendem para realizar seu ofício e os efeitos políticos que esses saberes produzem. Alguns desses saberes foram reconstruídos pelos próprios professores durante as entrevistas quando eles afirmaram que nunca tinham percebido certas vivências familiares, pedagógicas, religiosas, profissionais, públicas ou privadas como manifestações da discriminação racial. Nesse sentido, as suas próprias biografias constituíram-se como dispositivos de formação de novos saberes sobre as relações raciais e de (re)avaliação de suas práticas profissionais. Essas narrativas lhes tensionaram, questionaram, deslocaram, transformaram e reorientaram perspectivas e condutas no que se refere às relações raciais.

Ao analisá-las ficou nítido um conjunto de regularidades discursivas desse grupo profissional que produzem suas verdades (FOUCAULT, 2012; 2014) como saberes da prática. Essas verdades são disputadas tanto pela permanência de valores e práticas racistas de longa duração, que se atualizam de forma velada na sociedade sertaneja, como também pelas mudanças de concepções e o entusiasmo de sujeitos que tem se transformado e assumido o compromisso público com o projeto antirracista naquele lugar.

Organizamos essas regularidades como distintos “fios” temáticos que se entrelaçam nas tramas do ensino de História. A saber:

- **A invisibilidade da raça ou a subjetivação do racismo velado**

Os docentes são sujeitos que tiveram acesso às mesmas ordens discursivas disponíveis em nossa cultura brasileira (portanto, colonizada). Pessoas comuns, nascidas e crescidas no alto sertão alagoano, suas Histórias de vida são atravessadas por práticas discursivas e não discursivas racializadas, mas na perspectiva do embranquecimento. Nas experiências cotidianas: em casa, na rua, na escola, nas igrejas e ambientes de trabalho, esses indivíduos não percebiam a existência de raças em situações que julgavam serem de boa convivência social. Conforme lembram, as raças só eram vistas em situações de conflito. Nessas ocasiões, pessoas brancas se afirmavam enquanto que as declaradas pardas eram deslocadas para a negritude, identidade sempre renegada por todos, tomada como ofensiva na região.

No discurso dos docentes, a mestiçagem funcionava no sertão como dispositivo de nivelamento, de invisibilização das diferenças e de negociação por privilégios, o que acarretava durante suas infâncias no acirramento cotidiano das disputas de poder ao invés do seu apaziguamento. Esse fato não deixou de acontecer na vida adulta. Esses sujeitos foram subjetivados por ordens discursivas cristãs, midiáticas e por categorias analíticas ocidentais. Suas formações como cidadãos comuns os inscreveram saberes e práticas arraigadas no racismo estrutural, numa moralidade elitista de modo que não só escamotearam, mas também naturalizaram e reproduziram muitas atitudes discriminatórias em relação aos fenótipos corpóreos e às tradições culturais afro-brasileiras, mesmo sem perceber.

- **As transformações intelectuais e políticas via formação profissional na docência**

Os motivos pelos quais eles ingressaram na carreira docente foram diferentes: pelas poucas opções disponíveis de uma formação

cultural mais ampla no sertão alagoano, por um salário melhor e/ou prestígio social, mas também por influência familiar, porque seria uma profissão cabível e respeitável para uma mulher agir no espaço público naquela região, ou ainda por questão de "afinidade e gosto pessoal". Os professores mais velhos cursaram o magistério e só anos depois é que cursaram suas licenciaturas.

O momento de formação profissional, em níveis de graduação e pós-graduação, foi importante para o confronto e a politização de suas percepções pessoais do mundo social. Eles afirmaram o caráter plástico e processual de suas identidades profissionais, de seus saberes e práticas ao passo que consideram de suma importância os novos processos formativos.

As experiências de formação na docência, a atualização de seus currículos e recursos didáticos, a presença de professores universitários negros e ativistas, a participação em debates, cursos de curta duração ministrados, aulas de campo, projetos de extensão e pesquisa, além da interação com grupos culturais e comunidades tradicionais negras, como os terreiros de matriz africana, por exemplo, somaram-lhes saberes sobre a cultura afro-brasileira.

Destacam-se nessa constelação as ações de ensino, pesquisa e extensão nas universidades públicas. Nas narrativas docentes elas foram os únicos lugares que, mesmo em diferentes ritmos, debateram a diversidade racial. Disso avalio que as universidades públicas têm sido historicamente os laboratórios de exercício da inclusão, democracia e combate ao racismo na formação de professores, sobretudo em contextos interioranos.

Após se formarem professores/as e entrarem em contato com a Lei 10.639/03, eles passaram paulatinamente a reconhecer e falar em racismo, algo que antes estava longe de suas percepções. Excetuando àqueles autodeclarados parda e pardo, os demais docentes afirmam reconhecer o racismo na escola e que essas situações devem ser enfrentadas, pois a sua reprodução instala conflitos raciais, compromete o ensino e o aprendizado dos conteúdos planejados para as aulas, segrega identidades e prejudica o desenvolvimento escolar de alunos negros.

Obviamente isso não é unânime, pois ainda há práticas discursivas que duvidam da manifestação de conflitos raciais. Isso procede porque para alguns deles o racismo velado foi naturalizado em suas Histórias de vida, pois muitas formas de expressão racistas que usam valem-se de argumentos e adjetivos morais e não raciais para desqualificar alguém. Porém, são aplicados, sobremaneira à pessoas negras. Isso confunde a subjetividade dos interlocutores, pois projeta a imagem de uma prática moral e não de uma prática racista. Entretanto, muitas vezes eles afirmam valorizar a identidade cultural negra, ressaltam proximidades por laços de sangue, de sentimentos e de memórias afetivas com pessoas negras, proferem muitos elogios aos negros como forma de se isentar e performar uma atitude não racista.

De fato eles foram (re)formados em meio ao crescimento otimista das políticas sociais de esquerda que se expandiam no Brasil durante as primeiras décadas do século XXI, mas suas percepções e sensibilidades políticas também foram transformadas pelas suas próprias Histórias de vida enquanto pessoas de origens socioeconômicas nas classes médias baixas e trabalhadoras do sertão durante as décadas de 1980 e 1990. Suas trajetórias sociais são marcadas inicialmente por precariedades materiais e simbólicas, por interdições e recalques, o que também lhes gerou experiências e memórias dolorosas, lembranças de carências objetivas e de injustiças.

Mesmo subjetivados pela moralidade elitista, suas experiências sofríveis de algum modo os tornaram sensíveis às desigualdades. Eles fizeram leituras críticas, construíram aprendizados significativos na experiência concreta, desenvolveram sentimentos como compaixão e cuidado em relação às pessoas com quem conviviam e percebiam serem vítimas de formas de exclusão. Mas essa índole benevolente estava restrita às relações pessoais mais próximas e intimistas. Ela não se mobiliza suficientemente para contestar e transformar as estruturas locais de dominação. Ela visa mais a condição desigual entre classes econômicas e não entre raças.

Hoje, enquanto profissionais liberais, cidadãos da classe média local cuja distinção é traçada também por conhecimentos técni-

co-científicos mais elevados (SOUZA, 2018), a formação superior foi fundamental para que eles ampliassem suas sensibilidades políticas e aprofundassem as críticas sociais, compreendendo a dimensão racial na redefinição do próprio espaço e das relações pessoais e institucionais sertanejas. As Histórias de vida marcadas pela relativa ascensão social, garantida pela profissionalização universitária e associadas às suas origens humildes são artefatos relevantes na (re)construção das moralidades, dos saberes e das práticas pessoais e profissionais desses docentes acerca da História e cultura afro-brasileira.

• A (re)construção de pertencimentos raciais como tática de negociação e estabelecimento de lutas interessadas

Professores/as brancos, indígena e negros declararam seus pertencimentos raciais sem titubear, já os mestiços tiveram dificuldades e tentaram acomodar-se entre ambiguidades e negociações. Em ambos os casos se produzem disputas nas práticas curriculares entre a aceitação ou recusa da perspectiva antirracista. Durante as entrevistas, só os mestiços questionaram a pertinência da temática racial no ensino de História. A docente indígena e os docentes brancos fizeram leituras mais críticas, apontaram maior número de práticas de enfrentamento e combate ao racismo, mas as suas práticas se mostraram menos sistemáticas. Já os professores/as negros priorizam a temática racial para além dos seus planejamentos e a contemplam sempre que avaliam necessário. Eles realizaram mais críticas, assumiram mais compromissos e elencaram mais práticas pedagógicas antirracistas do que os outros. Têm mais engajamento, protagonismo, interesse em pesquisar, planejar e estudar sobre relações raciais, bem como em executar aulas, projetos e eventos sobre a negritude nas escolas em que atuam. Isso ocorre ao ponto de ficarem estereotipados em suas comunidades escolares como os professores que discutem as questões “do negro”. Obviamente que os seus pertencimentos raciais contribuíram muito para isso, afinal suas Histórias de vida também possuem marcas do ra-

cismo de que foram vítimas, seja pela cor da pele, pela ancestralidade ou pelas práticas culturais de origem negra que perpetuaram[8].

Todos desenvolvem diferentes níveis de engajamentos e compromissos com a efetivação de práticas pedagógicas sobre as relações raciais. Isso se deve também às cobranças oficiais das secretarias de Educação. O conhecimento da legislação pedagógica antirracista que lhes normatizam ao requerer novas perspectivas é fundamental. Os saberes profissionais, pedagógicos, disciplinares e curriculares, bem como os saberes experienciais, biográficos e culturais se articulam e formam um novo *a priori* histórico que delineia os campos de disputas nos quais esses professores emitem sentidos e trabalham. Observando o que acontece cotidianamente no "chão da escola", mesmo que em diferentes graus, percebe-se que as práticas profissionais desses professores já não são mais as mesmas.

• Aproveitar o universo sociocultural dos alunos e adaptar a produção dos saberes

A tarefa de educar é percebida como ato de promover um processo de desconstrução e reconstrução de identidades sociais e de

8 Essa pesquisa é qualitativa, localizada num espaço e tempo delimitados, tendo a participação de um grupo de sujeitos com características históricas muito específicas. Não podemos generalizar os dados, nem impor limites aos saberes e práticas dos docentes apenas com base em seus pertencimentos raciais. Daí que analisamos também os significados e as atitudes que esses sujeitos produzem e empreendem. Não induzimos ao reducionismo de que pessoas não negras não estudem, investiguem, discutem ou ensinem sobre relações raciais, nem que não possam fazê-lo. Contrariamente, nossos dados constataram níveis de engajamento crítico nas práticas de docentes brancos e Indígena. O que realçamos aqui são os ritmos, graus, extensões, formas e conteúdos empreendidos por cada um deles nas suas práticas pedagógicas sobre as relações raciais. No contexto analisado, foram mais latentes os saberes e práticas de professores negras e negro. Suas experiências são marcadas por novas práticas de significação racial nas quais pesam não só as normas pedagógicas, mas também os seus fenótipos corpóreos e as suas práticas culturais, o que implica em memórias de segregação e de resistências que ao longo de suas Histórias de vida deslocaram-se pelas práticas discursivas que lhes estabeleceram uma nova ordem do discurso: a do reconhecimento e pertencimento à negritude e, com isso, a sistematicidade de um compromisso político antirracista como prática ética e estética que marcam suas próprias subjetividades, mas que as ultrapassam e se expandem.

transformação das condutas a partir da problematização e contextualização histórica. Para agir em seu trabalho, os docentes consideram em seu planejamento, passando pela realização das aulas até os momentos avaliativos, para além dos livros didáticos,o contexto sociocultural, os perfis dos estudantes e a cultura da cidade. A partir disso eles realizam adequações dos conteúdos e formas de suas práticas pedagógicas.

Eles reconhecem a predominância de alunos negros e pobres em Delmiro Gouveia, condições que os colocam em situação racial e social desprivilegiada. As aulas de História, portanto, funcionam como laboratórios de cidadania onde se exercitam os questionamentos, a inquietação, a indignação com as injustiças sociais, como a pobreza e o racismo. É a partir dessas atitudes que eles esperam transformar as subjetividades e condutas de seus alunos. Assim, temas da diversidade cultural e da crítica social têm aparecido nas suas práticas a fim de que possa fazê-los refletir, indignar-se e mobilizar-se por mudanças. Porém, muitas vezes discute-se mais sobre desigualdade social do que sobre diversidade cultural: gênero, raça ou sexualidade.

A questão é que nas narrativas docentes do sertão alagoano hierarquizam-se as discussões introduzidas no cotidiano do Ensino de História, falando-se mais em classe do que em raça. Há também situações em que para evitar maiores conflitos, alguns professores ignoram ou minimizam casos de racismo, produzindo um silêncio permissivo. Nesses casos, os saberes raciais não são apenas temas “sensíveis” no Ensino de História, mas também “incômodos”.

• A presença de identidades hegemônicas interdita as abordagens raciais nas escolas

Aqui tem-se deliberadamente uma disputa que envolve ordens discursivas raciais e religiosas. Todos os entrevistados denunciaram que a presença afirmada de algumas identidades culturais, sobretudo brancas e cristãs, tem dificultado o trabalho com a cultura afro-brasileira nas escolas públicas sertanejas. Isso ocorre quando gestores es-

colares proíbem convites a sujeitos e grupos negros para participarem de alguma atividade na escola; quando outros professores questionam ou criticam a inserção de determinadas atividades culturais negras nos projetos e celebrações escolares, quando alunos retrucam as discussões raciais e fazem piadas ou mesmo quando seus pais vão às escolas para reclamar de tais abordagens.

Em suas narrativas isso acontece porque socialmente a cultura afro-brasileira ainda está muito associada às religiões de matriz africana, o que gera novas interdições interessadas na seleção dos conteúdos de ensino: é mais fácil discutir a discriminação racial e a resistência negra desde que não se tome como exemplo as religiões de matriz africana, tema ainda bastante vigiado, censurado, interditado e muitas vezes punido em algumas escolas.

Em compensação, denunciam eles, as práticas discursivas cristãs povoam o cotidiano escolar sem a menor dificuldade. Na maioria dos casos elas são percebidas como necessárias à formação de "cidadãos de bem". Pastores evangélicos são convidados e seus rituais são feitos nas escolas. Todavia, isso não quer dizer que os docentes deixem de abordar de alguma forma as religiões negras, apesar dos conflitos profissionais e pessoais que lhes possam surgir. Ensinar sobre religiões afro implica um risco e uma resistência, como afirmou o professor negro. Contudo, esses profissionais também dispõem de parcerias entre eles mesmos e entre sujeitos negros referenciados na cidade: pesquisadores e artistas negros, religiosos de matriz africana, lideranças quilombolas e periféricas etc. Isso mostra que muito do que se faz no ensino de História são relações de poder fluidas e que desvelam a resistência docente, seu poder criativo, suas posturas (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019; SEFFNER, 2019).

Assim, para efetivar o cumprimento da lei 10.639/03, reconfiguram-se os projetos, as posições de sujeitos e as disputas por narrativas na arena escolar. O eurocentrismo não é absoluto, embora seja ainda, hegemônico. O papel dos saberes e práticas docentes tem sido fundamental para realizar deslocamentos nessas relações de poder.

- **A precarização das condições de trabalho**

A politização da categoria profissional é percebida quando criticam as relações de trabalho as quais são submetidos. Assim, eles se posicionam como duros críticos das políticas educacionais neoliberais. Mesmo sem serem sindicalizados, constroem outras redes de solidariedade profissional, de cunho mais pessoalizado, para fortalecer suas táticas cotidianas. Até certo ponto isso é também um efeito da precarização de sua profissão, pois desarticulações enfraquecem a categoria e não deixam de ser a subjetivação de certos valores neoliberais os quais criticam, como a ética individualista que permeiam os seus discursos.

Eles responsabilizam o Estado tanto pelas insuficiências formativas oferecidas quanto pela precarização profissional com que lidam. Inquietos com seus saberes e práticas, na maioria das vezes se sentem impelidos a investirem do próprio bolso em formações continuadas devido à raridade com a qual os poderes públicos locais as oferecem.

Citam a falta de recursos didáticos, a estrutura precária das escolas públicas, a elevada carga horária, duplas jornadas de trabalho, a hegemonia de valores eurocêntricos na cultura escolar. Tudo isso interfere em suas possibilidades de criação, ação e realização pessoal e profissional. Assim, os professores sentem-se habitados pela pressa, reprodutibilidade, cansaço e desesperança. Nesse sentido, os discursos que os responsabilizam são demasiadamente reducionistas e desonestos, pois chegam a afetar negativamente suas subjetividades ao se autointensificarem e autorresponsabilizarem e quiçá, adoecerem (PIZZI; ARAÚJO, 2011).

Ainda assim, ao narrarem sobre suas Histórias de vida e analisarem suas próprias práticas profissionais, considerando as motivações, fatores, saberes, valores e escolhas que fizeram e fazem no cotidiano de trabalho, eles também assumem parte dessa responsabilidade pelas insuficiências que identificam nas suas formas de ensinsar sobre História e cultura afro-brasileira. Alguns professsores, mais do que outros, admitiram o quanto de caráter subjetivo tem influeciado na precarização do ensino de História sobre as relaçoes raciais. Eles

identificaram camadas de projetos hegemônicos que atravessam e habitam as suas próprias inerioridades e que constituem historicamente seus modos de ensinar.

- **Crítica à redução dos debates raciais aos momentos de celebrações na escola**

Unanimemente os professores criticam a redução de abordagens sobre relações raciais ao mês da consciência negra. Eles afirmam que a temática deve ser discutida ao longo de todo o ano, e também destacaram que realizam atividades e celebrações anualmente, sobretudo em dois momentos: no mês de maio, referente à abolição da escravatura e no mês de novembro, referente à consciência negra. No segundo caso, especificamente, os professores são cobrados pelas secretarias de ensino, pelas gestões e, em alguns casos, pelos estudantes ou por si mesmos para realizarem tais atividades.

A análise documental nos permitiu perceber que os momentos de festa são inseridos enquanto transformação da rotina pedagógica com suas aulas expositivas. O teor que predomina nesses momentos ainda é bastante romântico e produz muitas abordagens folcloristas da cultura afro-brasileira. Entretanto, ao passar dos anos houve uma maior politização dos projetos de eventos da consciência negra, inserindo-se não somente tópicos culturais, mas também o racismo como problema central. Apesar das críticas, não podemos esquecer que a função dessas atividades é celebrar o orgulho do reconhecimento e pertencimento à negritude, é uma pauta legítima do movimento social negro e uma tática pedagógica de enfrentamento ao racismo.

Conforme Pierre Nora (1993), a sociedade ocidental contemporânea é marcada pela velocidade das informações, dos avanços tecnológicos e pelas transformação dos espaços, das relações sociais e culturais. Isso altera a construção de nossas memórias. Para o historiador francês, essas transformações geraram a necessidade nessas sociedades de criar lugares, rituais, artefatos, discursos e práticas para

os sujeitos e grupos habitarem simbolicamente aquelas memórias às quais já não se sentem mais pertencentes. Entendo que no caso da sociedade brasileira, além das configurações da contemporaneidade, há o traço do apagamento histórico dos lugares de memórias negras nos espaços urbanos, na produção do conhecimento, no calendário de celebrações cívicas e escolares, etc.

Nesse sentido, criar lugares e ritos de memória negra é um efeito de uma sociedade que insiste em apagar tais pertencimentos raciais. Construídas como projetos, as culminâncias escolares em celebração à consciência negra resultam de meses de pesquisas e debates sobre o tema nas escolas sertanejas. Elas são também lugares de memória negra no currículo de História para a subjetivação de professores, alunos e toda a comunidade escolar.

• A (re)construção de práticas curriculares no cotidiano escolar como múltiplas resistências

As práticas pedagógicas desses docentes funcionam como exercícios diários de múltiplas resistência às diferentes relações de poder que atuam nas escolas: professores *versus* gestões escolares *versus* secretarias de Educação; professores *versus* a obrigatoriedade das normas, ou seja, ao próprio projeto antirracista. Mas, também professores *versus* os atos racistas que identificam no dia a dia. Os interesses, ações e consequências são plurais. Os professores elaboram diversas táticas no cotidiano. A mais comumente citada pelos entrevistados foi a de parar a discussão de uma aula de História diante de um conflito racial para transformar o fato em tema da aula. Por exemplo, mediante um conflito racial ocorrido em aula sobre quaisquer temas: Grécia clássica, revolução industrial, ditadura civil-militar no Brasil etc. os professores páram a discussão do assunto para problematizar e orientar pesquisas e debates sobre racismo. Isso foi declarado na fala de docentes brancos e Indígenas, sobretudo, dos profissionais negro/as. A

maioria reconhece que é preciso tornar essa discussão cotidiana, mas ponderam que nem sempre conseguem fazer isso.

- **As suas concepções sobre os seus próprios saberes, práticas e identidades profissionais**

Os sujeitos se percebem como professores, reconhecem suas relativas autonomias e seus estilos pessoais de ensino, mas também identificam limitações nos seus saberes, o que os faz projetar imagens de si mesmos como profissionais incompletos, em permanente construção.

Suas narrativas projetam a imagem idealizada de um professor adequado na qual, concluem, eles mesmos não cabem ainda. O docente "ideal" teria uma formação sólida e integral diante das demandas contemporâneas geradas para o ensino: dominar os conteúdos históricos e as turmas de estudantes, ter tempo de pesquisa e preparação das aulas, ter contatos atuais com experiências culturais negras sem preconceitos e medos, dispor de uma estrutura de trabalho que favoreça a sua atuação de forma ininterrupta, acessar cursos de formação continuada e ter mais autonomia no ambiente de trabalho.

Essa imagem é projetada a partir das reflexões que fazem quando somam o que aprenderam nos documentos normativos pedagógicos, nos cursos de licenciatura, nas formações continuadas, na mídia, nas cobranças oficiais que lhes chegam pelos órgãos gestores da Educação pública e nos desafios e dificuldades com os quais lidam diariamente no ambiente escolar. Contudo, o ato de narraram as suas próprias Histórias de vida os fragmentou, fazendo-os perceber como ao longo do tempo eles se tornaram pessoas e profissionais carentes de vários desses atributos que associam à imagem de um professor adequado, o que os frustra.

As concepções e leituras dos docentes produzem uma imagem desses profissionais como agentes constantemente desafiados pela legislação antirracista. Esse é um fato muito semelhante aos encontrados por Oliveira (2015) em sua pesquisa sobre as concepções de

professores do Rio de Janeiro sobre as relações raciais. Esses professores avaliam em suas narrativas que dominam melhor os seus saberes práticos, no entanto já não são tão seguros quanto ao domínio de saberes raciais. Eles reconhecem que seus saberes possuem lacunas de reflexões teóricas, conceituais e metodológicas sistemáticas e por isso perpetuam estereótipos.

A diferença entre os dados que encontrei no sertão alagoano em relação àqueles colhidos por Oliveira (2015) no Rio de Janeiro é que os segundos se isentam das responsabilidades pelas limitações de seu ensino e culpam o "outro", seja esse outro o aluno, a gestão, a escola, as famílias ou outros docentes. Já os profissionais sertanejos não só indicam responsáveis pela precarização de seu trabalho, como assumem parcela dessa responsabilidade.

Considerações Finais

É nesse emaranhado de práticas discursivas e não discursivas que se criam, de acordo com cada contexto escolar do sertão alagoano, diferentes regras, condições e poderes de enunciação nos quais esses professores se deslocam, assumem posições, são habitados por princípios, poderes, instituições, projetos e formas de resistência (FISCHER, 2001; SILVA, 2014). Seus discursos materializam as formas como eles se apoiam nessas referências, mas também as negam, polemizam e transformam.

As práticas discursivas dos docentes atrelam-se ao estabelecimento da verdade pedagógica antirracista de nosso tempo, o que lhes impõe regras específicas, as quais modificam suas práticas mais até do que alguns saberes. Essa vontade de verdade racial estabelece relações de poder no currículo praticado na vida escolar que se pretendem reconhecedoras de dissimetrias raciais históricas.

Entretanto, os discursos são batalhas povoadas por correlações múltiplas, o que não permite a existência de explicações lineares (FISCHER, 2001; FOUCAULT, 2012; 2014). A verdade antirracista contemporânea é ressignificada por diversas ambiguidades geradas pelas prá-

ticas discursivas e não discursivas dos professores em suas atividades diárias. Isso se dá porque o sujeito do enunciado não é necessariamente o mesmo sujeito que formula as narrativas analisadas (SILVA, 2014). As formulações discursivas dos entrevistados produzem compromissos antirracistas, mas o conjunto de seus enunciados no cotidiano da prática profissional muitas vezes perpetuam o contrário disso. Isso ocorre porque o discurso goza de relativa autonomia em relação ao sujeito, estando mais delimitado pelos acontecimentos do cotidiano, que faz produzir novos poderes e vontades de verdade (SILVA, 2014).

Analisando os discursos desses docentes de História percebi como suas narrativas vinham carregadas, não só de referências às leis, normas e textos científicos, o que era pouco, mas também, e sobretudo, de sentimentos: medo, constrangimento, raiva, angústia, convicções, alegrias; imagens midiáticas, memórias afetivas, "tabus" e valores morais disputam espaço com conteúdos historiográficos, antropológicos e pedagógicos na constituição desses saberes. As práticas pedagógicas estão povoadas de ambiguidades, incertezas, tensões, alegrias, angústias e descontentamentos. Perceber essa ebulição de elementos que constituem os saberes docentes é importante para que cada sujeito tenha condições de teorizar e reorientar as próprias práticas.

A pesquisa no campo do ensino de História propicia essas críticas e reconstruções. Praticá-la é um ato de resistência e esperança. Aí reside a sua poética (ROCHA, 2019). Se diferentes discursos do pensamento contemporâneo constaram que a raça é um dispositivo de produção de identidades hierarquizadas que estrutura as relações sociais brasileiras (CARNEIRO, 2005; ALMEIDA, 2019), é importante que ela seja tomada como objeto de problematização, análise, crítica e discussão também nos bancos escolares. Assim, não só os estudantes, mas também os professores poderão ser inseridos em experiências pedagógicas que ressignifiquem os discursos, as posições de sujeitos, os saberes e as práticas que produzem, mesmo inconscientemente relações raciais assimétricas, a fim de que possam construir novas. O ensino de História é esse espaço contestado justamente pela sua positividade política.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *A Invenção do Nordeste e outras artes.* São Paulo: Cortez, 2009.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. De lagarta a borboleta: possíveis contribuições do pensamento de Michel Foucault para a pesquisa no campo do Ensino de História. In: RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria. *Cartografias da pesquisa em ensino de História.* Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural.* São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2009.

ALVES, Julia; PIZZI, Laura. Análise do discurso em Foucault e o papel dos enunciados: pesquisar subjetividades na escola. *Revista Temas em Educação*,João Pessoa, v. 23, n. 01, 2014.

ARAÚJO, Cinthia. Qual o lugar da diferença na pesquisa em Ensino de História? In: RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria. *Cartografias da pesquisa em ensino de História.* Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não ser como fundamento do ser.* 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

COELHO, Mauro; BICHARA, Taissa. Ensino de História: uma incursão pelo campo. In: RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria. *Cartografias da pesquisa em ensino de História.* Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

COSTA, Werley. Sentidos de ser "negro" no Ensino de História: articulações em contextos de referência para a produção do conhecimento no livro didático. In: RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria. *Cartografias da pesquisa em ensino de História.* Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

FISCHER, Rosa. Foucault e a análise do discurso em Educação. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n. 114, 2001.

FONSECA, Thais. *História e Ensino de História.* Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber.* Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural do Collège de France,* pronunciada em 02 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FUNES, Neiza [et al]. Contribuições da História de vida e da autoconfrontação para a compreensão da atividade docente. In: PIZZI, Laura [et al]. (Orgs.). *Trabalho docente: tensões e perspectivas. Maceió: EDUFAL, 2012.*

GABRIEL, Carmen; MONTEIRO, Ana. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana [et al]. *Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2014.

GOMES, Gustavo. *Saberes e narrativas docentes: memórias e experiências do ensino de História e cultura afro-brasileira no sertão alagoano.* 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió.

JOSSO, Christine. *Experiências de Vida e formação.* Lisboa: EDUCA, 2002.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos.* Petrópolis: Vozes, 2011.

MIRANDA, Sonia. A pesquisa em ensino de História no Brasil: potência e vicissitudes de uma comunidade disciplinar. In: RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria. *Cartografias da pesquisa em ensino de História.* Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

MONTEIRO, Ana Maria. Os saberes dos professores sobre os conhecimentos que ensinam: trajetórias de pesquisa em ensino de História. In: RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria. *Cartografias da pesquisa em ensino de História.* Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

MORAES, Maria Thereza. Experiências e movimentos de subjetivação no percurso de formação: identidades, sentimentos e Histórias. *Revista Lugares da Educação,* Bananeiras, v. 05, n. 10, 2015.

NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. *Projeto História,* São Paulo, n. 10, 1993.

OLIVEIRA, Luiz. Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em Educação e a Lei 10.639/03. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 11, n. 18, 2015.

PIZZI, Laura; ARAÚJO, Isabela. (Re)criações do estilo docente e seu poder de agir: os efeitos da precarização. *Revisita Cocar*, Belém, v. 05, n. 10, 2011.

POPKEWTIZ, Thomas. História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Sujeito da Educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2011.

RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria. Apresentação. In: RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Cartografias da pesquisa em ensino de História.* Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

ROCHA, Helenice. Prefácio. In: RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria. *Cartografias da pesquisa em ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

SANTOS, Inês; SANTOS, Rosângela. A etapa de análise no método História de vida: uma experiência de pesquisadores de enfermagem. *Texto & Contexto - Enfermagem*, Florianópolis, v. 17, n. 04, 2008.

SEFFNER, Fernando. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e ensino de História em tempos turbulentos. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (Orgs.). *Cartografias da pesquisa em ensino de História.* Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

SILVA, Eduardo. A análise arqueológica do discurso: uma lente de pesquisa em Educação. *Revista Temas em Educação,* João Pessoa, v. 23, n. 01, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Canoas: Ed. ULBRA, 2013.

SOUZA, Jessé. *A classe média no espelho.* Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes, 2002.

“MEU PROFESSOR DE HISTÓRIA MENTIU PRA MIM”: ESCRAVIDÃO E RACISMO NA HISTÓRIA PÚBLICA

Márcia Elisa Teté Ramos[9]

Resumo: Objetivo analisar o *blog* e a página do *Facebook* intitulados “Meu Professor de História Mentiu pra Mim”, destacando os temas “escravidão” e “racismo”, o que entendo como “história sobrecarregada”. Para falar dos usos do passado e/ou da História emprego a netnografia agrupando as concepções mais recorrentes e arremato considerando que o revisionismo histórico não-científico prevalece nestes dois ambientes virtuais e representam ideias que circulam na História Pública.

Palavras-chave: Racismo; História Pública; Netnografia; Revisionismo; História sobrecarregada.

Abstract: Objective to analyze the blog and Facebook page entitled “My History Teacher Lied to Me”, highlighting the themes “slavery” and “racism”, which I understand as “overloaded history”. To speak of the uses of the past and / or of history, employment and netnography, grouping as the most recurring conceptions and concluding considering that non-scientific historical revisionism prevails two virtual environments and represent ideas that circulate in Public History.

Keywords: Racism; Public History; Netnography; Revisionism; Burdening history

9 Docente da Universidade Estadual de Maringá, curso de graduação em História e Mestrado Porfissional em Ensino de História.

Introdução

Dilton Cândido Santos Maynard (2013) argumenta que os grupos de extrema-direita foram os pioneiros da *web* ao expressarem/difundirem suas ideias, o que acabou reforçando esta perspectiva política em vários países do mundo, incluindo o Brasil. Ao analisar grupos extremistas da América do Sul, o autor prioriza o provedor argentino "*Ciudad Libertad de Opinión*", criado em 1999, um dos maiores hospedeiros sul-americanos de páginas de extrema-direita de vários grupos neonazistas, xenófobos e racistas, que justificavam suas ideias pela liberdade de expressão. Esta é a contradição do mundo digital: ao mesmo tempo em que pode servir como veículo de informação, artigos, *lives*, eventos, documentários, ou na plataforma do *Facebook*, promover a socialização, a amizade, o intercâmbio de ideias ou mesmo os movimentos sociais, pode também reforçar ideias baseadas no preconceito, intolerância e estereótipos, ou mesmo, segundo Montesinos (2007), infligir a pedagogia do ódio.

O interesse por estudar o ambiente virtual se dá pelo fato de entender que este vem se tornando cada vez mais o lugar onde se reproduz noções sobre política, economia, cultura, História etc. Cumpre apreender quais ideias históricas se tornam circulantes nestes espaços e para este texto, opto pela mídia digital, o *blog*[1] e a página do *Facebook*[2] sob o homônimo "Meu professor de História mentiu pra mim". No *blog*, publicado até 2015, são 3.370 seguidores e no *Facebook*, 26.716 seguidores. A página do *Facebook* foi *hakeada*[3], cancelada e repostada diversas vezes, apresentando alguns lapsos de tempo em que não percebemos publicações, de 19 de agosto de 2015 a 5 de novembro de 2018, por exemplo, quando voltou a ser publicada até 02 de julho de 2019. Atualmente conta com uma página de oposição

1 Disponível em http://meuprofessordehistoriamentiupramim.blogspot.com/ Acesso em 21 de setembro de 2020.

2 Disponível em https://www.facebook.com/mpdhmpm/?ref=page_internal Acesso em 21 de setembro de 2020.

3 Modificação de aspectos mais internos de dispositivos, páginas, programas e redes de computadores.

criada por um grupo da esquerda com a mesma denominação[4], onde se ironiza o reacionarismo da página original. O *blog* e a página do *Face* são paralelos, ou seja, seu administrador costuma tratar de forma mais extensa no *blog* sobre as postagens e comentários do *Face*[5].

O presente texto é subdividido em uma explicação sobre a "história sobrecarregada" atrelada ao revisionismo histórico conservador, reacionário e não-científico e posteriormente analiso minhas fontes quanto às noções sobre História presentes nestes dois espaços digitais, destacando a questão do racismo associado ao tema da escravidão. Vale ressaltar que não é meu objetivo contrapor as ideias históricas referentes a tais temas com uma bibliografia especializada[6], mas entender como estes discursos revisionistas funcionam em termos de estratégias, em especial: a derrisão, a "ponta do iceberg" e o *Whataboutism.*

Acredito que estes sejam temas da chamada "história sobrecarregada", bastante repetidos de forma problemática na História Pública, especialmente por *best sellers* que divulgam o referido revisionismo. Em outras palavras, as ideias deste *blog* e da página do *Facebook*, apresentam representações que hoje estão incorporadas no senso comum, integrando discursos, políticas e práticas. Urge tratarmos desta

4 Disponível em https://www.facebook.com/pages/category/Community/Meu-professor-de-Hist%C3%B3ria-mentiu-pra-mim-453502911416721/ Acesso em 21 de setembro de 2020.

5 Considero que há um administrador apenas, pela narrativa na primeira pessoa.

6 Empresto do professor Aldair Rodrigues (2018), as indicações de bibliografia especializada sobre o assunto em "*Fake History,* negacionismo, "revisionismo" conservador e criminalização do professor de História" de 2018 LOVEJOY, Paul E. A escravidão na África: uma História de suas transformações. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2002; THORNTON, John. A África e os africanos na formação do mundo Atlântico 1400–1800. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. MEILLASSOUX, Claude. Antropologia da escravidão: o ventre de ferro e dinheiro. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1995; THORNTON, John. The Kingdom of Kongo civil war and transition, 1641–1718. Madison, Wis., University of Wisconsin Press, 1983; STELLWELL, Sean. Slavery and slaving in African History. Cambridge University Press, 2014; Gareth Austin, "Slavery in Africa". In: David Eltis, Stanley Engerman, Seymour Drescher, and David Richardson (eds.). The Cambridge World History of Slavery; Cambridge University Press, 2017, vol. 4, pp. 174–206; CANDIDO, Mariana. An african slaving port and the Atlantic world: Benguela and its hinterland. New York: Cambridge University Press, 2013; MACGAFFEY, Wyatt MacGaffey. "Indigenous Slavery and the Atlantic Trade: Kongo Texts. In: Stephanie Beswick and Jay Spaulding (Orgs), African Systems of Slavery. Trenton: Africa World Press, 2010. Disponível em https://medium.com/@professoraldairrodrigues/fake-history-revisionismo-conservador-e-ataques-ao-professor-de-hist%C3%B3ria-2278f7dbd8e2 Acesso em 25 de set. de 2020.

História sobrecarregada em sala de aula, pois há muito se sabe que a escola não mais se configura como o espaço por excelência de construção do conhecimento, mas ainda possibilidade de nos contrapormos às tais ideias não-científicas.

1. Revisionismos: progressistas *versus* conservadores

É certo que a escola não pode mais ser vista como único espaço de formação se esferas mais atraentes e persuasivas concorrem com ela. A História é ensinada na escola, na academia, no museu, no teatro, mas também pelas mídias, propagandas, e atualmente, na *web*, e assim, todos estas instâncias acabam sendo produtoras da História Pública (WANDERLEY, 2016, p. 208). Se a História é ensinada na *web*, é adequado dizer que pedagogias informais se encontram na rede, formando um amálgama de concepções e crenças. Sefundo Zahavi (ZAHAVI, 2011), a História Pública é uma arena em que desdobram narrativas em disputa, as vezes violentas e entendo que na *web* tais disputas entre ideias históricas são ainda mais acirradas, muitas vezes sem o disfarce da boa Educação. Para Santhiago, "Com o aguçamento de demandas sociais por História e memória, a disseminação de recursos tecnológicos e, por fim, a popularização da internet", o chamado "espírito público da História" se molda "pouco ou nada dependendo da instituição de um campo formalizado de debates" (SHANTIAGO, 2016, p. 24).

O *Facebook* e o *blog* se caracterizam como fontes movediças e dinâmicas, como textos eletrônicos, são abertos, maleáveis e permitem, especialmente o primeiro, uma ordem de ações como comentar, curtir, a memorização de trajetos para não se perder na significação do texto-primeiro, a escrita parecida com o falado, o uso de logogramas e abreviações, a constante execução de ações de selecionar, religar, sintetizar, comentar, triar, associar, e terminam exigindo e produzindo novas habilidades de escrita e leitura, novas categorias intelectuais (CHARTIER, 2002, p. 23).

Desde 2004, o ano oficial de sua criação, o *Facebook* vem crescendo bastante[7], mesmo que hoje já tenhamos outras redes sociais que vem cooptando a preferência do usuário. PISANI e PIONET (2010, p. 34) diziam sobre o *Facebook*: "no início uma simples galeria eletrônica de fotos para estudantes universitários, expandiu-se grandemente por volta de 2006 e conheceu um grande sucesso". Os autores argumentam que embora tenha começado com a maioria jovem, um ano depois tornou-se "um dos sites mais utilizados no mundo, não somente graças aos jovens que o usam, mas também graças à reunião de todos os outros que ali encontram um interesse real" (2010, p.44). Porém, o *Face* que ora estudo, em seu título traz uma indicação, mas não uma certeza, de direcionamento aos estudantes, na medida da denúncia de os professores de História serem equivocados.

No caso do *blog*, este em questão permite comentários, apresentava atualização a partir de acréscimos de artigos, postagens ou publicações, combinava texto, imagens e hiperligações para outros *blogs*, páginas da *web* e mídias relacionadas ao seu tema. Contém a "revelação" dos supostos conteúdos históricos de esquerda ensinados pelos professores de História, da mesma forma que a página do *Facebook*. Porém, nesta, é mais comum voltar-se para o *hanging out* (saindo) que quer dizer compartilhar nada significativo, frases de autoajuda, memes, músicas, etc., ou seja, postar algo no "calor da hora", sem reflexões e sem esperar resultados e no *blog* as opiniões são mais pensadas, não recebem resposta do leitor (*posts*) de forma imediata como na dinâmica do *Facebook* e são registradas de forma mais organizada dando a impressão de permanência.

Pela própria natureza de destas fontes, o estudo realizado tem cunho netnográfico: "uma forma de etnografia adaptada às contingências dos mundos sociais de hoje mediados por computadores" (KOZINETS, 2014, p. 10). A netnografia, também chamada de etnogra-

7 Se em 2010 esta rede social já avançava de forma avassaladora sobre o mundo, em janeiro de 2020, tínhamos 2.224.726.721 perfis cadastrados no mundo todo e só na América do Sul, 266.583.100 inscritos em 31 de julho de 2020. No Brasil, 139.900.000 pessoas eram inscritas no *Facebook* em junho de 2020, correspondendo na América do Sul a 48,7% de todos os usuários.

fia digital é utilizada para a compreensão de alguns fenômenos relacionados à cultura *online* em si, por isso o estudo é realizado em dados já existentes no mundo virtual. Analiso o *blog* e a página "Meu professor de História mentiu pra mim" com a mesma metodologia, destacando o discurso-síntese, reunindo "conteúdos e argumentos que conformam opiniões semelhantes" (LEFEBRE, 2012, p. 17. Seguindo esta metodologia, apanho as representações recorrentes nestes espaços, em quatro postagens no *blog* e duas no *Facebook*, como se fosse um discurso único (LEFEBRE, 2012, p. 19).

O teor destes materiais, coadunam com um tipo de revisionismo histórico. Como ciência em constante construção, o conhecimento histórico demanda revisão de fontes, de abordagens e de problematizações, com o olhar para temas históricos a partir de diferentes pontos de vista (multiperspectividade), diferentes posicionamentos em ciência (controvérsia) e diferentes interesses/problemas do presente (pluralismo) (MONTESINOS, 2007, p. 52; TRAVERSO, 2007, p. 97; VON BORRIES, 2018), assim a palavra "revisionismo" se coaduna com a natureza da ciência histórica. A palavra "Revisionismo" deriva da revisão do Caso Dreyfus ocorrido na França no final do século XIX, em torno da acusação de traição feita ao capitão Alfred Dreyfus (VIDAL-NAQUET, 1994). Desta forma, revisionismo vem inicialmente em uma reparação jurídico-histórica[8].

O revisionismo historiográfico ocorre já no início do século passado em relação à vertente marxista quando alguns autores foram chamados de "traidores" (do marxismo, da esquerda) no interior do movimento socialista, como ocorreu com Bernstein (TRAVERSO, 2007, p. 94; MELO, 2014, p. 19). Este modo de compreensão permanece na atualidade, pois ainda se questiona pensadores críticos, mas que supostamente não se movimentam pelas premissas marxistas por subs-

8 Dreyfus era membro de uma família de industriais judeus-alemães, de origem burguesa, em uma hierarquia do Exército onde predominava a elite aristocrática. Dreyfus foi acusado de passar documentos militares secretos ao exército alemão, mas na verdade – e depois se comprovou – por meio de documentos forjados pelos franceses. Foi destituído da sua patente e enviado para a Ilha do Diabo, a prisão militar francesa na Guiana, onde viveu vários anos até à reabertura do processo fomentado por vários intelectuais.

tituírem o ideal de uma "revolução" para o de "democracia". É essa a análise de Hobsbawm em relação à Hannah Arendt, por exemplo: "Haverá autores, sem dúvida, que acharão a obra de Hannah Arendt interessante e proveitosa, mas é improvável que entre eles se incluam os estudiosos das revoluções, sejam eles historiadores ou sociólogos" (HOBSBAWM, 1985, p. (202). Neste momento, a fronteira entre um revisionista conservador e um progressista é tênue, mas no decurso do tempo se tornará mais evidenciada, apartando gradualmente a História-ciência de ideias não-científicas.

Na década de 70-80 do século passado o termo "revisionismo" passa a se referir "a uma operação de revisão, de reinterpretação de processos históricos cujas narrativas e explicações até então eram consensuais" como as narrativas oficiais, ou seja, emanadas do Estado ou mesmo de interpretações especializadas consagradas/tradicionais (MELO, 2014, p. 19). Este revisionismo ainda visa denunciar a História burguesa, que marginaliza trabalhadores, mulheres, negros e indígenas e enfatiza sujeitos compreendidos como ilustres, em especial, homens, brancos, cristãos e héteros.

O revisionismo considerado por alguns autores como conservador se apresentava também na década de 70-80 em Furet, por exemplo, quando retomou a Revolução Francesa como uma "derrapagem", ou seja, para este, "o processo histórico francês deveria se dirigir, inevitavelmente, para a democracia e o capitalismo", se o período jacobino não tivesse "atrapalhado este curso" (MELO, 2014, p. 21). Ainda: para Furet, conforme Melo, qualquer "movimento popular com propostas de transformação radical igualitarismo social irá necessariamente se transformar numa experiência totalitária" (MELO, 2014, p. 28).

É uma premissa da revisão histórica a ideia da existência de uma História consagrada, repleta de equívocos e problemas que precisam ser desconstruídos. Porém, no revisionismo conservador, argumenta Traverso, se procura deslegitimar os paradigmas estabelecidos pelos historiadores (2007, p. 95) passando a trabalhar com a retórica moralista, ou mesmo apologética – denominação de Habermas (1989) –, ao invés de partir de dados empíricos, evidências, acúmulo de pes-

quisas sobre o assunto e discussões conceituais. Estes revisionismos aos poucos se apartam da metodologia específica da História em seus escritos, ou a mimetizam procurando, por exemplo, reabilitar personagens e fatos até então vistos com desconfiança, como De Felice, ao edificar Mussolini e defender as raízes fascistas da esquerda, ou Nolte, ao justificar/normalizar os crimes nazistas contra a humanidade (MONTESINOS, 2007, p. 53). Somando-se ainda a esta lista, a heroicização de Franco realizada por Pío Moa e de Salazar por Rui Ramos (MELO, 2014).

O revisionismo não-científico se volta para temáticas polêmicas, controversas, o que nos estudos sobre ensino e aprendizagem histórica assume como referencial de questionamento os textos de Bodo Von Borries (2011) que os considera "história sobrecarregada" *(Burdening History*). São temas "difíceis" acomodados no Brasil conforme nosso contexto e trato aqui, da escravidão e do racismo como desdobramento da escravidão.

A História se torna "difícil" quando é um fardo para carregar, quando envolve, consoante Von Borries, Histórias hostis entre grupos, a prevalência da História dos vencedores e descarte de Histórias hostis para sobrevivência de um grupo. Nestes níveis de História sobrecarregada, a culpa, a vergonha, o ressentimento e o luto são constantes, e mesmo negligenciado ou silenciado, este tipo de História cobra das gerações do presente, ainda que estas não tenham a vivenciado (VON BORRIES, 2011, p. 165-166). Para este autor, as pessoas do presente devem se responsabilizar pelo fardo da História (VON BORRIES, 2011, p. 167). Ideia retomada de Jaspers ao escrever em 1945 enfatizando a corresponsabilidade dos alemães em relação a toda incorreção, injustiça e crimes perpetrados pelo Estado Nazista, mesmo se com ele não compactuassem (JASPERS, 2018, p. 24-25).

Na História Pública, nas múltiplas relações e interações empreendidas pelo sujeito em sua experiência no cotidiano, ocorre o que o alemão Rüsen denomina de "formação histórica", ou seja, para além dos espaços formais, aprendemos História, mas não, necessariamente a História racionalizada. Existe também a "formação compensatória":

"...quando, acriticamente, de fora da produção científica do saber ou contra ela, deixa-a ao sabor de suas próprias regras, separa racionalidade intrínseca ao saber científico as carências de orientação, voltadas ao todo, à relação à vida e à subjetividade, enfim, satisfaz essas carências com meios não-científicos (RÜSEN, 2007, p. 96). Na vertente francesa da Didática da História, pondera Tutiaux-Guillon: "o senso comum e senso científico (histórico) são mais intrincados do que separados, e o limite entre eles é poroso" (TUTIAUX-GUILLON, 2011, p. 28). Considero o *blog* e o *Face* dos quais me proponho a analisar como distanciados da História especializada e antagônicos à produção científica, porém, não existem ideias fora do lugar, pois a mensagem nuclear repassada por estes dois dispositivos virtuais, correspondem às respostas que encontraram para dar conta de suas carências de orientação frente à realidade em mudança. Sempre é bom lembrar que inexistem justificativas de ideias, crenças, sistema de valores, atitudes não pautadas no significado atribuídos pelos sujeitos à vida prática (RÜSEN, 2001, p. 31).

Acredito serem as ideias divulgadas pelo *blog* e pelo *Face* resultantes do momento em que se acirra a polaridade política estabelecida nos últimos anos do governo de Dilma Rousseff (PT). Poderíamos datar o período marcando o pós-jornadas de junho de 2013, mas que desde 2011 vem acontecendo a nível mundial, ou seja, no período das postagens analisadas. Em março de 2015, em diversas cidades brasileiras, grupos sociais foram às ruas protestar contra o governo brasileiro, sendo que o movimento surgiu nas redes sociais e ganhou força tendo como uma de suas principais "bandeiras" o pedido de *impeachment* da presidenta e o fim da corrupção. Neste intervalo de tempo, de 2013 a 2016, os debates se potencializaram nas mídias em geral, em especial, nas redes sociais.

Sobre o título "Meu professor de História mentiu pra mim", a forma pejorativa sobre como é visto o professor de História, constante em diversos materiais midiáticos são decorrentes de duas premissas interdependentes: 1) premissa neoliberal: o professor/funcionário público, principalmente da área de Ciências Humanas (área considerada sem "utilidade"), entendido como ônus para o Estado, que se quer

"mínimo" no investimento das políticas públicas, mas incisivo nos dispositivos de intervenção político-cultural (LAVAL, 2019) e 2) premissa neoconservadora: o professor de História seria sempre "de esquerda", portanto, ensinaria uma História considerada "ideológica", pois se distancia do ensino do passado mítico – glorioso, harmonioso – então requerido pelos conservadores, pautado nos grandes heróis, datas cívicas e acontecimentos importantes para a Pátria (STANLEY, 2019).

Segundo a perspectiva registrada no *Facebook* e no *blog*, o professor de História é marxista, esquerdista e está à serviço do MEC, ou "méqui" (termo utilizado para depreciação do MEC). Da mesma forma, para vários outros materiais midiáticos – e lembrando que no *blog* as publicações vão até 2015, ou seja, antes do golpe de 2016 – todas as políticas para Educação empreendidas pelo MEC seriam "ideológicas": ENEM, PNLD, ENADE etc. Vai se construindo um estereótipo em relação ao professor de História desprezando-se professores ou intelectuais nas suas identidades plurais. Também se generaliza as políticas públicas para Educação, imputando o pensamento de esquerda em todos os materiais e dispositivos provindos destas políticas postas pelo governo do PT.

No *blog*, existe uma seção (*link*) trazendo a imagem de Paulo Freire com o título "Tudo que seu professorzinho do méqui não lhe contou sobre...", visto como intelectual da esquerda. O objetivo seria de, nesta seção: "lançar luz sobre questões essenciais que são deturpadas pelos professores marxistas. Cada tópico reunirá os principais pontos sobre determinado tema, com o objetivo de criar textos que possam ser usados como referências básicas em debates" (*Blog*, 04 de jun. de 2013).

Não é objetivo do *blog* e da página do *Facebook*, evidentemente, publicar artigos acadêmicos e/ou especializados, mas estes se autoproclamam como portadores da verdade histórica: "Por ter sofrido lavagem cerebral desde a mais tenra idade, o brasileiro médio toma o falso como verdadeiro e ri com desdém diante de quem proclama a verdade, a qual ele ignora completamente" (*Blog*, 21 de set, de 2013). Os historiadores e professores de História sempre "deturpam" – pala-

vra bastante repetida nestes espaços – a verdade: "Esse tipo de deturpação é muito comum quando os historiadores não são movidos por entender o que de fato aconteceu, mas sim por criar uma representação do que aconteceu de modo que esta seja capaz de endossar uma ideologia"(*Blog*, 21 de set. de 2013).

São desvalorizados os profissionais da História, professores de todos os níveis de ensino e historiadores. Assim, se a pessoa tiver acesso a uma boa historiografia, "com acuidade histórica e livre de ideologia" e mesmo buscando fontes primárias, saberá muito mais que " os "istoriadores" que apenas recorrem a falácias de pensamento, facilmente desmontáveis por qualquer um que tenha mais de um neurônio funcionando..." (*Blog*, 21 de set. de 2013).

Os professores de História e quem acredita nos professores de História são passíveis de ofensas/ridicularização. É comum a estratégia de derrisão, não apenas em materiais midiáticos-virtuais, mas em uma gama de livros, artigos em jornais e revistas que se prestam a denunciar uma História considerada esquerdista. Olavo de Carvalho, por exemplo lida com esta estratégia, inclusive fazendo o prefácio do livro de Schopenhauer, intitulado "38 Estratégias para Vencer Qualquer Debate. A arte de ter razão"[9], onde se desenvolve a premissa da dialética erística, em síntese, o uso de recursos retóricos para vencer um debate, mesmo sem ter razão. Deste modo, existe um sem nú(mero de palavras ofensivas dirigidas aos esquerdistas ou então comentários irônicos e sarcásticos: "...a súcia de apedeutas, sequelados e retardados em geral fez coro em gargalhada histriônica. Como os idiotas úteis jamais se deram ao trabalho de abrir um livro de verdade..." (*Blog*, 21 de set. de 2013). No jogo discursivo de se desqualificar ou mesmo ridicularizar o Outro, imputa-se ao esquerdista o uso da erística:

> O "pensamento" esquerdista é baseado em mentiras e/ou deturpações dos fatos. E isso é muito fácil de comprovar. Mas, no calor de um debate, alguém pode ser iludi-

9 SCHOPENHAUER , Arthur. 38 Estratégias para vencer qualquer debate: A arte de ter razão. 2 ed., Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 2009 (Com prefácio de Olavo de Carvalho).

> do pela prestidigitação esquerdista, cuja força reside em ser mais rápido do que o raciocínio do opositor. Quando se conhece previamente as trapaças argumentativas, torna-se imune a elas. Assim, a partir dessa postagem, vou fazer um trabalho de listar os principais truques que a mente esquerdista usa para justificar o injustificável. A medida que os expedientes forem sendo usados na página, explico-os aqui (*Blog*, 21 de nov. de 2013).

O *blog* e o *Face* provocam diversas "respostas" dos internautas, geralmente, de concordância com suas afirmações, com os mesmos argumentos: professores de História são de esquerda, marxistas, comunistas e por isso mesmo não contam a verdadeira História, são "desonestos", fazem "lavagem cerebral", devem ser criticados, suas Histórias mentirosas devem ser descontruídas: "Venho trazer elogios ao seu blog. Continue firme na verdade que a partir do momento que você incomoda os sabichões do sistema ideológico evidência que a razão estar a seu favor" (Comentário, 21 de nov. de 2013); "tem como transformar esse texto numa cerveja bem gelada? pois acho que e o unico jeito de colocar isso pra dentro de certas pessoas !! excellente texto ! parabéns" (Comentário, 24 de nov. de 2013) e "Acho que é a quinta vez que leio esse texto. Não enjoei ainda (Comentário, 24 de nov. de 2013). Estes dois últimos comentários corroboram a crítica ao dia da consciência negra com o extenso texto "Tudo que seu professorzinho do méqui não lhe ensinou sobre... negritude, escravidão e racismo" (*Blog*, 24 de nov. de 2013).

2. Revisionismo conservador não-científico: escravidão e racismo

Aos comentários negativos em relação às suas postagens no *Facebook* ou no *blog*, o administrador revida sempre:

> em comum a todos os que se indignaram e blasfemaram contra a postagem, há a baixíssima capacidade intelectual dos autores dos comentários (isso não é uma opinião minha, a baixa capacidade intelectual está EXPRESSA nas formulações e nos conteúdos dos comentários), uma vez que essas pessoas se dão ao luxo de escrever e publicar verdadeiros atestados de burrice sem nem mesmo ser capazes de se dar conta do que estão fazendo (*Blog*, 21 de nov. de 2013)

Neste texto, "O racismo dos defensores dos direitos dos negros", há a imagem da propaganda da grife italiana de roupas *Benetton* de 1991, onde se pode visualizar duas crianças, se abraçando, sendo a criança branca retratada como um anjinho e a criança negra como um diabinho. Esta campanha foi realizada por Oliviero Toscani, o mais polêmico fotógrafo de moda, mas no *blog* a imagem é disposta como confirmação da amizade entre brancos e negros.

Além de ter respostas positivas, alguns usuários questionam as ideias do *blog* com uma argumentação mais voltada à História.

> E os escravos eram escravos, ponto. Não eram imigrantes com dificuldades de adaptação devido à língua e por isso descriminados. Eram descriminados porque eram escravos (ou mouros como os portugueses diziam). Não eram descriminados por virem de sociedades tecnologicamente inferiores à brasileira (até porque não existia tal coisa) mas sim porque era escravos. Podiam vir de uma sociedade islâmica técnica e cientificamente superior à portuguesa que não deixariam de ser escravos e portanto mercadoria (Comentário, 24 de nov. de 2013).

Este comentário já nos mostra o motivo da contraposição ao *blog* no artigo "Tudo que seu professorzinho do méqui não lhe ensinou sobre... negritude, escravidão e racismo" (Blog, 24 de nov. de 2013): a escravidão no Brasil é justificada, amenizada, negligenciada como sistema econômico. A imagem que o *blog* neste artigo estampa é do premiado ator, produtor, narrador e diretor de cinema estaduni-

dense Morgan Freeman, conhecido por *memes*[10] em que dispara que não existe consciência negra, mas consciência humana. De certa forma, Freeman descaracteriza os movimentos negros em uma sociedade onde prevalece ainda o racismo estrutural e que por isso mesmo, carece de uma luta – daí sim – de todas as etnias para um mundo antirracista (*Blog,* 24 de nov. de 2013).

Para o *blog* o discurso sobre escravidão e racismo "construído pela mídia impressa, pelas novelas da rede Globo, pelas instituições ditas 'de ensino', todas elas instâncias dominadas por esquerdistas" usariam argumentos "que não fazem absolutamente nenhum sentido, mas são criados apenas para colocar seus receptores em um estado emocional específico" (*Blog*, 24 de nov. de 2013). Existira um apelo ao sentimentalismo para convencer as pessoas sobre a crueldade do escravismo, bem como uma fabricação do racismo: "essa divisão racial que a extrema-esquerda quer impor no Brasil, além de criminosa, é completamente DESCABIDA" (Facebook, 20 de nov. de 2014). Também Olavo de Carvalho considera a produção acadêmica uma "vigarice" por inventarem e instigarem o racismo, criando "nos negros e mulatos um ódio retroativo não só aos senhores de escravos, mas aos descendentes de escravos, mas aos brancos em geral, inclusive aos que lutaram pela libertação dos escravos (...)" (CARVALHO, 2013, p. 299).

Pretende-se assim, nesta perspectiva, desmitificar que "os negros foram vítimas da escravidão", em um esforço em responder ao chamado "politicamente correto", desmontando-o no seu maniqueísmo e/ou vitimização do negro, para isso recorrendo ao passado. Para o *blog*, este discurso é tão repetido para vitimizar o negro aprisionando mentes em uma "realidade paralela" na qual "negros são vítimas dos brancos, porque o fato de alguém ter a pele negra o torna, automaticamente, inocente e bom, ao passo que possuir a pele branca é motivo para tornar alguém pervertido e mau" (*Blog*, 24 de nov. de 2013).

Não haveria por que vitimar o negro ou o escravizado, pois:

10 Na internet, a "meme" é o termo para se referir a qualquer informação que viralize, sendo copiada ou imitada na rede. Geralmente esses memes são imagens, vídeos ou gifs, com escrita ou não, de conteúdo engraçado, e que se espalhando na internet por meio das redes sociais ou fóruns.

> anterior ao século XV. Durante milênios de registros históricos há várias ocorrências de nações inteiras que foram escravizadas e A GRANDE MAIORIA DELAS ERA COMPOSTA POR PESSOAS DE PELE BRANCA. Judeus brancos foram escravizados por egípcios, "ucranianos" bárbaros foram escravizados por romanos, gregos e persas escravizaram vários povos e todos eles eram compostos de indivíduos de pele BRANCA (*Blog*, 24 de nov, de 2013).

Assim, na montagem deste discurso, dois dispositivos interdependentes são empregados, o primeiro, a falácia da "ponta do *iceberg*": usar uma verdade parcial (de que houve escravidão branca ou de que havia escravidão entre os povos africanos), sem considerar o que ela subentende como base (existem vários tipos de escravidão na História e a escravidão ocorrida no Brasil é diferente daquela do território africano):

> a maioria dos negros que foram tornados escravos foi escravizada por OUTROS NEGROS, trabalha para estabelecer um consenso social no qual a consequência lógica de que, SE "os negros" foram "vítimas", ENTÃO "os brancos" foram os "algozes". Ninguém nunca vai ouvir o movimento negro ou a mídia dizer "ALGUNS negros foram vítimas da escravidão, mas OUTROS TANTOS lucraram com ela" (*Blog*, 24 de nov. de 2013).
>
> Ao longo da História, negros foram escravizados por brancos, brancos foram escravizados por brancos, negros foram escravizados por negros e brancos foram escravizados por negros. Mas parece que somente uma dessas quatro ocorrências desperta a ira do politicamente correto. Os negros que estão inconformados com o fato de seus ancestrais terem sidos escravizados, que vão cobrar a dívida na ÁFRICA, onde estão os descendentes de quem os escravizou. O branco nunca entrou na África para fazer escravos, apenas comprou negros das mãos de quem os escravizava, ou seja, OUTROS NEGROS (*Facebook*, 26 de nov. de 2014).

Alguns materiais revisionistas conservadores, como por exemplo no "Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil" e no "Guia Politicamente Incorreto da História do Mundo" escritos pelo jornalista Leandro Narloch vão no mesmo direcionamento. Para Narloch, o problema da África não estaria atrelado ao imperialismo europeu, nem no passado e nem no presente, já que os europeus ajudaram este continente a progredir NARLOCH, 2013, p. 279). Quem teria destruído a África seriam os próprios africanos, com suas guerras e disputas de poder, mesmo antes dos europeus aparecerem (NARLOCH, 2013, 287). Narloch utiliza para atrair o leitor, efeitos próprios da área de jornalismo, mimetizando o trabalho do historiador, ou seja, usando referências bibliográficas da História e algumas fontes históricas, contudo, buscando confirmar ideias históricas prévias, enquanto Olavo de Carvalho já usa a erística, em uma disposição textual que ridiculariza, combate e busca tornar óbvia a sua verdade.

Lidando com a argumentação do *blog* e do *Facebook*, foi possível entrever que Olavo de Carvalho é a maior inspiração, principalmente em relação à forte ridicularização dos opositores. Para este autor, as dissertações e teses em História "fartamente subsidiárias pelo governo e por fundação internacionais bilionárias" tentam passar sua "doutrinação adorável" mostrando: "os europeus sempre como escravizadores e os negros como escravizados, omitindo sistematicamente o fato de que as tropas muçulmanas, repletas de negros, invadiram a Europa e aí escravizaram milhões de brancos desde oito séculos antes da chegada dos europeus à África" (CARVALHO, 2013, p. 300).

Daí a ponta do *iceberg,* uma verdade parcial, de que muçulmanos escravizaram europeus, sendo que a base do *iceberg*, uma contextualização histórica mais elaborada é desconsiderada. Esta técnica é interrelacionada com um segundo dispositivo de argumentação denominado *Whataboutism ou Whataboutery,* qual seja, comparar dados ou fatos díspares como se fossem análogos: "Documentos históricos descobertos nos últimos anos mostram que 30% dos negros que de uma forma ou de outra conseguiram a própria liberdade tinham escravos. Estes sãos os fatos. O choro é livre" (*Facebook*, 20 de nov. de

2014). "Muito menos [vai se ouvir dizer] se houve negros que foram escravizados, quão maior não foi o número de brancos que foram IGUALMENTE escravizados" (*Blog*, 24 de nov. de 2013). Esta técnica também implica em descobrir o pior ou menos ruim na História. Diz Narloch: "houve segregações e perseguições ainda mais perversas" causadas pelos próprios africanos em relação à judeus africanos, muçulmanos, árabes, indianos, camponeses negros, brancos (NARLOCH, 2013, p. 286). Interessante ver que se fosse o caso de comparar estatisticamente, quantos senhores de engenho tínhamos no Brasil frente aproximadamente cinco milhões de negros trazidos de vários lugares da África? E se fosse para comparar fenômenos incomparáveis, qual lucratividade esse comércio baseado no tráfico negreiro trouxe à América Portuguesa em relação ao que obtiveram os líderes do continente africano?[11]

Na historiografia especializada são outras as concepções que alicerçam as diferenças entre escravidão no Brasil e na África. No século XV quando se iniciou a escravização comercial com o lucrativo tráfico negreiro, os africanos já apresentavam a complexidade envolvendo diversas sociedades e suas Histórias, e também, não se conheciam como africanos, pois se identificavam por meio de outros estruturantes: família, clã, tribo, etnia, língua, religião. Em cada comunidade se desenvolvia um tipo de escravidão: de indivíduos que ameaçassem a harmonia ou rompessem com a lealdade ao seu grupo de parentesco podiam ser expulsos e, então, escravizados por outras comunidades; aprisionamento de "estrangeiros", em guerras, sequestros ou compra; punições devido ao que era considerado crime, como adultério, feitiçaria, assassinato e não pagamento de dívidas (MATTOS, GRINBERG, 2018, p. 216).

O objetivo destes materiais revisionistas seria de naturalizar a exploração, a escravidão: "(...) os grupos compostos de indivíduos cujas epidermes sejam coloridas por melanina podem agir 'conforme é natural', mas os grupos cujos indivíduos padecem da mutação gené-

11 Esta ideia do "mal menor ou maior", já fez com que Narloch deendesse a necessidade das bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki para deter o Japão (NARLOCH, 2011, p. 313).

tica que lhes atribui pouca melanina NÃO possuem o mesmo direito" (*Blog*, 21 de nov. de 2013) e "A própria História da humanidade seria a História de grupos humanos lutando para dominar ou se libertar do domínio de outros grupos" e ainda:

> Se nos livrarmos da mentalidade moderna e olharmos para a História entendendo as vicissitudes que assombravam os homens de épocas anteriores, poderemos compreender que, em um mundo primitivo, sem as instâncias sociais das quais gozamos hoje (e sem o desenvolvimentismo da política internacionalista moderna), o ato de escravizar chegava a ser uma necessidade de sobrevivência de cada grupo. Uma vez que se o grupo não fosse capaz de impor sua estrutura de poder ao grupo com que ele se relacionava, com certeza sofreria a imposição da estrutura de poder dele (*Blog*, 24 de nov. de 2013)

O racismo também é justificado, naturalizado e banalizado:

> Discriminação é a ação de diferenciar. A discriminação nasce da capacidade que o ser humano tem de fazer ESCOLHAS. Uma pessoa que, na hora do almoço, opte por não se servir de churrasco, mas coloque no prato um pedaço de tofu praticou a DISCRIMINAÇÃO contra o churrasco. Discriminar não é uma atitude imoral, pelo contrário, é uma atitude inerente ao ser humano (*Blog*, 24 de nov. de 2013)

Afinal, "é humanamente impossível nos relacionar com TODAS as pessoas do planeta, então nós escolhemos algumas pessoas com as quais nos relacionaremos (as que ficaram de fora dessa escolha foram discriminadas) e mesmo dentro desse grupo, nossa atenção é repartida de forma desigual" (*Blog*, 24 de nov. de 2013). Mesmo o preconceito é inerente aos seres humanos: "Alguém que nunca tenha experimentado comer peixe cru pode ter uma reação de ojeriza ao mero pensamento de fazê-lo, sem nem mesmo ser capaz de imaginar o gosto que tem a iguaria e, portanto, sem de fato saber se esse gosto agrada ou não ao seu paladar" (*Blog*, 24 de nov. de 2013). Estas ana-

logias com comidas diferentes são bem sugestivas, pois o ser humano, escravizado e/ou negro é coisificado.

Outro movimento se faz na justificativa da escravidão: o papel do europeu cristão na abolição. Como "o cristianismo estabeleceu uma espécie de 'cimento cultural' que, de certa forma, pacificou a Europa", passou a não fazer mais sentido "que um cidadão de uma cultura cristã escravizasse o cidadão de outra cultura igualmente cristã" (*Blog*, 24 de nov. de 2013). Ao invés de responsabilizar a civilização branca, europeia e cristã de ter escravizado negros, deveria se atentar para o fato de que foi esta civilização que promoveu a libertação dos escravos. Nem tudo seria culpa da civilização judaico-cristã – considera Carvalho (2013, p. 300) –, que foi "justamente a única que, ao longo de toda História humana, fez alguma coisa em favor das raças escravizadas". No *Facebook*, esta ideia é mais contundente: "CONSCIÊNCIA NÃO TEM COR. Esta PALHAÇADA de Dia da Consciência Negra é apenas mais um golpe para retirar o peso do verdadeiro dia em que os negros receberam sua liberdade, 13 DE MAIO, assinada pela Princesa Isabel, cristã, branca, eurodescendente, de olhos azuis" (*Facebook*, 20 de nov. de 2014) E mais:

> Ainda hoje na África há muita ocorrência de escravidão, isso porque a ideia de que todos os seres humanos nascem livres surgiu dentro da cultura do homem BRANCO, cristão. Se hoje não há escravos negros, NÃO foi graças a figuras como Zumbi dos Palmares, que são comumente incensadas por pessoas de pouco estudo. Estes ícones do movimento negro nunca lutaram pelo fim da escravidão, lutaram apenas pela própria liberdade para que, na qualidade de homens livres, pudessem escravizar o maior número possível de "irmãos negros", tal qual era o costume em sua terra natal, a África, e ainda hoje seria, caso o homem BRANCO não tivesse inventado o abolicionismo e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (*Facebook*, 20 de nov. de 2014).

Como se pode ver, a princesa Isabel é reconsiderada como heroína da abolição, enquanto é realizado o oposto com Zumbi, algo próprio desta operação revisionista. A ideia de que Zumbi teve escravos (NARLOCH, 2011, p. 83) para relativizar seu papel é recorrente.

Este suposto "revisionismo histórico" sobre temas como tráfico, escravidão branca e negra, implicação das elites africanas no comércio transatlântico, procuram esmaecer o racismo estrutural que vivenciamos, pois os brancos teriam sido também escravizados e, por sua vez, o negro também fora escravizador e subjugador. Quanto às Histórias "sobrecarregadas", como esta se configura como fardo, ou se empreende uma operação historiográfica no sentido da reconciliação com ela ou se procura negá-la, relativizá-la, deturpá-la (VON BORRIES, 2011).

Embutida nesta amortização da escravidão no Brasil, encontra-se a premissa de que: não há razões de reparação histórica ou responsabilidade histórica, e sobretudo, não existiria racismo. As políticas de Ações Afirmativas, as chamadas "cotas" como reparação histórica e de acesso às oportunidades para povos historicamente subalternizados, são questionadas em outros escritos de Narloch e Carvalho, assim como pelo *blog* e pelo *Facebook* "Meu professor de História mentiu pra mim", na medida em que criticam o Estado de Bem-Estar Social em prol de um Estado Mínimo, que não intervém nem na economia e nem nas questões sociais:

> Esse é o raciocínio que quer justificar a política de cotas. Se um jovem é pobre e branco, ele pode estudar e concorrer em pé de igualdade com os ricos, desde que se esforce um pouco mais. Mas se um jovem é negro, ele não pode dispor de capacidade própria para concorrer de igual para igual com outros seres humanos! Afinal, ele é... negro (*Blog*, 21 de nov. de 2013).

Não se deveria, segundo o *blog*, tomar a ideia de que o branco é o algoz: "o coletivo 'homem branco' não pode ser nem 'bonzinho' nem 'mauzinho', exatamente porque é composto de uma infinidade de

INDIVÍDUOS, entre os quais alguns são bons e outros são maus" (Blog, 24 de nov. de 2013), o mesmo alega Olavo de Carvalho: "todo branco é culpado pelos atos dos senhores de escravos, mesmo quando não tenha um só deles entre os seus antepassados e mesmo que tenha chegado ao Brasil como imigrante, décadas depois do fim da escravidão" (CARVALHO, 2013, p. 300).

A aproximação com o olavismo ocorre em outros aspectos. A crítica ao "coletivismo" negro, ou seja, em relação às pautas históricas dos movimentos negros em torno da discriminação, injustiça e desigualdade. Por isso acima há uma ironia na expressão "coletivo homem branco". A ideia de marxismo cultural, uma teoria da conspiração difundida nos círculos conservadores e da extrema-direita estadunidense desde a década de 1990. O pressuposto da infiltração de intelectuais orgânicos nas instituições (principalmente nas universidades) e na mídia, com o objetivo final de destruir valores tradicionais através do estabelecimento de uma sociedade global, igualitária e multicultural: "não há nenhuma relação de continuidade entre a fibra moral de um individuo e a cor de sua pele. Essa relação é apenas uma mera falácia espertamente construída por *intelectuais orgânicos*, para fazer a massa ignorante aceitar a agenda esquerdista" (*Blog*, 24 de nov. de 2013 – grifo meu).

Para finalizar, em outros textos do *blog* e do *Facebook*, o racismo (aquele que dizem não existir) é explícito. Sobre um vídeo divulgado pelo G1 (25 de nov. de 2014) , denunciando a execução em Goiânia de um jovem de 18 anos por outro de 16 anos, ambos negros, se ironiza: "Polícia militar racista-homofóbica-tucana-machista-classista-cristã-capitalista-nazista-fascista-pêessedebista-católica-burguesa-do-zói-azul prende um xófen dimenor que estava apenas dando um rolézinho em sua moto, roubada dignamente... (*Facebook*, 26 de novembro de 2014). Quando se questiona os Direitos Humanos, se fala do crime do negro, se critica a criminalização do racismo, por vezes, de forma sutil. Uma charge americana, traduzida, (assinatura não legível) mostra um negro sendo algemado por um policial branco e várias pessoas negras assistindo, dizendo: "Olhem! Eles estão machucando o braço dele", "Que horror!", "Que brutalidade!". Ao fundo, em uma

loja, um homem branco morto. Diz o *blog*: A imagem representa com perfeição uma das principais denúncias que são feitas ao esquerdismo: a de que a esquerda, através da ala 'defensores dos direitos humanos', se preocupa mais com os meliantes do que com suas vítimas (*Blog*, 24 de ago. de 2013).

Considerações finais

Aos olhos da História como ciência, estas ideias podem ser consideradas tão despropositadas que não mereceriam qualquer tipo de enfoque. No entanto, há que se reconhecer que espaços como este *blog* e o *Face* apenas expressam ideias presentes não apenas na mídia digital. Aqui tomo determinados escritos de Leandro Narloch e Olavo de Carvalho, a meu ver, representantes de um revisionismo conservador midiático, mas a historiografia não está livre totalmente do revisionismo não científico. As forças que nos condicionam a estruturas racistas estão continuamente operando.

Fechando a narrativa ao taxar o Outro de estar errado por ser supostamente "de esquerda" ou com a defesa da verdade contra a mentira, o *blog* vai possibilitar intencionalidades e ações construídas no preconceito, no estereótipo, na simplificação e naturalização da História das relações sociais e políticas sobrecarregadas. Em sala de aula, provavelmente, nos deparamos com este tipo de ideias históricas, por isso devemos saber das estratégias para contrapô-las. Diante da derrisão, da descontextualização, das comparações de dados e fatos não relacionáveis, da noção de que podemos optar pelo "mal menor" do ocorrido no passado, creio precisarmos ajuizar outros procedimentos, vinculados à construção do conhecimento histórico argumentado/fundamentado, coerente e pertinente eticamente, de modo a produzir a consciência de si, dos outros e do mundo, criando intencionalidades visando o respeito à diversidade, justiça e igualdade, desta forma, viabilizando a cidadania plena.

O ensino de História é uma das esferas possíveis de fomentar a responsabilidade pelo passado pesado, transformando o senso comum em senso crítico (e desconfortável) e torna-se central a temática da escravidão, devido ao acúmulo histórico/estrutural das desigualdades e hierarquias sociais e raciais que a partir dela se desdobraram.

Referências

CARVALHO, Olavo de. *O mínimo que você precisa saber para não ser um idiota*. São Paulo, Rio de Janeiro: Record, 2013.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita.* Trad. Fúlvia M .L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

HABERMAS, J. *Tendências apologéticas.* Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 25, p. 16-27, 1989.

HOBSBAWM, E. *Revolucionários.* 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1985.

JASPERS, *A questão da culpa. A Alemanha e o nazismo.* São Paulo: Todavia, 2018.

KOZINETS, Robert V. *Netnografia. Realizando pesquisa etnográfica online.* Trad. Tatiani Melani Tosi e Raúl Ranauro Javales Júnior. Porto Alegre: Penso, 2014.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa.* O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Bointempo, 2019.

LEFEBRE Fernando; LEFEBRE, Ana Maria. *Pesquisa e representação social. Um enfoque qualitativo.* Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

MATTOS, H. M.; GRINBERG, K. "As relações Brasil – África no Contexto do Atlântico Sul". In: Beluce Belucci (Coord.). Introdução à História da África e da cultura afro-brasileira. Rio de Janeiro: UCAM, CEAA: CCBB, 2003; SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade.* São Paulo: Companhia das Letras, 2018,

MAYNARD, Dilton Cândido Santos. Ciberespaço e extremismos políticos no século XXI. *Cadernos do Tempo Presente*, n. 14, out./dez. 2013, p. 71-80.

MELO, Demian Bezerra. Revisão e revisionismo na historiografia contemporânea. IN: MELO, Demien Bezerra (Org.) *A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo.* Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

MONTESINOS, Antonio Bernat. Estrategias de revisionismo histórico y pedagía del odio. *Anario de Pedagogia*, n. 9, 2007, p. 47-102.

NARLOCH, Leandro. *Guia politicamente incorreto da História do Brasil.* São Paulo: Leya, 2011.

NARLOCH, Leandro. *Guia Politicamente Incorreto da História do Mundo.* São Paulo: Leya, 2013.

PISANI, Francis; PIOTET, Dominique. *Como a web transforma o mundo. A alquimia das multidões.* Trad. Gian Bruno Grosso. São Paulo: Editora SENAC, 2010.

RÜSEN, Jörn. *História Viva: teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico.* Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. *Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica.* Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados. Alguns comentários sobre a História pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). *História pública no Brasil: Sentidos e itinerários.* São Paulo: Letra e Voz, 2016.

STANLEY, Jason. *Como funciona o fascismo. A política do "nós" e eles"*. 3 ed., Porto Alegre: L&MP, 2019.

TRAVERSO, Enzo. El passado. Instrucciones de uso. Historia, memoria, política. Trad. Almudena González de Cuenca. Madrid/Barcelona: Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y sociales S. A. 2007.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole. O paradoxo francês: cultura histórica significativa e didática da História incerta. *Educação e Realidade.* v.36, n.1, p. 15-37., jan./abr., 2011.

VIDAL-NAQUET. Pierre. *Los asesinos de la memoria.* Madrid: Siglo Veintiuno Editores. 1994.

VOM BORRIES, Bodo. IN: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd. *Jovens e consciência histórica.* Curitiba: W. A. Editores. 2018.

VON BORRIES, Bodo. Coping with Burdening history. In: BJERG, Helle; LENZ, Claudia; Thorstensen, Erik. (Eds.). Historicizing the uses of the past: Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II. Bielefeld, 2011.

WANDERLEY, Sonia. Narrativas contemporâneas de História e Didática da História escolar. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). *História pública no Brasil: Sentidos e itinerários.* São Paulo: Letra e Voz, 2016.

ZAHAVI, Gerald. Ensinando História pública no século XXI. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta G. de O. (Org.). *Introdução à História pública.* São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 53-63.

Fontes:

Blog Meu professor mentiu pra mim. http://meuprofessordehistoriamentiupramim.blogspot.com/

Facebook Meu professor de História mentiu pra mim https://www.facebook.com/pages/category/Community/Meu-professor-de-Hist%C3%B3ria-mentiu-pra-mim-453502911416721/

Facebook (original) Meu professor de História mentiu pra mim. Disponível em https://www.facebook.com/mpdhmpm/?ref=page_internal

Índice da série de textos: "Tudo que seu professorzinho do MEC nunca lhe contou sobre" *Blog*, 04 de jun. de 2013: http://meuprofessordehistoriamentiupramim.blogspot.com/2013/06/indice-da-serie-de-textos-tudo-que-seu.html.

O racismo dos defensores dos direitos dos negros. Blog 21 de nov. 2013 http://meuprofessordehistoriamentiupramim.blogspot.com/2013/11/o-racismo-dos-defensores-dos-direitos.html

Truque esquerdista 01 - Inversão da denúncia. Blog, 24 de ago. de 2013 http://meuprofessordehistoriamentiupramim.blogspot.com/2013/08/truque-esquerdista-01-inversao-da.html

Tudo que seu professorzinho do méqui não lhe ensinou sobre... negritude, escravidão e racismo *Comentário*, 24 de nov. de 2013: http://meuprofessordehistoriamentiupramim.blogspot.com/2013/11/tudo-que-seu-professorzinho-do-mequi.html

Tudo que seu professorzinho do méqui nunca lhe contou sobre... a Inquisição. *Blog*, 21 de set. De 2013. http://meuprofessordehistoriamentiupramim.blogspot.com/2013/11/o-racismo--dos-defensores-dos-direitos.html

O SUBPROJETO PIBID HISTÓRIA/UENP: ENSAIOS E NARRATIVAS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Geane Kantovitz[12]

Resumo: O artigo apresenta a experiência do Subprojeto PIBID/História da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Desenvolveram-se discussões e regências sob a perspectiva decolonial dos saberes na Educação Básica. Para tanto, promoveu-se uma formação para os pibidianos que resultou em regências significativas na promoção de uma Educação antirracista. Percebeu-se que pela formação inicial é possível construir diferentes práticas e narrativas históricas.

Palavras-chave: Ensino de História; PIBID; Decolonialidade; Educação Antirracista.

Abstract: This paper presents the experience of the PIBID/History Subproject conducted at the Universidade Estadual do Norte do Paraná. Discussions and policies under the decolonial perspective of know ledge in Basic Education. For the purpose of this study, pibidians received specific training and the outcomes of the rules for anti-racist education were significant. We could also notice that appropriate training is the key to build different practices and historical narratives.

Keywords: History Teaching; PIBID; Decoloniality; Anti-racist Education.

12 Professora do Colegiado de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Introdução

A escrita deste texto é matizada pela compreensão de que ensinar História é também um ato político, isto é, ensinar História enseja numa prática de escolha de narrativas, de escolha de memórias que se deseja lembrar ou esquecer e de uma identidade que se almeja forjar. É um jogo, muitas vezes imposto pelo poder público, em que o historiador(a)/professor(a), o currículo prescrito e a cultura histórica a ser construída ou descontruída na escola e pela escola estão no centro da discussão. Christian Laville (1999), em 1999, já alertava que a História é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante ela é para o poder. Portanto, as discussões que envolvem a aprendizagem da História e a formação e reafirmação de identidades perpetuam uma determinada tradição ao reconstruir a História a partir dos "olhos do poder". Em outras palavras, com o conhecimento histórico, legitimam-se ou oprimem-se identidades, emancipam-se corpos e mentes ou reproduz-se a violência, ou ainda se silencia diante dela.

É preciso formar professores de História que estejam preparados diante do intenso, e tenso, uso do passado pelos meios públicos e políticos que entram diariamente no cotidiano do aluno por intermédio dos meios de comunicação em massa e redes sociais. Nas últimas décadas, impulsionado por uma certa obsessão pela memória, grupos reacionários e conservadores têm criado embates em torno da desconstrução de memórias até então marginalizados pela História. Na direção de construir uma narrativa hegemônica, autoritária e conservadora, movimentos, como a Escola sem Partido, têm construído embates diretos e indiretos contra a liberdade e contra a democracia do ato de ensinar, influenciando diretamente no processo de escolarização da Educação Básica. É preciso um profissional que esteja preparado para esses desafios.

Diante dessas premissas, considera-se que programas de formação docente, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação

à Docência (PIBID)[1], podem ser importantes mecanismos de promover o respeito às diferenças, sem se desvincular da capacidade de converter o ensino de História numa ferramenta cultural que contribui para a superação da dominação, do exclusivismo e da avaliação desigual na conceitualização da identidade, função importante da História, como propõe Rüsen (2001).

Assim, a primeira parte do texto apresenta uma reflexão acerca do PIBID como possibilidade de formação docente com base em uma perspectiva decolonial do conhecimento histórico abordado no Subprojeto História da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Jacarezinho (PR).[2] O Subprojeto História UENP, nos anos de 2018 e 2019, desenvolveu um trabalho integrado entre os discentes, professores supervisores e coordenadores de área, que matizou com as discussões acerca da decolonização do poder, do ser e do poder, especialmente problematizando as questões étnico-raciais na Educação Básica. Para tanto, promoveu-se a formação teórica e metodológica para os pibidianos, os quais organizaram regências significativas na direção de superar práticas preconceituosas, rompendo com a hegemonia eurocêntrica da produção do conhecimento histórico e com silenciamentos diante da violência. Em outros termos, por meio da formação docente no PIBID, procurou-se construir possibilidades

1 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi implantado de acordo com a Portaria 38/2007 e assinado em dezembro de 2007, pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad. De acordo com a Portaria, o Programa visava atender à carência na formação docente no Ensino Médio, com foco nas disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática, e nas séries finais do Ensino Fundamental, direcionado para as áreas de Ciências e Matemática, destinado somente às Instituições Federais. A partir da Portaria 122/2009, o Programa passou a ter prioridade também para o Ensino Fundamental I e ampliou-se para outras licenciaturas e instituições públicas de Educação superior. Em 2010, as portarias foram substituídas pelo Decreto 7.219/2010, devido à preocupação do Ministério da Educação relativamente à continuidade e fortalecimento do Programa. Todavia, somente em 2013, com a Portaria 96, o PIBID foi ampliado para as instituições com e sem fins lucrativos. Além disso, aumentou-se significativamente a oferta para outras licenciaturas. Ou seja, a Portaria 96/2013 reforçou que o Programa visa incentivar a formação de professores para a Educação Básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública.

2 Segundo Ruhama Sabião (2017), o Subprojeto História UENP iniciou-se em 2012, sob a coordenação da Prof.ª Dra. Marisa Noda, com duas professoras supervisoras e doze alunos bolsistas, alcançando os colégios estaduais José Pavan e Rio Branco, das cidades de Jacarezinho (PR) e Santo Antônio da Platina (PR), respectivamente.

de superar o currículo tradicional da História escolar, buscando atribuir sentidos e significados aos saberes e sujeitos que foram silenciados pela História e pela historiografia, mais especificamente construir uma Educação antirracista na Educação Básica.

Nesse exercício de reflexão histórica, refletir no ensino de História é pensar nos marcos formativos que compreendem o fazer-se professor, ou, ainda, é pensar no processo de formação de professores preparados para os desafios e discussões da contemporaneidade. Destarte, o texto aborda uma breve discussão acerca das possibilidades emancipatórias do PIBID na formação docente, assim como na construção de saberes e práticas decolonizadoras capazes de promover a ressignificação dos saberes curriculares por meio de uma perspectiva crítica/decolonial do saber e do poder.

Na segunda parte do texto, trago para o debate algumas narrativas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental Final que foram escritas em uma atividade diagnóstica realizada pelos pibidianos, procurando evidenciar discursos emancipatórios e também opressores, que ainda se perpetuam na sociedade brasileira. Para tanto, trago à lume a experiência do Subprojeto História, desenvolvido no segundo semestre de 2018 e ao longo do ano de 2019 na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Jacarezinho (PR). O trabalho envolveu dez discentes matriculados nos 1º e 2º anos do curso de Licenciatura em História da UENP, eu, prof.ª Dr.ª Geane Kantovitz, como coordenadora de área, e o professor supervisor do Colégio Estadual Luiz Setti, prof. Dr. Vinícius Furlan.

1. O Subprojeto PIBID História/UENP: a formação inicial e a perspectiva decolonial na Educação Básica

Pensar a perspectiva decolonial no ensino de História é pensar a emancipação do sujeito, tal como afirma Paulo Freire. Ou ainda, é pensar a emancipação de corpos e mentes diante de uma construção histórica e historiográfica de subalternização de grupos sociais que fo-

ram silenciados ao longo do processo de construção histórica, sobretudo, dos países latino-americanos e africanos.

Diante disso, é fundamental construir uma formação inicial de professores de História que aborde questões teóricas e metodológicas que possam contribuir na formação de uma nova narrativa histórica e de uma nova relação social diante de temas considerados sensíveis. Lembrando as palavras de Albuquerque:

> a História serve para produzir subjetividades humanas, para humanizar, para construir e edificar pessoas, para lapidar e esmerilhar espíritos, para fazer de um animal um erudito, um sábio, um ser não apenas formado, mas informado, de um ser sensível fazer um ser sensibilizado (ALBUQUERQUE , 2012, p. 32).

Nessa direção, compreende-se que a experiência do Subprojeto PIBID História/UENP foi um significativo projeto de emancipação e produção de uma outra narrativa histórica. Em outras palavras, pode ser considerado um ensaio de uma História escolar sensível e sensibilizadora sob as lentes decoloniais na formação inicial de professores.

Desde a implantação do PIBID em âmbito nacional, em 2007, o incentivo à formação de professores sempre esteve no cerne da proposta. Nas diferentes políticas educacionais relacionadas ao Programa, a formação de professores sempre esteve diretamente vinculada à justificativa para a implantação e para a continuidade da proposta, procurando estabelecer uma aproximação entre os cursos de licenciatura e a prática escolar na Educação Básica. Desse modo, a formação docente vem sendo debatida como um dos principais desafios da Educação contemporânea. Ou, além disso, considerando a atual conjuntura política, social e cultural do país, vem sendo compreendida como um dos principais mecanismos de emancipação docente para se atuar na escola e em defesa da escola.

Corrobora-se com Silva (2015), ao afirmar que, diante dos desafios da sociedade atual em que grupos sociais são excluídos ou incluídos, atacados ou amparados tanto pela sociedade em geral, como

pela própria escola brasileira, se destaca a importância de se assumir um compromisso social e político no exercício da docência, principalmente em se tratando da formação inicial, momento inicial de uma identidade docente. Nessa linha de pensamento, o PIDIB, como parte integrante da formação inicial, mostra-se um importante mecanismo não somente no processo de fazer-se professor, mas também da construção de um encantamento pelo "ser" professor.

As narrativas de alguns discentes nos permitem afirmar que, para muito além da mera formação técnica da profissão, o encantamento pela docência é fator que humaniza o futuro professor e a própria Educação. O relato de uma pibidiana ajuda-nos a compreender a construção do fazer-se e do "ser" professor de História durante a sua experiência no PIBID[3]:

> No dia 21 de setembro de 2018 tive meu primeiro contato com uma sala de aula de um ângulo totalmente novo: o de docente. É só quando se está deste lado que se sabe o quão difícil é lidar com isso, o quão trabalhoso, o quão desafiador e ao mesmo tempo o quão gratificante. Mesmo que pouco, o contato que tive foi inspirador, primeiramente para esclarecer sobre os desafios da docência, observar e reconhecer os esforços que o professor faz para estar ali e dar o seu melhor, o que infelizmente só se vê quando entramos em contato com o ambiente escolar e aprendemos sobre a cultura que o envolve[4].

As palavras "trabalhoso", "gratificante" e "inspirador" remetem-nos a pensar na construção de um encantamento pela docência. Nas "memórias de uma pibidiana", título que a aluna atribui à sua narrativa, percebe-se uma entoação na direção de uma perspectiva humana e humanizadora de Educação, tom que a constitui como professora desde a sua formação inicial. Dessa forma, a discente vai construindo uma identidade, que não é somente dela, própria, mas que é adquirida

3 Os relatos dos pibidianos foram transcritos de uma atividade realizada por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

4 Relato de uma pibidiana do Subprojeto História/UENP de 2018.

por meio da experiência do grupo e no grupo. É uma identidade social e culturalmente construída. Segundo Nóvoa (2007, p. 16), "a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão"; assim, atuar na profissão desde o início de sua formação é também significar e atribuir sentidos à sua permanência nela.

O processo de fazer-se professor pode ser relacionado ao sentir-se professor, ou, ainda, ao sentir-se pertencente a um grupo social. Essa aproximação com a profissão ocorre com as interações sociais pertinentes ao grupo, as quais são percebidas e vividas por sujeitos com interesses e objetivos comuns. Nessa linha de pensamento, o PIDID, como grupo social, é fundamental no processo de constituir-se professor de História, afinal desenvolve mecanismos e práticas discursivas associadas à observação e inserções no cotidiano escolar.

Assim sendo, pensar o PIBID como construtor de identidades foi ao mesmo tempo pensar em práticas educativas e discursivas que possibilitaram construir uma identidade também ao Subprojeto de História. Desde a sua implantação, tínhamos um perfil a formar e uma identidade a ser construída. Assim, procurando articular uma relação entre o aluno, o professor e o conhecimento histórico que possibilitasse pensar uma História mais crítica e emancipadora na Educação Básica, construímos um Subprojeto que discutiu a decolonialidade do poder, do ser e do saber, especialmente das questões étnico-raciais e antirracistas.

2.1 O PIBID como potencial decolonizador e antirracista na Educação Básica

O Subprojeto de História, ao longo de 2018 e 2019, desenvolveu um trabalho entre discentes, professores supervisores e coordenadores de área que matizam com as discussões acerca da decolonização do saber e do poder, levando para a Educação Básica uma possibilidade de romper com a hegemonia eurocêntrica da produção do conhecimento histórico. Desde o segundo semestre de 2018, por meio da formação

docente, tanto teórica quanto metodológica dos pibidianos, procuramos construir uma possibilidade de superar o currículo tradicional da História escolar, buscando atribuir sentidos e significados aos saberes e sujeitos que foram subalternizados pela História e pela historiografia.

A perspectiva decolonial do Subprojeto levou para o cenário uma análise de desconstrução da hegemonia dos saberes historiográficos eurocêntricos. Para tanto, os discentes foram preparados por meio de um Curso de Extensão e por orientações semanais quanto ao processo de observação e regência na escola.[5]

Durante o processo de formação dos pibidianos foram abordadas questões e analisados textos relacionados à pedagogia decolonial, à interculturalidade crítica e às discussões advindas do Grupo Modernidade/Colonialidade.[6]

De acordo com Walsh (2020), o pensamento e a prática de decolonialidade questionam a centralidade do pensamento hegemônico eurocêntrico e iniciam uma crítica ao pensamento hegemônico de matriz eurocêntrica, enfrentando o desafio de pensar com base em outros sujeitos, de outros lugares e de outras concepções do mundo.

Em relação à interculturalidade crítica, a autora destaca que essa abordagem

5 Em 2018 e 2019, foi realizado o Curso de Extensão intitulado Formação Inicial e Continuada sobre o PIBID Subprojeto História/UENP, coordenado pela professora Dra. Geane Kantovitz. Atualmente, desenvolve-se o Curso de Extensão Aprender História na Contemporaneidade, coordenado pelo professor Dr. Jean Carlos Moreno. Os encontros ocorrem quinzenalmente e estão articulados com o Grupo de Estudos Ensino de História, igualmente coordenado pelo professor Dr. Jean Carlos Moreno.

6 O grupo Modernidade/Colonialidade foi formado na década de 1990 e tem como principais nomes autores latino-americanos que propõem decolonizar a produção intelectual a partir das suas margens e das fronteiras. Abordam como decolonizar o pensamento e como adicionar a contribuição dos movimentos sociais, sobretudo os movimentos indígenas e afrodescendentes na produção do conhecimento. O Grupo é o propulsor do paradigma decolonial e problematiza o período de invasão colonial como instituidor da colonialidade, uma forma de dominação do sul pelo norte global, isto é, um novo padrão mundial de poder essencialmente imperialista. Os conceitos colonialidade do poder, do saber e ser são compreendidos como mecanismos de dominação coloniais que se estendem na contemporaneidade, compondo a matriz colonial de poder que consolida as desigualdades do sistema de poder capitalista em nível mundial, estabelecendo a América Latina como um dentre os eixos do sul global que integram a periferia do sistema capitalista.

> é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si [...], é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2020, p. 8).

Todavia, pensar um ensino de História sob o viés da interculturalidade crítica e da decolonialidade no século XXI não é tarefa das mais fáceis. Segundo Abud (2017), a História, assim como o seu ensino, tornou-se propriedade pública, que tem de enfrentar sua relação com a memória individual e coletiva, com as narrativas oficiais e não oficiais, quer dizer, com as diferentes agências de memória. Nessa direção, numa sociedade em que as ideologias são transformadas em "vontade coletiva", pensar a pós-modernidade sob a perspectiva decolonial tornou-se um grande desafio, sobretudo quando se trata da seleção e organização do que se deve lembrar e/ou esquecer. Ou seja, quando se trata de diferentes grupos étnicos.

Procurando discutir a propósito da necessidade de articular políticas de igualdade e políticas de identidades, e evitando uma perspectiva universalista que pretende universalizar e homogeneizar o que não é igual ou desqualificar aquilo que é diferente, pela negação de suas particularidades, como propõe Boaventura de Souza Santos em suas obras, apresento duas regências efetivadas no Colégio Estadual Luiz Setti, na turma do 9º ano. A primeira, desenvolvida em 2018, foi intitulada "Religiões de matriz africana: construindo e reconstruindo narrativas"; a segunda, desenvolvida em 2019, foi intitulada "Memórias do Movimento Negro no Brasil". Tanto a formação como a preparação e execução das regências foram pensadas, discutidas e planejadas sob as

lentes decoloniais do conhecimento histórico, procurando promover uma Educação antirracista na Educação Básica.

2. Ensaiando práticas e saberes decoloniais: a execução da regência e as narrativas dos jovens

Os projetos "Religiões de matriz africana: construindo e reconstruindo narrativas" e "Memórias do Movimento Negro no Brasil" foram pensados juntamente com o professor supervisor, professor Dr. Vinícius Furlan, procurando articular uma relação com a Lei 10.639/2003 e o seu potencial decolonizador.

As orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apontam estratégias importantes para se trabalhar as questões étnico-raciais, que convergem para uma tradução intercultural e uma ecologia de saberes, no sentido de que fala Boaventura de Souza Santos (2007). O documento afirma a importância de compreender que a sociedade possui grupos étnico-raciais distintos, com suas Histórias e culturas próprias e igualmente valiosas. Nessa direção, coube ao Subprojeto História incluir no contexto da formação docente, do planejamento da aula e das atividades desenvolvidas no projeto as contribuições histórico-culturais dos povos de raiz africana, especificamente a História e a cultura. Tratou-se, portanto, de considerar que existem diferentes grupos sociais e distintas formas de conhecer e atuar no mundo, devendo ser problematizados os equívocos quanto a uma identidade homogênea e hierárquica, isto é, branca, europeia e cristã.

O projeto "Religiões de matriz africana: construindo e reconstruindo narrativas" foi organizado em dois grupos de cinco integrantes. Os pibidianos, juntamente com a professora coordenadora e o professor supervisor, selecionaram fontes históricas relacionadas às religiões de matriz africana e delinearam o plano de aula. Por fim, executaram a regência a qual descrevo brevemente.

Tomando por base a música "Guerreira", de Clara Nunes, os pibidianos procuraram despertar nos alunos a sensibilidade pelo tema, buscando destacar aproximações entre a cultura brasileira e a cultura africana. O objetivo desse momento foi desconstruir narrativas e estereótipos que desvalorizam e silenciam historicamente as religiões de matriz africana. É importante salientar que a atividade foi desenvolvida concomitantemente ao projeto a respeito da diversidade, que é desenvolvido nas escolas durante a Semana da Consciência Negra.

Após a conversa inicial sobre o tema e sobre a sua relação com a música, destacaram-se as palavras, a melodia, os movimentos e os acessórios que a cantora usava no clipe musical. Ao final, os alunos do 9º ano foram instigados a falar acerca de suas percepções e de suas dúvidas sobre a letra. Percebeu-se um significativo interesse da turma tanto pela música quanto pela vida da Clara Nunes. Foi um momento importante para compreender o conhecimento prévio e as possíveis lacunas a propósito da temática da aula.

Em seguida, houve a apresentação de parte do documentário "Memorial Clara Nunes", localizado no município de Caetanópolis (MG). O fragmento escolhido relata a vida pessoal da cantora e sua aproximação com a cultura e a religião africanas. Objetivou-se, com essa inserção, aproximar também o aluno a essa cultura, tão presente na vida e obra de Clara Nunes, ressaltando objetos que se remetem aos ritos religiosos.

A música como fonte histórica oportunizou o encontro com as narrativas baseadas no cotidiano, superando a visão tradicional das aulas de História. Construir o conhecimento histórico, no processo de ensino e de aprendizagem, por meio da música, lembram Abud, Silva e Alves (2010), é também responder às especificidades culturais de cada povo, grupo social ou indivíduo. A música, de acordo com os autores, "deve ser compreendida como arte e conhecimento sociocultural" (ABUD; SILVA; ALVES, 2010, p. 59). Nessa perspectiva, a música como linguagem histórica oportunizou na sala de aula a descoberta e a construção de novas percepções a respeito da identidade e do movimento cultural de diferentes grupos.

Procurando articular a discussão com a trajetória histórica das religiões africanas no Brasil, cada pibidiano ficou responsável em trabalhar um texto com a classe. Os temas escolhidos foram: “A presença da sabedoria africana no Novo Mundo”, “Os mais famosos orixás”, “O que é macumba?” e “Umbanda: fundada ou anunciada”. De acordo com as temáticas, procurou-se construir uma consciência histórica nos alunos de forma que a articulação teórica dos conteúdos convergissem com a sua realidade vivida. Em outras palavras, buscou-se organizar uma aula que fosse significativa para a vida prática do aluno e que construísse novas abordagens a respeito da diversidade religiosa, procurando articular uma relação entre o passado, o presente e as perspectivas para o futuro.

Nesse momento de aproximação teórica do aluno com as práticas religiosas, procuramos dar ênfase à iconografia como principal fonte histórica. Sendo assim, imagens dos orixás foram apresentadas para que a turma conhecesse as especificidades de cada representação. A iconografia como fonte histórica foi uma linguagem que contribuiu na formação do imaginário social sobre a composição da umbanda e do candomblé no Brasil. O uso das imagens durante a intervenção foi importante para ultrapassar os elementos imagéticos como simples cópia e/ou retratos de personagens históricos e culturais. Elas foram interpretadas como representações de personagens, instigando os alunos a observar e descrever o que elas queriam dizer para o observador. Afinal, a reconstituição por meio de fotografias ou imagens não se esgota simplesmente na análise superficial do que apresentam, mas requer “uma sucessão de construções imaginárias” (KOSSOY , 1993, p. 43). Atrelado à utilização das imagens, foi necessário o uso de fontes documentais e emprego de textos para permitir a reconstituição histórica do tema apresentado.

Por fim, os pibidianos desenvolveram atividades de conclusão da aula. Foi solicitado que, em duplas ou trios, fossem elaborados desenhos, frases ou um texto a respeito do que cada aluno aprendeu com o desenvolvimento da aula. A atividade teve caráter avaliativo

para diagnosticar os avanços e as lacunas sobre o tema para que posteriormente fossem retomados.

No projeto "Memórias do Movimento Negro no Brasil", na semana da Consciência Negra do mês de novembro de 2019, os pibidianos formaram um único grupo de trabalho e planejaram a regência em formato de oficina. O que se apresenta nessa segunda parte do artigo são algumas narrativas que os alunos do 9º ano escreveram na atividade diagnóstica que são analisadas à lume da Educação decolonial e antirracista, as quais conduzem o Subprojeto História/UENP.

Como atividade diagnóstica, para verificação dos conhecimentos prévios, realizada na primeira semana de novembro, organizaram-se duas questões a respeito dos temas relacionados ao Movimento Negro, à resistência e à identidade. Na primeira questão, os estudantes colocaram suas percepções acerca do que já conheciam sobre os movimentos sociais de modo geral. Já a segunda questão foi pensada de modo a tratar de forma mais objetiva os conceitos e categorias históricas que optamos em abordar. Assim, perguntou-se: Para você, o que é ser negro? Em seguida, distribuíram-se folhas sulfites dobradas para que, de um lado eles respondessem a duas questões e, posteriormente, no final da regência, eles respondessem de novo a essas questões do outro lado da folha.

Com base nos resultados obtidos, percebeu-se que os alunos responderam de acordo com suas vivências e opiniões construídas por meio de diferentes mecanismos. Para alguns, o Movimento Social "são pessoas que ajudam os outros ou que é uma forma de protestar a favor da igualdade"[7]; para outros, "o Movimento Social pode ser quando as pessoas se juntam para irem em busca de direitos e conquistar algo"[8], ou ainda "uma forma de resistência"[9].

Por sua vez, as respostas dos estudantes sobre a segunda questão, a percepção foi um tanto diferente. Um aluno escreveu que "ser negro é sofrer alguma discriminação pela sua cor, não ter uma igualdade na sociedade". Assim, muitos outros alunos responderam que ser

7 Resposta de uma aluno do 9º ano do Colégio Estadual Luis Setti.
8 Resposta de uma aluna do 9º ano do Colégio Estadual Luis Setti.
9 Resposta de uma aluna do 9º ano do Colégio Estadual Luis Setti.

negro é sofrer com o racismo, ser inseguro por todas as dificuldades que enfrenta e passar pela desigualdade social e cultural, o que gera diferentes formas de violência, tanto na escola, como fora dela. Alguns estudantes disseram que ser negro é ser normal, que é apenas ter uma mudança de cor, e outros complementam que a sociedade pensa diferente devido a essa mudança de cor, achando que um negro é sinônimo de ladrão, traficante ou favelado. O que preocupou nesse diagnóstico é que alguns discentes mostraram confundir o *bullying* com racismo.

Uma estudante escreveu o seguinte:

> Ser negro para mim, é ter desigualdade no cotidiano, um exemplo é ser menos visto e ter menos chances de arrumar emprego, quero dizer: não que ele não consiga ou não tenha o mesmo potencial que o branco, é que nesse mundo que vivemos a aparência e a cor ganha mais visibilidade que a competência.[10].

Nessa mesma linha, outro estudante apontou que "ser negro é uma coisa complicada, pois, os resquícios da nossa História nos deixou com um enorme preconceito, que vem permanecendo até hoje. Mas é apenas uma mudança de cor de pele"[11]. Outro aluno ainda diz que "ser negro é carregar um peso nas costas, porque as pessoas te olham de olho torto, pensam que é ladrão, na sociedade que vivemos preto não pode ter nada e quando tem pensam que tá roubando"[12]. Com base nesses relatos, percebe-se que a colonização do ser ainda é muito presente em nosso cotidiano escolar. Apropriando-se das palavras de Almeida, Mesquita e Oliveira (2018), isso significa um desalojamento, uma extirpação, uma hemorragia que coagula sangue negro sobre todo o corpo, marcas de um sistema de dominação que hierarquizou e hierarquiza as diferenças, desumanizou e desumaniza sujeitos e destroça a autoestima de muitas crianças e jovens. Em outras palavras,

10 Resposta de uma aluna do 9º ano do Colégio Estadual Luis Setti.
11 Resposta de um aluno do 9º ano do Colégio Estadual Luis Setti.
12 Resposta de um aluno do 9º ano do Colégio Estadual Luis Setti.

é o espelho da colonialidade ainda presente em mentes e corpos de crianças e jovens brasileiros.

Segundo Quijano (2014, p. 217), "[...] la perspectiva eurocêntrica de conocimiento opera como un espejo que distorsiona lo que refleja.". Na concepção do autor, os povos colonizados no passado ao construírem sua imagem projetada num espelho eurocêntrico (entende-se aqui branco e cristão) tendem a naturalizá-la e reforçar, silenciosamente ou não, o preconceito e a não aceitação identitária. Destarte, com base em Walsh (2013, p. 26), a interculturalidade crítica pode ser compreendida como um "projeto político, social, epistêmico e ético" que origina pedagogias decoloniais, produzidas em contextos de luta e não se restringindo ao "sistema educativo, do ensino e transmissão do saber". Assim, emerge "como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetivas, Histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial". Portanto, a interculturalidade crítica é "um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença"; ou como "um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados" (2013, p. 10-11).

Nessa linha de pensamento, é válido salientar que alguns alunos associaram o ser negro a ser uma pessoa guerreira, forte. Exemplo disso foi uma aluna que explicou que a "definição de negro, em uma palavra, é força"[13]. Por fim, os relatos dos estudantes, apontados no diagnóstico, faz-nos pensar na importância de trabalhar o equilíbrio da positivação e da vitimização no que concerne às questões étnico-raciais e práticas de ensino e aprendizagem na Educação Básica.

Trata-se, por conseguinte, de considerar que existem diferentes grupos sociais e distintas formas de conhecer e atuar no mundo, devendo ser evidenciados os equívocos quanto a uma "identidade hu-

13 Resposta de uma aluna do 9º ano do Colégio Estadual Luis Setti.

mana universal". É preciso, igualmente, positivar a memória africana e afrodescendente. Segundo Pereira (2014), no ensino de História, ao tratar da Lei 10.639/2003, há um pêndulo que oscila em duas direções. Por um lado, em direção à positivação, operação necessária, o que pode gerar a superação de abordagens marcadas por tons vitimizantes ou pautadas pela violência e sub-representação. A positivação envolve, nesse contexto, tanto a afirmação do dever de memória como o direito à História. Direito à História, em direção de uma História africana capaz de orientar a sua compreensão de modo positiva, reorientando as narrativas fundadoras do Brasil com o protagonismo e participação desses povos e o dever de memória com valorização das narrativas de pessoas e população afrodescendente, expressando o valor dos sujeitos que viveram e vivem a memória brasileira.

Por outro lado, lembra Pereira (2014), também pode resultar em abordagens distorcidas e mitificadas da História africana e afro-brasileira. A reconfiguração do passado por uma agenda do tempo-presente vem resultando até mesmo em silenciamentos, como no caso da face dolorosa e perversa que envolve a História da escravização, do tráfico transatlântico e da abolição. É preciso estar atento para que o pêndulo oscile entre ambas perspectivas, em que a positivação não se transforme em vitimização, mas sim, promova uma mentalidade de sujeitos ativos e partícipes da História da África e do Brasil.

Por fim, é essencial destacar que o espaço escolar é permeado por rupturas e permanências de uma cultura escolar que, por vezes, liberta, mas, por vezes, reproduz a violência e a opressão. Muito embora as Políticas Educacionais, como a Lei 10. 639/2003, que tornou obrigatória a História da África e das culturas afro-brasileira, trazendo novas perspectivas para as aulas de História na Educação Básica, ainda é possível verificar algumas lacunas quando se trata do ensino de História e das questões afro-brasileiras, como, por exemplo, o silenciamento e a resistência em trabalhar com as temáticas.

Considerações finais

Diante dessa breve discussão, pretendo interromper este texto sem conclusões fechadas, terminadas. Concluir é fechar, acabar, enfim, de alguma forma, propor uma verdade. Assim, interrompo-o retomando a questão central do texto, afirmando que, ao abordar as questões étnico-raciais, afro-brasileiras e antirracistas na Educação Básica, força-nos a seu estudo, ao debate e à enunciação de diferentes lentes históricas pedagógicas de sua abordagem, como a decolonialidade e a interculturalidade crítica. Vale-nos o registro da diversidade que orienta a prática educativa tanto nos muros escolares, quanto fora dele. Vale-nos concordar que não existe uma única forma de oposição ao preconceito. Há uma multiplicidade de estratégias que modificam de acordo com o contexto, superando a velha prática episódica e eurocêntrica.

As lentes da decolonialidade e da interculturalidade crítica origina pedagogias e percepções produzidas em contextos de luta e, assim sendo, não se restringe ao sistema educativo do ensino nem à transmissão do saber, mas emerge como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades históricas e lutas das pessoas, vividas num mundo ainda regido pela estrutura colonial moderna.

Nessa linha de compreensão, ao pensar no PIBID como um importante mecanismo de formação docente, busca-se compreendê-lo igualmente como uma significativa oportunidade de construir um conhecimento mais crítico, humano e libertador na Educação Básica. Parafraseando Fonseca e Silva (2007), é preciso formar permanentemente o professor, mas lutando para que o seu desenvolvimento pessoal e profissional signifique também mudanças concretas no sistema educacional brasileiro. Para desenvolver sua função, o historiador/educador deve ter consciência da sua profissão ao ocupar um lugar estratégico na formação humana, possuindo uma autonomia profissional na formação de uma cidadania política, social e cultural do educando. É, sobretudo, na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que essa questão deve ser problematizada e debatida, podendo

ser o PIBID um momento em que o acadêmico tem contato direto com diferentes inquietações do dia a dia escolar.

Aproprio-me aqui das palavras de Paulo Freire (1996) ao entender que os alunos possuem saberes que têm de ser respeitados e que o professor deve, de modo crítico, ético e estético, construir um conhecimento que seja libertador. Desde a formação inicial, o graduando tem de ter por princípio que a Educação é um ato político, de construção do conhecimento e da construção de uma outra sociedade, mais ética, humana e humanizadora. Para isso, é fundamental entender que, por meio de uma narrativa significativa, é perfeitamente plausível ressignificar o passado, tornar inteligível o seu presente e conferir uma mudança de perspectiva, e ação, no futuro. Essa experiência e narrativas foram um breve ensaio na Educação Básica mas que pode se perpetuar nas práticas de escolarização do saber e do ser.

Referências

ABUD, Kátia; SILVA, André C. de M.; ALVES, Ronaldo C. *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2010. (Coleção Ideias em Ação/ coordenadora: Anna Maria Pessoa de Carvalho).

ABUD, Kátia Maria. ensino de História e Base Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi. *ensino de História e Currículo*: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

ALBUQUERQUE, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da História? In: Gonçalves, Marcia de Almeida et al. (org.). *Qual o valor da História hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 32.

ALMEIDA, M. S.; MESQUITA I. M.; OLIVEIRA, V. M. S. Pedagogias decoloniais

em lócus subalternos: relações étnico-raciais e o ensino de História. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 113-133, set./dez., 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e memória*: reconstituição por meio da fotografia. In: LEITE, Miriam Moreira. Retratos de família. São Paulo: EDUSP, 1993. p. 43.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138. 1999.

NÓVOA, António. Os professores e as Histórias de vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30. p. 16.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. In: QUIJANO, Aníbal. *Cuestiones y horizontes*: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder / Aníbal Quijano; selección a cargo de Danilo Assis Clímaco; con prólogo de Danilo Assis Clímaco. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2014, p. 777-832.

RÜSEN, Jörn. *Historia viva*: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

PEREIRA, Júnia Sales. Da ruína à aura: convocações da África no ensino de História. In: MAGALHÃES, Marcelo [et al.] (Org.). *Ensino de História*: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. p. 187-205.

SABIÃO, Rhuama. PIBID de História no Paraná: uma análise das concepções de ensino de História e formação de professores. In: VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE História, 8, 2017, Maringá. *Anais do VIII Congresso Internacional de História*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2017. p. 3131-3138.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2007. 78, 3-46.

SILVA, Cristiani Bereta da. Formação História e narrativas: efeitos de sentido sobre o ensino de História e o espaço escolar no estágio supervisionado. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. *O ensino de História em questão*: Cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 163-182.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar História no século XXI*: em busca do tempo entendido. Campinas, SP: Papirus, 2007.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. (Org.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.* TOMO I. Quito: Abya Yala, 2013, p. 23-68.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial*, 2007. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi. Acesso: 14 set. 2020.

A CONDIÇÃO DA CRIANÇA NEGRA NA PROVÍNCIA DO PARANÁ (1853-1889)[14]

Gislaine Gonçalves[15]
Teresa Kazuko Teruya[16]

Resumo: Este artigo analisa os documentos oficiais do Arquivo Público do Paraná para escrever sobre a vida das crianças negras, no período pré-abolição da escravatura, ancorado nos Estudos Culturais e teorizações foucaultianas. Investiga os aspectos culturais e sociais que influenciaram o contexto histórico da província do Paraná e conclui que a invisibilidade das crianças negras faz parte do discurso que assevera o Paraná branco, sem escravidão.

Palavras-chave: Criança Negra; Escravidão no Paraná; Estudos Culturais; Documentos Oficiais.

Abstract: This article analyzes the official documents in Paraná's Public Archives to write about the life of black children during the pre-abolition slavery period, and it is anchored in Cultural Studies and Foucaultian theorizations. It investigates cultural and social aspects that had influenced the historical context of Paraná's Province and it concludes that black children invisibility is part of the speech that asserts a White Paraná without slavery.

Keywords: Black children; Slavery on Paraná; Cultural studies; Official documents.

14 Este artigo trata um aspecto analisado na tese de doutorado defendido intitulada: *A Educação da criança negra na província do Paraná (1853-1889)*, defendido por Gislaine Gonçalves em 22 de março de 2019, junto ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Maringá, PR. Oriendatora: Teresa Kazuko Teruya.

15 Gislaine Gonçalves é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá -UEM, Graduação em Educação Física pela UEM (1996). Integrante do NEIAB/UEM e pesquisadora junto ao Grupo de Pesquisa em Educação, Mídia e Estudos Culturais - GPEMEC.

16 Teresa Kazuko Teruya é doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista – Unesp – Marilia/SP. É docente voluntária do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM – Paraná. Lider do Grupo de Pesquisa em Educação, Mídia e Estudos Culturais- GPEMEC. Site: nt5.net.br.

Introdução

A emancipação da província do Paraná ocorreu no ano de 1853, a 5ª Comarca foi desmembrada da capitania de São Paulo, e tornou-se estado do Paraná em 1889. Neste artigo, analisamos a condição da criança negra na província do Paraná. A História da população negra escravizada e suas crianças não foram visualizadas pela historiografia oficial. Este fato trouxe inquietações e, para saber mais, Gonçalves (2019) decodificou os manuscritos dos documentos oficiais produzidos no período anterior à Abolição da escravidão no Brasil.

Esses dados contribuem para refletir sobre as condições sociais, econômicas e culturais das crianças negras. Seus reflexos ainda permeiam a vida da população negra, que reverbera na contemporaneidade. As pessoas negras ainda sofrem com o estigma do passado, trazido pela herança do tráfico negreiro. Os povos negros não eram livres, porque foram escravizados[1] para atender a sanha do colonizador branco europeu (GONÇALVES; TERUYA, 2020). As populações negras foram trazidas à força do continente africano, considerado um continente não civilizado, pois as culturas dos povos africanos eram diferentes dos países tidos como "civilizados".

Nessas condições, as crianças negras eram confinadas por meses em navios negreiros, atravessando o oceano Atlântico, muitas das quais, separadas de suas famílias. Essas crianças tinham uma História para contar, já que o olhar da criança sempre será um olhar de busca e aprendizado. Infelizmente, suas Histórias não tiveram vozes. Por isso, consideramos de extrema relevância o trabalho de pesquisadores/as que intentam por elucidar a História das crianças escravizadas, no contexto da História do Brasil.

No Paraná, a Lei 13.381/2001, publicado no Diário Oficial nº. 6134 de 18 de dezembro de 2001, sobre o ensino de História, assegu-

1 O termo "escravizados ou escravizadas" é utilizado por Munanga (1999), por que o termo "escravo" não reflete a verdadeira condição dos povos negros africanos trazidos para Brasil. Os/as negros/as chegaram na condição de escravizados, não por ser esta a sua condição humana natural, mas sim pela condição imposta pelos traficantes de escravizados.

ra que a História do Paraná é obrigatória no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio, determinando que este conteúdo seja ofertado em várias disciplinas. No entanto, quem leciona nas séries iniciais da Educação Básica é a/o pedagoga/o e, na sua formação inicial e continuada, a História do Paraná não é estudada. Por isso, defendemos que o Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos de Pedagogia devem contemplar o ensino sobre a infância, incluindo a criança negra na História do Paraná.

Diante disso, levantamos nos documentos oficiais do Paraná de 1853 a 1889, que estão organizados no Catálogo Seletivo de Documentos do Arquivo Público do Paraná, anotações sobre africanos e afrodescendentes livres e escravizados. Com os verbetes dos itens localizados, estabelecemos a busca de documentos que orientaram esta pesquisa.

Entre os documentos estão: certidões de batismo, óbitos, lista de declaração de escravos a serem emancipados, que serviram de fontes primárias para investigar os vestígios da condição vivida pela criança negra no período pré-abolição da escravatura. Localizamos também ofícios, requerimentos, solicitações, circulares e "todo tipo de correspondência emitida e recebida pelos órgãos do governo paranaense nos períodos provincial e republicano" (ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ, 2005, p. 9). O mapeamento desses documentos históricos trouxe vestígios das condições vividas pela criança negra escravizada na província do Paraná, que apresentamos e analisamos nos próximos tópicos.

1. Crianças negras escravizadas na província do Paraná

A decodificação dos manuscritos das fontes primárias disponibilizadas pelo Arquivo Público do Paraná foi o foco desta pesquisa para identificar as condições de vida da criança negra. Apresentamos, neste tópico, uma amostra dos dados quantitativos sobre batismo da criança escravizada de 1855; óbitos, casamentos e batizados de setembro 1861 na Paróquia de Antonia e sobre trabalho, aptidão para o trabalho, moralidade, família e Educação.

Há evidências de que as crianças negras, mantidas em cativeiro, viviam as mesmas condições dos adultos escravizados. Os relatos históricos apontam as condições precárias e cruéis, pois a realidade da escravidão, por si só, anula qualquer perspectiva dessas crianças desenvolverem capacidades cognitivas, afetivas e sociais, inerentes aos seres humanos.

1. 1 O Batismo da criança escravizada na Província

A população negra escravizada buscava manter uma ordem comunitária, com o que lhe era imposta e também ofertada. A Igreja Católica, de certa forma, contribuía com a visão humanitária entre os cativos, possibilitando a unicidade e a cooperação. Mas, até que ponto a rede fraterna entre eles garantia proteção às crianças? Em que medida os negros escravizados conseguiam manter essa fraternidade, mediante às condições impostas pelo escravismo?

Se a intenção é dar visibilidade à criança negra na Província, um dos fatores principais seria o Batismo. O primeiro manuscrito decodificado sobre criança negra escravizada na província do Paraná é o Batismo. O quadro 01 apresenta a decodificação dos documentos encontrados sobre batismo, trazendo a quantidade de escravizados e não escravizados, da Freguesia da Villa de Antonina do ano de 1855, organizado pelo Vigário Pedro Domiciliano da Silva.

Livre	Escravos	Legitimos	Naturais	Soma total
Homens: 97 **Mulheres:88** **Total: 185**	Homens: 17 Mulheres: 15 Total: 32	Homens: 64 Mulheres: 66 Total: 130	Homens: 50 Mulheres: 37 Total: 87	Homens: 114 Mulheres:103 Total: 217

Quadro 01: número de batizados do ano de 1855
Fonte: Gonçalves (2019, p. 121). Acervo: Arquivo Público do Paraná

Encontramos 32 pessoas escravizadas batizadas, sendo 17 homens e 15 mulheres. A população não escravizada (branca), compõe o maior número de pessoas, sendo 97 homens e 88 mulheres. Nesta amostragem percebemos que a quantidade de legítimos e naturais es-

tão bem diferenciados: das 217 crianças brancas e negras, 130 são legitimas e 87 naturais. Este quadro indica que as crianças brancas e negras batizadas eram diferenciadas pela condição livre ou escravizada, já que o batismo para criança negra e branca tinha conotações diferentes, neste período. O batismo da criança branca estava relacionado à profissão da fé católica da família; enquanto que o batismo da criança escravizada, salvo a fé dos familiares, atendia também um protocolo oficial.

Destacamos também outro documento encontrato, que retratava mais uma condição de batismo. Antes da Lei do Ventre Livre, duas crianças negras foram libertas na pia batismal da paróquia do Arraial de Queimado, a pedido do Padre Antônio Vicente da Cruz.

1.2 Óbitos, casamentos e batizados

Na decodificação dos documentos, sintetizado no quadro 02, apresentamos o quantitativo de óbitos, casamentos e batizados, registrados no mês setembro de 1861 na Paróquia de Antonina, apresentado pelo vigário Manoel José de Souza em 1º de outubro de 1861.

Óbito	Casamento	Batizados	Qualidades de filiação
Homens Livres: 5 Homens Escravos: 0	Livres: 3 Escravos: 0	Homens Livres: 12 Homens Escravos: 2	Legítimos: 12 Naturais: 0 Incertos: 7
Mulheres Livres: 6 Mulheres Escravas: 2		Mulheres Livres: 2 Mulheres Escravas: 3	
Total: 13	**Total: 3**	**Total: 19**	**Total: 19**

Quadro 02: Mapa dos óbitos, casamentos e batizados no mês Setembro de 1861, Fonte: Gonçalves (2019, p.134). Acervo: Arquivo Público do Paraná

Ao analisar o quadro 02 observamos que o total de 11 pessoas, entre homens e mulheres livres, foram a óbito. Entre os livres foram realizados três casamentos, e 14 pessoas foram batizadas. Em contrapartida, entre os escravizados, 2 mulheres têm óbitos registrados, ne-

nhum escravo se casou e 5 pessoas escravizadas foram batizadas. Esses dados podem causar confusão, se não forem detalhados. É importante observar que a população branca era maior que a população escrava, e que também mais pessoas brancas recebiam batismos, porque o batismo trazia consigo dois agravantes: declarava a existência da pessoa e poderia ser motivo de libertação do escravizado. Para o proprietário de escravos esses dois motivos eram suficientes para adiar os batismos. Portanto, o número maior de óbito de pessoas brancas no quadro não é indicativo real de que a população negra vivia mais, mas sim indica a obscuridade com que eram tratadas as vidas de pessoas escravizadas.

Quanto aos casamentos no ano de 1876, Gonçalves (2019, p. 135-136) contabilizou 40 casamentos de pessoas livres e um casamento de escravizado e livre. “Foram realizados 303 batizados, desse montante apenas 27 crianças ingênuas (nascidas após a Lei do Ventre Livre) foram batizadas. Na divisão Qualidade de Filiação aparecem 82 casos de nascimentos incertos”. Nesse levantamento, foram encontrados uma relação entre batizados e óbitos de crianças escravizadas e ingênuas da cidade de Antonina nos anos de 1855, 1861 e 1876. Foram examinadas as proporções entre pessoas livres e escravizadas, confirmando que, proporcionalmente, a população negra escravizada tinha maior número de óbitos e menor número de batismos.

Gonçalves (2019, p. 137) decodificou os manuscritos sobre batismos e óbitos, verificando que “em 1855, 33% dos óbitos eram de crianças livres e 71% de crianças escravizadas. Em 1861, 55% dos óbitos eram de crianças livres e 64% de escravizados e, em 1876, o registro de óbitos de ingênuos somaram 77% e os livres 33%”. Salienta que não é possivel obter os dados reais, mas apenas os dados disponibilizados e que confirmam a mortalidade infantil de crianças negras, escravizadas ou ingênuas, sendo muito superior em relação às crianças livres.

1.3 Trabalho e Educação

Nas listas de Classificação para Emancipação dos Escravos estão elencadas as categorias trabalho, aptidão para o trabalho e moralidade. As crianças negras eram escravizadas como as pessoas adultas, embora na legislação brasileira, o Código Criminal do Império de 1830, estabelecia a inimputabilidade relativa da criança até 14 anos, mas a criança era submetida à uma avaliação para verificar a inimputabilidade ou não. Esta Lei estava preocupada em garantir a segurança da sociedade e atender ao organograma do desenvolvimento capitalista em curso mundialmente, que se utilizava do trabalho infantil institucionalizado.

Elas não estudavam, normalmente. Trabalhavam como domésticas, pajens, roceiras, cuidadoras de animais, cozinheiras, copeiras, costureiras, lavradores. Quando sem profissão, porventura, seria um faz tudo e qualquer coisa?

As idades das crianças negras escravizadas, de 0 a 12 anos, encontradas nas listas de Classificação para Emancipação dos escravizados, foram divididos em 3 grupos, o primeiro de 0 a 5 anos, o segundo de 6 a 8 e o terceiro de 9 a 12 anos. Destes grupos 50,82% pertenciam à faixa etária de 9 a 12 anos; 24,82% à faixa etária de 0 a 5 e 24,36% de 6 a 8 anos.

Os dados referentes às profissões atribuídas às crianças foram encontradas nas listas de emancipação dos escravizados. A profissão mais registrada foi a de lavrador 32,14% das crianças, sem profissão 26,45%, doméstica 15, 54%, cozinheiro/a 12,85%, pajem 6,28%, campo 2,55%, copeiro 1,65%, roceiro com 1,05%, lavadeira com 0,74%, mucama 0,30%, costureira 0,15%, marceneiro 0,15% e carpinteiro 0,15%.

Somente em um único documento, foram registradas 669 crianças exercendo as mais diversas profissões. Elas não brincavam de trabalhar. Elas exerciam suas funções debaixo das regras, cumpriam a jornada, em troca de não seriam castigadas. Com isso essas crianças contribuiram com a economia da Província, sem nenhum reconhecimento.

1.4 Aptidão para trabalho e moralidade

A população negra escravizada foi trazida para trabalhar nas terras que formariam o Paraná, desde o século XVII. Eram grupos de pessoas levadas para explorar a mineração no ciclo de exploração do ouro na colônia (IANNI, 1988) explica que na baia de Paranaguá e no Planalto curitibano chegaram os primeiros povos negros trazidos por bandeiras paulistas de apresamento. Entre os grupos que cruzavam o território em várias direções, estavam o povo negro, indígenas e mestiços/as.

As crianças negras escravizadas eram classificadas por aptidão para o trabalho e moralidade. Das 669 crianças que foram computadas, 93,12% estão descritas com boa aptidão para o trabalho; 6,88% não apresentavam referência a este item. Das 669 crianças, 94,32% apresentavam moralidade Boa; 4,33% não constava dados para este item e 1,35% foram apontados como tendo uma moralidade sofrível.

As crianças negras não recebiam outra formação que não fosse a instrução para o trabalho. Geralmente, seguiam os passos dos pais. As meninas filhas de mucamas, domésticas, cozinheiras, lavadeiras, e outras funções relacionadas à manutenção da casa, eram instruídas para essas funções. Os meninos aproveitados na lavoura, como roceiros, peões, carpinteiros, assim como seus pais, quando os tinham. Quando não tinham seguiam na esteira da comunidade de escravizados. Porém, as crianças estavam disponíveis para suprir as demandas de seus donos, independentemente do sexo, como por exemplo, as escravinhas que lidavam com as roças. Logo, a aptidão para o trabalho qualificava o escravizado que, quanto mais força física e menos raciocínio, correspondia ao lugar social a ele destinado pela escravidão.

Enfim, a inserção no trabalho, desde a tenra idade, requereu um adestramento dessas crianças. Aprender um ofício era seu único termo no aprendizado. Crianças brancas e pobres ainda podiam frequentar escola, embora não fosse obrigatório. Mas, as crianças negras não podiam receber Educação, somente adestramento para o trabalho e boa conduta moral, para não desestruturar o sistema. As crianças escravizadas aprendiam cedo um ofício e aos doze anos ingressava definitivamente

ao trabaho escravizado. Assim, meninos e meninas escravizados tiham sua identidade com “suas futuras profissões: “Chico Roça”, “João Pastor” e “Ana Mucama”. “Rosa, escrava de Josefa Maria Viana”, aos 11 anos de idade já se dizia costureira” (PORTELA, 2012, p. 45).

Qual era a conotação de moralidade na qual as crianças deveriam se ajustar? Nas classificações aparece moralidade boa, sofrível e a lacuna em branco. Por que a moralidade deveria ser pontuada numa lista classificatória para emancipação de escravos?

O controle social exercido pelos poderes dominantes estende-se de tal forma que a mentalidade coletiva passa a corresponder aos seus desígnios. Com isso, a ideologia dominante, construída passo a passo por meio das instituições, é absorvida pelo corpo social de modo a normatizar e perpetuar sua ação. Umas das instituições destinadas a disseminar a ideologia dominante são as escolas, as religiões, o sistema punitivo, ou penal.

1.5 Família?

Reunindo informações sobre os escravizados a serem emancipados, as listas de Classificação oferecem dados sobre a família dessas crianças. No entanto, conclui que a maioria das crianças tinha por família somente a mãe, ou a mãe e os irmãos, se considerarmos inviáveis os laços de convivência com avós, tios e outros, por causa da condição de escravizados.

Das 669 mães de escravizados, 99,10% não eram casadas, e apenas 0,90% eram casadas. Quanto ao sexo das crianças, os dados encontrados ficaram bem próximos, 47,84% do sexo feminino e 51,56% do sexo masculino, sendo que 0,60% estava ilegível, portanto, não foi possível identificar o sexo apresentado nas listas.

Dos dados referentes a cor das crianças escravizadas apontadas nas listas de Emancipação dos Escravizados. 47,98% apontou que a cor da criança era parda; 35,73% preta; 10,46% mulata; 4,78% fula e 1,05 branca.

Esta listagem indica que as crianças nascidas depois de 1871 – Lei do Ventre Livre – não são computadas para a emancipação. Mas, escondem a realidade de que elas continuavam crianças trabalhadoras, de acordo com o esquema da prestação de serviço ao Estado, ou ao particular, até os 21 anos. O número de crianças negras mantidas na escravidão, nesse período, poderia ser muito maior do que os 2003 apontados por Graf (1974), já que muitos senhores omitiam suas existências perante o Estado.

Entre as crianças que nasceram após a Lei do Ventre Livre de 1871, foram localizadas 325 crianças que deveriam estar livres, mas continuaram com os donos de suas mães. Na província do Paraná, não foi localizado documento que confirme a entrega de alguma criança negra ao Estado.

1.6 Educação

Nos documentos codificados que tratam da Educação percebe-se um esforço de professores/as para levar o aprendizado de Primeiras Letras para os escravos e também para os trabalhadores pobres. Como crianças escravizadas eram proibidas de frequentar escola com as crianças brancas e livres, mas havia a possibilidade de frequentarem o curso noturno com a aprovação do seu proprietário.

A carta redigida pelo professor Damaso Correia de Bittencourt ao Presidente da Província, em 1874, comunicava sua disponibilidade em servir o país por meio da prática educacional, objetivando instruir os menos favorecidos. Esse documento indica os conflitos existentes na sociedade provinciana a respeito de quem teria ou não direito à Educação.

A classe política da provincia do Paraná implantara as reformas no ensino para atender a política do Império para a Educação nacional. A oferta do ensino público tinha como objetivo atender um eleitorado que estava em vias de se formar, já que a lei eleitoral garantia o voto de adultos alfabetizados. “Com a aprofação da Lei de 15 de outubro de 1827, apresentada por Januário da Cunha Barbosa, que garantia o

direito de 'instrução primária a todos os cidadãos' procurou-se fundar mais escolas de primeira letras. Tanto assim que, das duas escolas iniciais o Paraná, em 1853, passou a contar com 20 escolas masculinas e 8 escolas femininas, a maioria criada após a Lei de 1827." (OLIVEIRA, 1989, p. 45)

As escolas noturnas abriram espaço para os trabalhadores e escravizados, no entanto, dados documentais comprovam que crianças também aproveitaram desse espaço, frequentando, mesmo que não assiduamente, as aulas noturnas.

Em um Mapa de estudantes da escola noturna dirigida por Damaso Correia Bittencourt, em 1874, frequentavam 2 crianças mulatas, de nome Miguel de Paula e Tobias, com idade de 12 e 10 anos respectivamente. Raramente essas crianças escravizadas conseguiam autorização de seus donos para estudar. A grande maioria de escravizados, em 1874, talvez nem soubesse que poderia ter acesso aos estudos.

Miguel de Paula, escravo do senhor Benedito E. de Paula, exercia aos 12 anos a profissão de pedreiro. Provavelmente, prestava serviços em troca dos ganhos que entregava ao seu senhor. Tobias, a quem não consta a profissão, mas era escravo de Balbina, talvez fizesse de tudo. Não podemos saber qual o desempenho dessas crianças nos estudos, tampouco, o que galgaram frequentando escola. Entretanto, podemos conjecturar sobre as discriminações que enfrentaram, por serem escravizados, mulatos, trabalhadores, e ousarem frequentar os estudos. Mas, com certeza, de duras realidades, esses meninos estavam calejados.

2. Caminho teórico-metodológico e a análise dos documentos

Os Estudos Culturais não tem uma metodologia específica, sendo entendida como uma *briocolage.* Ancorados nos movimentos teóricos e políticos que emergiram em meados da década de 50 do século XX, assume uma atividade pragmática que repudia as práticas disciplinares herdeiras das práticas de exclusões, tais como, a hierarquização

das culturas. “[...] O método de pesquisa depende das questões elaboradas e do contexto, muitos[/as] pesquisadores[/as] utilizam métodos múltiplos[...]”. (TERUYA, 2009, p. 151).

Foucault (2014) argumenta que o poder disciplinar é um poder de adestrar os sujeitos e a disciplina funciona como uma técnica de controle dos indivíduos para o exercício de seus papéis em seus devidos lugares. Assim, o controle social é exercido pelos poderes dominantes, que possuem a capacidade para fabricar subjetividades coletivas, por meio das instituições que produzem uma ideologia dominante absorvida pelo corpo social. Dessa forma, essas instituições disseminadoras da ideologia dominante, tais como: escolas, religiões, sistema punitivo ou prisional, procuram normatizar e perpetuar as ações humanas hierarquizadas.

Ancoradas na teoria de Hall (2016), problematizamos a formação discursiva que regulamenta a cultura e naturaliza as relações de poder, o estereótipo, o racismo, a homofobia e o machismo, produzindo o “lugar do sujeito” ou as “posições do sujeito”. Queremos desconstruir esse discurso e marcar um posicionamento político, a fim de retirar a História da criança negra e escravizada da invisibilidade e fazer emergir a vontade antirracista, narrando a História dos que foram subjugados e das minorias culturais.

O racismo que foi construido por um discurso científico, apoiado na “ciência” e na “medicina”, sustentada por uma cultura elitista que se julga bela e superior intelectualmente, reverberou o pensamento eugenista. “No caso da população negra, ela [eugenia] justificará os discursos de inferioridade, as políticas de branqueamento e marginalização desses grupos”. (FELIPE; TERUYA, 2016, p. 55). Nesse discurso é que se estabelece quem manda, quem pode e quem obedece.

Essas relações de poder permeiam a vida humana e estabelece condições para o trabalho, a moralidade, a família e a Educação. O poder está em toda parte, argumenta Foucault (1998). O poder não é só do Estado ou da soberania, mas também está no campo do direito ou no campo da verdade. O poder não é de todo ruim e nem é, necessariamente, bom, pois o poder do Estado ao se utilizar do biopoder sobre o corpo da população, pode garantir que o corpo da população esteja

saudável, tornando-se mais produtivo e útil. Os métodos disciplinares de controle do corpo realizam a sujeição constante de suas forças, impondo a docilidade disciplinar. Além de aprofundar a sujeição e aumentar as habilidades, forma "uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente" (FOUCAULT, 2014, p. 135).

Hall (2003) reconhece a presença de negros/as em todos os continentes, e que se fundem de maneira indissociável à História de todos os povos. A população negra que se enraizou com seus descendentes no território brasileiro, conforme os dados do IBGE (2013), representa 53,6% de pretos e pardos em nossa população. Portanto, a população brasileira possui várias cores.

A decodificação dos manuscritos de fontes primarias do Arquivo Público do Paraná, trouxe, para esta pesquisa, vestígios significativos sobre a condição da criança negra escravizada e livre. Designada para o trabalho compulsório, ela foi expropriada da sua cultura e a sua História foi silenciada, com o intuito de ser esquecida. Gonçalves (2019) fez um recorte temporal, interrogando a documentação na busca pelo que foi silenciado.

Nessa perspectiva, apoiamos em Le Goff (1990) para uma reflexão histórica quanto à "ausência de documentos e aos silêncios da História". Ele avisa que não basta falar da historiografia que ocultou a História de populações silenciadas, mas é preciso interrogar-se e questionar as lacunas que silenciaram o mundo dos vencidos. "Devemos fazer o inventário dos arquivos do silêncio, e fazer História a partir dos documentos e das ausências de documentos" (LE GOFF, 1990, p.109).

As populações negras que chegaram no território brasileiro, na condição de escravizados e tratados como mercadorias pelos seus proprietários, foram destinados a ocupar o postos de trabalhos subalternos. As crianças negras nascidas no cativeiro também eram comercializadas ou doadas, mas não era um grande negócio. O interesse maior eram nas pessoas adultas, e especialmente, mulheres férteis, que serviam tanto para procriar quanto para o trabalho nos cafezais e plantações de cana-de-açúcar e outros. (GÓES; FLORENTINO, 2015).

Embora a criança negra tenha servido de mão-de-obra na produção de riquezas no processo de construção da nação brasileira, "trabalhando na cultura canavieira, na extração aurífera, no desenvolvimento da pecuária e no cultivo do café em diferentes momentos de nosso processo histórico" (FELIPE; TERUYA, 2010, p. 254), seu lugar era a posição inferior, de sujeito subjugado.

O batismo também foi uma forma de subjugação das populações negras, que incide sobre as condições familiares, estabelecendo os parâmetros morais da sociedade da época. Eram crianças que tinham ou não núcleo familiar, portanto, apêndices de situações nas quais as pessoas negras se situavam socialmente. Se eram mães solteiras, casadas ou não, se os padrinhos e as madrinhas eram ou não pessoas aptas (definidas pelo sistema) a oferecer-lhes segurança. Sua existência, mostrada nas estatísticas batismais, permite cogitar sobre a moral patriarcal: quantos progenitores se utilizaram dos corpos de suas escravas, impondo ou violentando e fazendo filhos à revelia de sua "sã" doutrina cristã? Uma moral concessiva, quando se tratava da figura masculina e rica do proprietário de terras e de gentes.

Comumente, as crianças negras escravizadas eram batizadas sob orientações sociais e políticas, conforme o momento histórico. Na província do Paraná, assim como em todo o Brasil, o batismo poderia assegurar às crianças negras sua existência, ou seja, não fosse o batismo, não tinham uma identidade já que não eram registradas. Reis (2010, p. 114) explica que a função do batismo era um importante registro civil para identificar a criança negra e assegurar um lugar no cemitério. No entanto, não havia garantia de nenhum direito, uma vez que "não eram consideradas cidadãs brasileiras"

Os dados apresentados demonstram que as crianças escravizadas eram batizadas, mesmo que pertencentes a categoria natural, ou seja, filhos de mulheres solteiras, ou que mantinham casamentos sem a benção da Igreja Católica. Quando os escravizados eram casados na Igreja Católica recebiam o título de legítimos. (FONSECA, 2014).

O batismo da criança escravizada servia também como uma ferramenta de dominação. Transformados em cristãos católicos, os escra-

vizados tornar-se-iam mais dóceis aos domínios senhoriais, aceitariam com mais passividade a missão de obediência e trabalho. O batismo, porém, não era somente um mecanismo de positividade para as populações negras. As estatísticas demonstram que as mulheres recebiam mais batismo do que os homens; isso porque o batismo poderia favorecer as alforrias. As mulheres, mesmo alforriadas pela pia batismal, normalmente continuavam nos lares senhoriais servindo como domésticas. Os homens, habitualmente, alforriados iam para as ruas, formando um cenário de vagabundagem nos centros urbanos. (REIS, 2010).

Era comum atribuír aos Santos da Igreja Católica a incumbência de padrinho ou madrinha, quando não houvesse a presença de pessoas para ocupar esses postos. Quando o padrinho era o dono da mãe escravizada poderia indicar intenção de libertar ou, até mesmo de ser o próprio pai.

Essas relações de proximidade tão comuns no seio da sociedade escravagista não podem deixar de ser questionadas enquanto parte da estrutura de dominação e nem vista como uma concessão do sistema tipicamente desenvolvida no Brasil. Sob a insígnia paternalista escondeu-se a fisionomia da dominação, da violência e hegemonia do patronato sobre as mulheres negras.

Hasenbalg (2005, p.52) considera o paternalismo, uma hipocresia dos senhores escravistas, pois "[...] a maioria dos donos de escravos vivia e atuava de acordo com os padrões morais decorrentes de sua visão de mundo e da auto-imagem correspondente".

O paternalismo aparece nos documentos de batismo como um ato meritório e humanitário feito pelo senhor de escravos. Encontramos outro caso da criança negra, filha de uma mulher escravizada solteira, que foi batizada antes da lei do Ventre Livre, ato que é apresentado como de grande feito. Notamos que esta criança de pai incógnito é apresentada como de cor Fula.

Qual seria a condição de nascimento desta criança? Quem poderia ser o pai? E essa liberdade realmente aconteceu ou apenas tornou-se um mecanismo de aparências, de status para o senhor Joaquim

Pessoa da Silva? Impossível responder, mas é possível conjecturar em razão de tantos casos relatados pela tradição popular.

Em consequência das relações de poder, da precariedade e crueldade, verificou-se um alto índice de mortalidade e o grande número de crianças sem famílias. Houve mais óbito entre crianças na faixa etária de 0 a 10 anos. “Enquanto 85 crianças (livres e escravizadas) morreram, o número de óbitos acima desta faixa etária acima de 10 anos até 100 anos foi bem menor, pois ocorreram 53 óbitos” no período de 1953 a 1889. Estes registros dos documentos oficiais sugerem um alto índice de mortalidade infantil de brancos e negros no século XIX, na Província. A invisibilidade da criança negra é denunciada nesses registros de óbitos, evidenciando as condições precárias e desumanas de sobrevivência.

Os manuscritos dos documentos oficiais, apontam que as crianças negras não tinham uma alimentação adequada e nem os cuidados com saúde. Muitas vezes eram medicadas por meio das rezas e ervas, herdadas da ancestralidade de suas mães, que também se dedicavam ao trabalho forçado desde a infância. Por sua vez, as mães escravizadas eram obrigadas a amamentar os/as filhos/as das mulheres brancas e a criança negra não mamava o suficiente.

Nessas condições, o batismo era uma forma de morrer como cristão para garantir um lugar no cemitério. Já as crianças que não foram batizadas eram enterradas em qualquer lugar. Isso gerava o medo disseminado pela crença católica de que se não fossem batizadas iriam para o limbo, um lugar acima do purgatório, e jamais veria o céu.

Além disso, no século XIX, a ausência de conhecimento sobre as doenças letais e de higiene adequada motivaram a ocorrência de mortalidade infantil, tanto de crianças negras quanto de crianças brancas, em quase todos os estados brasileiros, especialmente em crianças entre zero a dez anos.

A historiadora Mary Del Priore (2015, p. 92) relata que as codições precárias de insalubridades, falta de higiene, falta de um atendimento médico eficaz, a proliferação de doenças contagiosas e letais e as miserabilidade da população do século XIX, contribuiam para a

mortalidade em geral. Nesse cenário de precariedade, as crianças escravizadas viviam em condições piores de sobrevivência.

As crianças intituladas "incertas" ou naturais eram filhas de mães solteiras, mas as crianças que vinham com suas famílias nos navios negreiros, tinham consições piores de usurpação. Nos estudos da infâncias no Brasil, Müller, Mager e Morelli (2011, p. 70) mostram que as crianças negras eram tratadas como animais para serem comercializadas e relatam uma História de violência, exploração e sofrimento nas embarcações portuguesas. "Essas crianças eram, na sua maioria, de origem pobre, órfãos ou filhos acompanhando os pais e não possuíam mais nada". Já as mães solteiras, com bebês de dois meses, poderiam ser vendidas ou alugadas como ama de leite, "com cria ou sem ela." (MÜLLER; MAGER; MORELLI, 2011, p. 73).

A economia paranaense nos meados do século XIX, passava pelo processo de desenvolvimento econômico burguês com a produção e exportação da erva-mate e, secundariamente, no comércio de muares. Balhana, Machado e Westphalen (1969, p. 131) informam que havia uma população em torno de "80.000 habitantes, espalhados por todas as áreas do litoral, do planalto curitibano, dos Campos Gerais e dos campos de Guarapuava e Palmas". No entanto, questionamos se nesses 80.000 habitantes não foram contabilizadas as populações indígenas e negras, embora o/as autor/as apontassem a participação de índios e depois de africanos na formação das atividades econômicas dos primeiros colonizadores do território paranaense, nos séculos XVII, XVIII e XIX.

Com a porcentagem da população negra e das crianças diluídas nesses habitantes, poderiamos ter a dimensão da importância das crianças negras escravizadas para a economia e o enriquecimento das familias provinciais. Balhana, Machado e Westphalen (1969, p. 116-117) explicam que nos finais do século XVIII eram contadas pessoas de confissão, ou seja, "maiores de sete anos e livres, uma vez que não era considerada a população infantil e não são referidos os escravos"

Em 1872, a população na província do Paraná, contava com um total de 126.722 habitantes, incluindo os povos negros livres e escra-

vizados (SILVA, 2013). Havia dificuldades de encontrar o percentual de crianças trabalhadoras, mas a historiadora Marcia Elisa Campos Graf (1974), na década de 1970, conseguiu acessar os mesmos documentos elencados nesta pesquisa, com a vantagem de estarem em melhores condições de visualização. A historiadora catalogou um contingente de 2003 crianças escravizadas na faixa de 0 a 10 anos, entre os anos 1873 a 1886 na Província. Mesmo assim, certamente, esse número seja muito maior, tendo em vista que os donos deixavam de apresentá-las, conforme indicam os pedidos de isenção de multa registrados nos documentos da época.

Com a Lei do Ventre Livre de 1871, o Estado passou a exigir que as crianças nascidas a partir dessa data, fossem apresentadas. No entanto, muitos senhores de escravos não compareceram no tempo estabelecido para cumprir essa determinação do Estado. Por isso, enviaram oficios para solicitar a isenção das multas, alegando que não tiveram acesso à Lei, a fim de justificar o não cumprimento do prazo por desconhecimento da norma.

Agindo de acordo com a mentalidade escravocrata, tentavam perpetuar a escravidão, ignorando a Lei. Porém, esse subterfúgio não favorecia a transição pela qual passava a sociedade. O tempo foi mostrando um processo em que as crianças nascidas a partir da Lei do Ventre Livre, não obtinham liberdade instantânea. Nascidas de mães escravizadas, mantinham-se na posse do seu dono até 8 anos. Os proprietários tinham autonomia para entregar as crianças de 8 anos acima para o Estado concluir sua criação, ou mantê-las sob sua posse até os 21 anos, sendo que as crianças continuavam escravizadas, pagando com trabalho pela permanência junto aos senhores.

Vulneráveis à violência sexual dos senhores, capatazes, feitores, e também escravizados, as mulheres tinham seus filhos sozinhas, na maioria das vezes. Os envolvimentos afetivos, sempre carregados pelo prejuízo da condição de escravizadas, não garantiam estabilidade ou mesmo matrimônio. E tratadas como meros instrumentos de trabalho e serviço aos homens, as mulheres escravizadas raras vezes mantinham relacionamentos aprovados pela moral católica e vigente.

A moral que apregoava à virgindade feminina pressuposto para o casamento abençoado, bem realizado, não se aplicava à realidade das escravas que, ao procriarem, multiplicavam o patrimônio de seus senhores. A moral que apregoava à mulher a condição de santa, nos moldes da Mãe de Deus, auxiliadora de seu marido e cuidadora de seus filhos, não se aplicava à mulher negra, propriedade disponível no mercado de trocas humanas: "Comumente, as crianças negras também eram separadas de seus familiares, mas não para serem internas para estudar, e sim, porque as próprias crianças, mães ou pais eram vendidos para trabalhar". (MÜLLER, MAGER; MORELLI, 2011, p.73). A mesma mãe preta gerava o pardo e o mulato, o de cor fula e o negrinho, que caraterizados como crias, logo estariam distribuídos pelas profissões a trabalhar.

As listas classificatórias ocupavam-se em distinguir as cores dos escravizados, entre pretos, crioulos, pardos, mulatos, fulos. Por quê? Qual a necessidade de discriminar a cor das crianças a serem emancipadas? Não bastaria classifica-las por escravizadas? Ocorre que no século XIX havia uma intelectualidade branca que propagava a eugenia racial, ideia criada por Francis Galton (1822-1911), com o argumento de melhorar a raça. A mentalidade da época estava convicta de que a escravização era uma medida para "(re) humanização de uma não pessoa" (HOFBAUER, 2006, p.35), acostumada a associar a cor negra ao sujo e pecaminoso, formando um discurso do branqueamento dos negros.

Esta discriminação da cor não teve início no século XIX. Os jesuítas trouxeram para o Brasil colônia a "lenda da Maldição", que faz menção da cor negra ser a maldição que Noé lançou sobre seu filho Cam. Logo: "O imaginário mítico-religioso que atribuía valores morais às cores branco e negro/preto era, sem dúvida, uma referência possível". (HOFBAUER, 2006, p. 87).

Uma sociedade edificada sob a hegemonia das oligarquias locais, compostas pelas famílias patriarcais e escravocratas, trazia em seu bojo o pensamento de que o saber e o conhecimento devem estar ao alcance das elites econômicas e políticas: "O poder político, no entan-

to, pertencia e era manobrado pelas oligarquias locais[...]" (BALHANA, MACHADO, WESTPHALEN, 1969, p. 144)

Não é difícil deduzir porque, mesmo havendo escola para trabalhadores/as, a frequência era muito pequena. O pensamento elitista dos senhores de escravos/as não concebia a oportunidade de estudos para seus/suas escravizados/as. Por outro lado, o labor exaustivo a que estavam sujeitos, não eram motivados para frequentar escola noturna, principalmente para pessoas escravizadas que não tinham acesso a informações e suas perspectivas de futuro não ultrapassavam as cercas das terras senhoriais

Na pesquisa sobre as Escolas Noturnas de Primeiras Letras na província do Paraná, Silva (2013) apresenta o documento oficial que demonstra a existência de preconceito por parte do pessoal docente com a presença, em suas salas de aula, de pessoas escravizadas, ou crianças negras. Mesmo após a Lei do Ventre Livre, havia professores/as que buscavam orientação sobre a permissividade de ingênuos frequentarem escola. O autor também menciona os casos de crianças negras que sofreram essa discriminação.

Em 1872, a província do Paraná comportava uma população escravizada de 10.560 homens e mulheres. Destes, 6 homens e 2 mulheres sabiam ler e escrever. (SILVA, 2013, p. 30). As escolas noturnas foram criadas para atender os/as trabalhadores/as e escravizados/as, mediante autorização de seus senhores. Silva (2013) assevera que o censo de 1872 desconsiderou as crianças de 6 a 15 anos escravizadas, porque eram proibidas de frequentar escola. As crianças brancas foram enumeradas pelo senso.

No imaginário das populações paranaenses, o Paraná, por ser um estado sulista colonizado por populações brancas de origem européias, a presença negra quase não é percebida. Construído pela intelectualidade projetista do movimento "paranista" e na pretensa identidade do Paraná constituída pela migração europeia, a presença do negro foi ocultada. Entretanto, a política excludente, a ideologia eugenista, o preconceito, a discriminação e a exploração não foram suficientes para interromper o fluxo de crescimento demográfico e de-

senvolvimento cultural afro-brasileiro. Mas, conseguiu relegá-los a um espaço periférico, de desigualdade econômica refletida em todos os âmbitos da sociedade.

Considerações finais

As crianças negras foram proibidas de frequentar escolas e desde cedo foram utilizadas como mão de obra na província do Paraná. Mesmo assim, não eram consideradas cidadãs brasileiras. Elas ocupavam o grau mais baixo na escala social, pois além de escravizadas ou filhas/os de escravizados, eram aprendizes no processo de adestramento social. Tinham que obedecer ao critério da aptidão para o trabalho e a boa moralidade. Sem os seguros laços oferecidos pela família nuclear, essas crianças estavam expostas a qualquer tratamento. Mesmo assim, sobreviveram. O aprendizado adquirido por meio de suas comunidades fez delas agentes de uma cultura única, recriada nos moldes da resistência.

No tempo presente, percebemos que as crianças negras não encontram no espaço dos livros, um lugar identitário. A maneira tradicional de contar a História, seja do Brasil, seja do Paraná, não insere a infância negra. Com relação aos negros escravizados, a criança é posta na invisibilidade. Portanto, recontar a História negada, rememorando a trajetória da criança negra escravizada e livre, permite representações mais próximas delas, para que possam entender e se identificar com a História do Brasil híbrido.

Nos documentos oficiais que analisamos no Arquivo Público do Paraná, a presença das crianças negras aparecem em estatísticas, como se fossem seres inanimados, sem voz, sem gosto, sem vontades, sem atitudes. Interpretar os vestígios sobre a criança negra e escravizada, foi uma pesquisa contundente, já que ao investigar sua existência, os documentos sinalizaram a conjuntura social, política, econômica e cultural do período analisado. A invisibilidade da criança negra na província do Paraná desenvolveu um sentido de não pertencente ao

seu estado de nascimento. No entanto, defendemos a necessidade de formar na consciência das crianças negras, a convicção de que suas ancestralidades viveram na condição escravizada, contribuindo para que o Paraná se tornasse o estado próspero e emergente dos dias de hoje, enriquecendo o Brasil contemporâneo. Defendemos também a necessidade e dar visibilidade à História africana e afro-brasileira para ampliar as ações de combate as práticas de preconceito e de discriminação que ainda ocorrem em nosso cotidiano.

Referências

ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. *Catálogo seletivo de documentos referentes aos africanos e afrodescendentes livres e escravos.* Curitiba: Imprensa Oficial, 2005.

BALHANA, Altiva Pilatti; MACHADO, Brasil Pinheiro; WESTPHALEN, Cecília Maria. *História do Paraná.* Curitiba: Grafipar, 1969. Vol. 1.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. A Educação para a população negra e a construção do projeto da modernidade no Brasil. In.: TERUYA, Teresa. K.; WALKER, Maristela R. *Culturas e fronteiras no espaço escolar.* Maringá: Eduem, 2016.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Nota sobre as políticas em prol do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação escolar *Revista HISTEDBR On-line,* Campinas, n.39, p.250-266, set.2010

FONSECA, Monica Cristina da. *O debate a respeito da Educação dos ingênuos na Bahia (1871-1889)***.** 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder.* 13. ed. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir:* nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GÓES, José Roberto. FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary Del. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015, pp. 177-191.

GONÇALVES, Gislaine. *A Educação da criança negra na província do Paraná (1853-1889).* Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, PR, 2019.

GONÇALVES, Gislaine, TERUYA, Teresa Kazuko. A invisibilidade da criança negra na província do Paraná. *Sankofa.* Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana, Ano XIII, N. XXIII, abril/2020

GRAF. Márcia Elisa Campos. *População escrava da Província do Paraná, a partir das listas de classificação para emancipação 1873-1886***.** 1974 198f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 1974.

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidade e mediação culturais.* Organização Liv Souvik; Tradução de Adelaine La Gurdie Resende, et al. Belo Horizonte: UFMG; Brasilia: UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. *Cultura e representação.* Rio de Janeiro, PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.* Tradução de Patrick Burglin. 2 ed. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005

HOLFBAUER, Andreas. *Uma História de branqueamento ou o negro em questão.* São Paulo: Unesp, 2006.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Atlas do censo demográfico 2010.* Brasília: IBGE, 2013b. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?-view=detalhes&id=264529. Acesso em:13 de abril de 2016.

IANNI, Octavio. *As metamorfoses do escravo: apogeu e crise da escravatura no Brasil meridional.* 2 ed. rev. e aum. São Paulo: Hucitec, Curitiba: Scientia et Labor, 1988.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória.* Tradução de Bernardo Leitão...[et al.]. Campinas: Unicamp, 1990.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutido a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MÜLLER, Verônica Regina. *História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MÜLLER, Verônica Regina; MAGER, Myriam, MORELLI, Ailton. Crianças do Brasil: percurso para a conquista de direitos. In: MILLER, Verônica Regina (org.) *Crianças dos países de língua portuguesa: Histórias, culturas e direitos.* Maringá: Eduem, 2011.

NISHIKAWA, Reinaldo Benedito. *As colônias de imigrantes na província do Paraná. 1854-1889.* 2014. Tese (Doutorado em Historia) Universidade de São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. As escolas primárias no Paraná: estudo retrospectivo de 1827 a 1828. *Educar.* Curitiba, 8(1/2) p. 43-58, jan./dez. 1989.

OLIVEIRA, Ricardo Costa de. *O Silêncio dos Vencedores: genealogia, classe dominante e estado no Paraná.* Curitiba: Moinho do Verbo, 2001.

PORTELA, Daniela Fagundes. *Iniciativas de atendimento para crianças negras na província de São Paulo (1871-1888)* 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PRIORE, Mary Del. *História das crianças no Brasil.* 7. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

REIS, Fabio Pinto Gonçalves. *Práticas sociais relativas às crianças negras em impressos agrícolas e projetos de emancipação dos escravizados (1822-1888).* 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, Vicente Moreira da. *Escravos e criados nas escolas noturnas de primeiras letras na província do Paraná (1872- 1888). 2*76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

TERUYA, Teresa Kazuko. Sobre mídia, Educação e Estudos Culturais. In. MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org.) *Pesquisa em Educação:* Múltiplos Olhares. Maringá: Eduem, 2009. p. 151-165.

AFROBETIZAÇÃO: OS PROCESSOS E SIGNIFICADOS DA LEITURA PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Camilla Samira de Simoni Bolonhezi[2]
Gabriela da Silva Sachelli[3]

Resumo: Pensar a Educação das Relações Étnico-raciais no Brasil perpassa pela compreensão de como ocorre a formação básica do indivíduo desde a infância até o ensino superior. Nesse contexto, os processos e significados da leitura, assumem potencial valor uma vez que o racismo no Brasil se caracteriza por ser estrutural e invisibilizado o que contribuiu para um epistemicídio da literatura e intelectualidade negra presente nos materiais didáticos ao longo da História da Educação Nacional. A problemática do presente texto reside em compreender o debate em torno do conceito de Afrobetização bem como o processo de alfabetização é parte integrante e fundamental da consciência da identidade e subjetividade negra, e como o mesmo pode contribuir para a construção e empoderamento das populações historicamente excluídas. Este estudo foi construído a partir de uma revisão narrativa da literatura científica que considerou as publicações correntes sobre o conceito de Afrobetização em estudos que abordaram o processo de alfabetização e a ausência de estudos com foco na Educação das relações étnico raciais. Sendo o racismo um fenômeno que permeia as relações humanas em uma constituição biopsicossocial fez-se necessário compreender o contexto no qual o mesmo se estabelece no país, suas bases e posteriormente uma relação entre o conceito

2 Camilla Samira de Simoni Bolonhezi, doutoranda em História pela Universidade Estadual de Maringá, Docente na Faculdade de Apucarana (FAP) e no Ensino Funfamental e Médio da Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED).
3 Gabriela da Silva Sacchelli, doutoranda em Educação pela UEL, professora do curso de pedagogia na FAP e Unespar campus de Apucarana.

de Afrobetização e de como a Alfabetização será feita. Destaca-se que esse trabalho toma por base um cenário de discussão ainda em construção, haja vista a invisibilidade histórica a qual a população afrodescencente foi exposta no país e o racismo estrutural como um fenômeno que continua afetando essas populações. Espera-se que tais reflexões possam nortear futuros estudos visando preencher as lacunas ainda existentes no tocante à temática.

Palavras-chave: Racismo. Afrobetização. Alfabetização. Educação**.**

Abstract: Thinking about the Education of Ethnic-Racial Relations in Brazil involves understanding how the individual's basic education occurs from childhood to higher education. In this context, the processes and meanings of reading, assume potential value since racism in Brazil is characterized by being structural and invisible, which contributed to an epistemicide of literature and black intellectuality present in didactic materials throughout the History of National Education. The problem of this text lies in understanding the debate around the concept of Afrobetization as well as the literacy process is an integral and fundamental part of the awareness of black identity and subjectivity, and how it can contribute to the construction and empowerment of historically excluded populations. . This study was built from a narrative review of the scientific literature that considered current publications on the concept of Afrobetization in studies that addressed the literacy process and the absence of studies focusing on the education of ethnic racial relations. Since racism is a phenomenon that permeates human relations in a biopsychosocial constitution, it was necessary to understand the context in which it is established in the country, its bases and later a relationship between the concept of Afrobetization and how Literacy will be done. It is noteworthy that this work is based on a discussion scenario still under construction, given the historical impossibility to which the Afro-descendant population was exposed in the country and structural racism as a phenomenon that continues to affect these populations. It is hoped that such reflections can guide future studies aiming to fill the gaps that still exist with regard to the theme.

Keywords: Racism. Afrobetization. Literacy. Education**.**

Introdução

A assinatura da Lei Áurea em 13 de maio de 1888 não representou o fim de uma História de exploração e violação aos direitos das populações africanas e afrodescendentes no Brasil. Esse documento alterou o *status* do negro brasileiro que de escravo torna-se um indivíduo sem lugar nas novas relações de trabalho estabelecidas no projeto de construção da República brasileira. Sabe-se que o lugar atribuído aos ex escravos, em sua maioria, foram o de vulnerabilidade social.

O fato do Brasil não ter vivenciado uma experiência institucionalizada de políticas de segregação racial somado ao mito da democracia racial levou a um consenso de que "no Brasil não há racismo". Porém, se por um lado o senso comum era de que o racismo era algo superado pela cordialidade do povo brasileiro, por outro assistimos a emergência de um tipo de racismo tão perverso quanto as formas tradicionais: o racismo velado e a constituição de um lugar de invisibilidade social do negro.

Buscar evidenciar através de uma fundamentação teórica e científica a existência de uma hierarquia racial foi um dos objetivos estabelecidos pelas potências europeias na modernidade objetivando justificar o domínio cultural e político sobre os povos americanos, asiáticos e africanos. O grande empecilho residia na probabilidade de evidenciar esse pensamento com base em teorias científicas. O objetivo era legitimar a dominação racial de povos sobre outros.

Carl Von Linné, biólogo e naturalista nascido na Suécia, foi responsável pelo exemplo de classificação racial humana mais utilizado que ofereceu, no século XVIII, uma escala de hierarquização entre as raças que vieram a justificar políticas discriminatórias ao longo do século XX (MUNANGA, 2004).

Essa classificação da diversidade humana dividiu o *Homo Sapiens* em quatro raças:

> -Americano: que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, go-

> vernado pelo hábito, tem corpo pintado. , que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado.
>
> -Asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas. que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado. amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.
>
> -Africano: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes(despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados, negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes(despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados. negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes(despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.·
>
> -Europeu: branco, sangüíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertados.branco, sangüíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertados (MUNANGA, 2004, p. 59).

O antropólogo e referência nacional nas discussões sobre as questões raciais no Brasil Kabengele Munanga observou que elementos dessa hierarquização sobreviveram ao tempo e aos progressos da ciência, e dessa forma as novas gerações os mantêm vivos no imaginário coletivo. Sabe-se que até hoje não houve comprovação alguma que estabeleça, partindo de critérios científicos, uma relação entre uma

variável biológica, caracteres psicológicos, raça, aptidões intelectuais e cultura (MUNANGA, 2004).

Pensar o racismo no Brasil requer uma análise criteriosa dos elementos históricos que estruturaram e fundamentaram as relações raciais no país. Por mais que haja um discurso que sustente a existência de uma relação harmônica no país, é possível perceber no contexto atual as contradições diante das demandas atuais. Um exemplo são as políticas afirmativas como as cotas raciais e a própria aplicação da lei 10.639/03. Quando se coloca em pauta os temas os mesmos geram polêmica e requerem justificativas constantes para que as políticas afirmativas se mantenham.

A problemática do presente trabalho reside em compreender o debate em torno do conceito de Afrobetização bem como o processo de alfabetização é parte integrante e fundamental da consciência da identidade e subjetividade negra.

Este estudo foi construído a partir de uma revisão narrativa da literatura científica que considerou as publicações correntes sobre a o conceito de Afrobetização em estudos sobre as relações entre o conceito de alfabetização e a ausência de trabalhos com foco na Educação das relações étnico raciais. Destaca-se que este texto toma por base um cenário de discussão ainda em construção, haja vista a invisibilidade histórica a qual a população afordescencente foi exposta no país e o racismo estrutural como um fenômeno que continua afetando essas populações.

Sendo o racismo um fenômeno que permeia as relações humanas em uma constituição biopsicossocial fez-se necessário compreender o contexto no qual o mesmo se estabelece no país, suas bases e posteriormente uma relação entre o conceito de Afrobetização e de Alfabetização será feita.

1. O Racismo no Brasil Republicano: bases históricas

A História do Brasil desde a chegada dos europeus foi marcada pela influência profunda da Igreja Católica, a mesma formalizou e

justificou à escravização indígena e negra (africana). A legitimação do poder europeu estava fundada numa poderosa junção de interesses religiosos, políticos e comerciais corroborando em uma esfera de influência moral, econômica, política e social (DA MATTA, 1981).

Com o advento da Independência do Brasil (1822) houve uma necessidade de reestruturar a identidade do país legitimando as diferenças internas. Da Matta afirma que essa ideologia veio na forma da "fábula das três raças" e no "racismo à brasileira" (DA MATTA, 1981).

O período anterior a abolição da escravidão em 1888 foi marcado por uma crise profunda que novamente acena para uma reestruturação das hierarquias vigentes e, visando a manutenção da desigualdade, foi necessária uma nova ideologia e ela foi dada pelo o racismo. Tendo em vista que a abolição da escravatura e a proclamação da República não foram movimentos organizados pelas bases da sociedade e sim empenhado pelas elites da época, havia o interesse de manter os privilégios inalterados. Nesse contexto os mitos das três raças fornecem a estrutura de um projeto político e social para o Brasil através da tese do "branqueamento" como alvo a ser buscado (DA MATTA, 1981).

Se por um lado a política de "branqueamento" buscou enaltecer a fundação de uma relação harmoniosa entre as três raças, essa política vai definir o lugar social do negro uma vez que o próprio conceito de branqueamento supõe que há uma necessidade de "clarear" o negro para que o mesmo ocupe um lugar melhor dentro da hierarquia social definida.

Os estudiosos sobre o racismo no Brasil, sendo muitos antropólogos, referenciam a Europa do século XVIII e XIX e a constituição do Imperialismo como uma justificativa natural para fundamentar uma hierarquia entre os povos na qual as raças e as teorias científicas em ascensão "naturalizaram" uma sociedade que assegurou a superioridade do branco como grupo dominante.

O final do século XIX marca a chegada das teorias do racismo científico no Brasil. Dentre elas podemos citar o Darwinismo Social e a

Eugenia que de fato, vão impactar de modo variado nas elites e intelectuais brasileiros.

Por um lado, as teorias raciais chegaram ao Brasil imbuídas do grande prestígio da ciência européia e harmonizavam-se com as noções nativas brasileiras da superioridade racial dos brancos. Por outro, a vigorosa condenação da mistura racial por parte do racismo científico constituiu devastadora crítica da sociedade brasileira – que, a partir de 1890, era constituída por um terço de mulatos e majoritariamente não-brancos – e previsão melancólica de seu futuro. Alguns pensadores brasileiros – mais notavelmente o etnógrafo e médico Raimundo Nina Rodrigues – aceitaram os ditames do racismo científico, inclusive suas asserções sobre a "degenerescência mulata" (ANDREWS, 1997)..

A Constituição de 1891 proibiu a imigração africana e asiática para o país. Em contrapartida, os governos da Primeira República (1891-1930) realizaram intensos esforços para atrair imigrantes europeus para o país que geraram ondas de imigração entre 1890 e 1914. É importante ressaltar que as despesas eram subsidiadas pelo Estado. Esse contexto sugere a relação intrínseca existente entre as políticas públicas com as teorias de higiene racial do período.

Kabengele Munanga, um dos maiores estudiosos brasileiros sobre o racismo, afirma que a busca pela definição e conceituação de raças humanas a partir de princípios e marcadores genéticos não corresponderam ao problema central gerador de conflitos existentes na humanidade. A grande questão reside, segundo o autor, na necessidade que houve desde o início das pesquisas em buscar a estruturação de uma hierarquização entre as raças. Quando se busca criar uma escala de valorização na qual existe uma raça superior e outras inferiores consequentemente haverá a estruturação de um discurso propício a fundamentar a dominação de povos sobre outros.

A classificação da humanidade em raças hierarquizadas contribuíram para o surgimento da raciologia, área da Antropologia que ganhou importância no início do século XX. A raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, na medida que a mesma estruturou-se como uma ciência que teve como foco a sobreposição

racial dos brancos sobre negros e asiáticos. Na base dessas discussões nascem teorias racistas como o Nazismo na Alemanha. Assim o conceito de raça supôs uma relação de controle perdendo o seu caráter biológico e assumindo um caráter ideológico que irá legitimar a dominação de determinadas populações sobre outras (MUNANGA, 2004).

No Brasil, a emergência da área de influência dessas teorias vão estabelecer critérios de aceitação que permeiam desde a estética as relações culturais estabelecidas no país. Na chamada República Velha (1889-1930) as teorias vigentes ganham força e se estabelecem fundamentando o ideal nacionalista que permeava os discursos governamentais e referenciavam explícita ou implicitamente as políticas públicas do período.

Sabe-se que todas essas influências e contexto vão impactar negativamente deixando um rastro de exclusão e negação das políticas públicas básicas às populações afrodescendentes o que somado ao epistemcídio na literatura e produção didática brasileira criam um contexto no qual o processo de reconhecimento da subjetividade e identidade negra são submetidas a lógica da branquitude.

2. A intenção nacionalizante e sua influência no ensino brasileiro

Com a Proclamação da República em 1889 e a emergência de movimentos que envolveram o nacionalismo, o positivismo e o discurso racional buscou estruturar um estado no qual o status e ideal de cidadão estava diretamente relacionado ao indivíduo que se queria formar e qual o perfil do "brasileiro" que se buscava apresentar, o cidadão republicano.

Nesse contexto Peixoto (2011) expõe que a intenção nacionalizante é um dos fundamentos que condiciona a seleção dos conhecimentos escolarizados no país. A autora trabalha com a área do ensino literário na qual demonstra que na Escola Básica, especialmente nos clássicos da literatura, existe uma origem e um projeto futuro para a

nação brasileira, mesmo que a justificativa muitas vezes dada na escolha dos materiais e livros seja a qualidade ou excelência literária.

A narrativa ou narrativas de nação, mesmo que haja qualquer resquício de negação do mesmo, denotam uma situação onde são privilegiadas no processo de seleção do conhecimento válido em literatura, especialmente do Ensino Médio, uma literatura onde não despontam escritores negros. Peixoto ressalta que na Contituição da República Brasileira houve um momento histórico-social propício no qual as discussões artísticas e intelectuais foram empenhadas coletivamente na constituição de um rosto para nossa nação. "Estranho rosto aos olhos de nossas elites, pois, no jogo de espelhos da colonização, nossa imagem não era em nada semelhante a da metrópole portuguesa nem de outros países europeus cujos padrões estéticos, políticos, intelectuais e étnicos se propagavam em nosso meio culto"[1].

Esse contexto vai impactar profundamente na vida das populações que eram tomadas como a degenerescência do projeto europeu:

> No caso de países da América Latina, que ingressam no cenário da modernidade ocidental a partir do projeto europeu de colonização, o jugo de específicos grupos étnico-raciais torna-se um processo intimamente ligado a uma subalternidade que se estende desde o período de dominação européia direta. Dessa forma, grupos tomados como a degenerescência do projeto europeu de civilização, sejam descendentes de africanos escravizados ou indígenas e indiodescendentes, são rebaixados à condição de subalternos, tanto em termos físicos quanto nos níveis social, econômico, cultural, intelectual ou político PEIXOTO, 2011, p. 27).

Lima (2010) afirma que existe um problema teórico-metodológico que se expressa na produção dos livros didáticos e na forma como a apresentação da literatura brasileira se dá nesses materiais. É daí que

1 PEIXOTO, 2011, p. 31.

provém a necessidade de se afrobetizar a tradição literária brasileira, a qual a autora afirma ser altamente excludente.

Nesse contexto trazemos o tema Afrobetizar para o texto no que se apresenta uma preocupação específica na qual se estruturou uma tradição literária que vai impactar profundamente na vida das populações afrodescendentes. Por isso, há na atualidade uma necessidade de urgente de ações tomados no intuito de afrobetizar.

> Afrobetizar, uma interessante fusão de palavras acaba por aproximar o prefixo afro do vocábulo que traduz ingresso no mundo das letras alfabetizar — produzindo significados que traduzem um misto de denúncia e de proposição.
>
> Seguindo os desdobramentos de sentido do neologismo, se o ensino formal brasileiro tem construído uma tradição que ignora ou menospreza a episteme afro, aparece como imprescindível a necessidade de se repensar os papéis e os lugares que os afrodescendentes (PEIXOTO, 2011).

Dessa forma, a idéia de se afrobetizar material didático desde a Educação Infantil ao Ensino Médio e Superior é ação fundamental no combate ao epistemicío que estamos submetidos há séculos.

3. O ato de ler

A instituição escola carrega com ela uma responsabilidade social, a responsabilidade de formação, de desenvolvimento e de acesso a saberes científicos acumulados no decorrer da História das civilizações, é importante estarmos atentos a que tipo de trabalho tem se realizado na escola, quais as intenções da mesma.

É notável que são poucas as culturas mencionadas nas escolas brasileiras, há ainda uma forte tendência que evidencia a cultura européia nos discursos escolares, ou muitas vezes quando se trata de outras culturas, elas são mostradas como inferiores, formando assim o aluno com um pensamento racista, preconceituoso e segregador. Em

outras ocasiões, ocorre o mito de democracia racial, onde o discurso nos leva a crer que existe igualdade entre as raças e que o racismo não ocorre realmente ou mostra o negro ou o índio como responsável pela desigualdade que sofre.

As ações descritas acima, para Paulo Freire, seriam consideradas uma "invasão cultural" a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão. E a escola adquiriu grande importância para os estudos de ciências sociais, pois é um local que favorece a socialização e por sua função de transmissão cultural as novas gerações, porém há um crescente processo de individualismo em seu contexto, formando uma personalidade individual, compondo uma cultura urbana moderna.

Na infância, a criança reconhece sua vida subjetiva nos personagens de Histórias infantis, descobre a manifestação de seus problemas, desejos, ideias em contos de fada, meninas e meninos sonham uma dia serem príncipes e princesas, heróis. Porém pouco se evidenciam os negros, ou muitas vezes são associados à malandragem, delinqüência, pobreza, feiúra, fazendo com que as crianças acreditem que pessoas de cor possam realmente possuir este estereotipo, sendo reproduzidos, adotados e utilizados na escola.

Paulo Freire (1989) em "A Importância do ato de ler" faz uma crítica ao aprendizado da leitura e, portanto, ao ato de alfabetização, que para este não consistia basicamente na leitura de palavras, na decodificação de signos, mas "na leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele". Os significados de mundo envolvem os significados dos grafemas e estes não são pensados separadamente e ainda a alfabetização nos fornece a possibilidade de escrevê-lo e reescreve-lo, portanto transformá-lo por meio de uma prática consciente.

> [...] sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando

> a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. A pesquisa do que chamava universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade (FREIRE, 1989, p. 13).

Ao ler o indivíduo coloca em ação as habilidades de dar significado aquilo que foi registrado, podendo ter contato com variados tipos de conhecimentos deixados por outras gerações e isso só é possível por meio do exercício da alfabetização.

Então a leitura, na dimensão individual, sendo uma tecnologia e assim um conjunto de habilidades (linguísticas, psicológicas, culturais, sociais) este deve ao ler estar relacionando signos para interpretar textos, usa-se fonemas, habilidades cognitivas e metacognitivas em um período de tempo, com significados e julgamentos de conteúdos (SOARES, 2009).

A psicogênese da linguagem escrita segundo Soares e Batista (2005), investiga a origem e desenvolvimento do processo de aquisição do aprendizado da língua escrita pela criança e nos dá dicas de quais caminhos percorrer para o ensino da linguagem escrita, sustentados pela epistemologia de Jean Piaget, podem ser sintetizadas do seguinte modo:

> 1) A criança não começa a aprender a escrita apenas quando entra para escola; desde que, em seu meio, ela entra em contato com a linguagem escrita, começa seu processo de aprendizado.
>
> 2) Esse aprendizado não consiste numa simples imitação mecânica da escrita utilizada por adultos, mas numa busca de compreender o que é a escrita e como funciona; é por essa razão que se diz que se trata de um aprendizado de natureza conceitual.

> 3) Na busca de compreensão da escrita, a criança faz perguntas e dá respostas a essas perguntas por meio de hipóteses baseadas na análise da linguagem escrita, na experimentação de modos de ler e de escrever, no contato ou na intervenção direta de adultos.
>
> 4) As hipóteses feitas pela criança se manifestam muitas vezes em suas tentativas de escrita (muitas vezes chamadas de escritas "espontâneas") e, por isso, não são "erros", no sentido usual do termo, mas sim a expressão das respostas ou hipóteses que a criança elabora.
>
> 5) O desenvolvimento das hipóteses envolve construções progressivas, por meio das quais a criança amplia seu conhecimento sobre a escrita com base na reelaboração de hipóteses anteriores (SOARES; BATISTA*, 2005,* p. 35).

A aprendizagem aqui é vista como uma construção onde a criança formula hipóteses, com tentativas de escrita, onde vão desenvolvendo, ampliando e reelaborando as hipóteses.

Portanto, o processo de alfabetização, isto é, codificação e decodificação das letras, não se inicia no espaço escolar, ele pode iniciar no seio familiar dependendo das experiências que esta família proporciona, então quanto mais oportunidades estas crianças tiverem de estar em contato com livros, revistas, visitar museus, teatros e realizar viagens por exemplo, mais contato estas terão com o mundo letrado e desta forma serão mais facilmente alfabetizadas.

A criança enquanto ser social irá sofrer todos esses estímulos do meio em que ela freqüenta, sendo reproduzido inconscientemente e na fase jovem sendo discursado e realizado como comportamento intencional de desprezo. Vygotsky (1996) destaca o fato dessa relação ser aprendida pelo ambiente sociocultural, aos estímulos externos decorrentes de discursos preconceituosos e racistas, que essas pessoas presenciam durante sua formação escolar.

O socioconstrutivismo é bem conhecido na sociologia e na Educação, explica, como as identidades sociais não são construídas, negociadas, reformuladas, modeladas e organizadas, segundo essa teoria somos quem somos devido aos discursos que presenciamos, a

criança percebe o outro através dos discursos, assim a criança negra terá a concepção de que é negra e que sendo negra ela carregara inúmeros conceitos, geralmente negativos, que a sociedade lhe impõe, a criança branca irá também absorver todos esses estigmas aprendendo desde cedo o preconceito e a exclusão.

3.1. Linguagem e formação racista

A posição social que cada indivíduo toma na sociedade seu "*status"* dependerá de sua fisionomia associada a sua identidade social, assim, por exemplo, que contar uma História a uma criança é um agir na sociedade, formando personalidades, construindo estigmas, por meio do uso da linguagem literária o/a professor/professora terá instrumentos para concretizar os objetivos de suas aulas, por esse motivo, a escolha do livro é de suma importância e é necessário e ao planejar, refletir sobre que sociedade quer formar e que impressões que causar.

Muitos estudos literários com temáticas negras ou afro-brasileiras foram suprimidas de nossa tradição literária lidam com, pelo menos, duas perspectivas metodológicas:

> Por um lado, uma análise das representações negativas ou estereotipadas do negro na literatura brasileira considerada canônica, a qual se mostrou um dos critérios de análise das obras didáticas nesta tese; por outro, uma preocupação em inserir a produção literária afro-brasileira, já que ela contempla a opressão cotidiana das populações negras no Brasil, implicando, além de matrizes culturais africanas, a discussão, sob o ponto de vista literário, das contradições sociais por elas vivenciadas, em decorrência sobretudo do racismo (PEIXOTO, 2011, p. 197).

A linguagem literária, desta forma, é reprodutora de ideologias, manifestadas nos elementos linguísticos carregados de significação

ideológica, consolidando a visão de mundo dos leitores. Essas ideologias ganham mais poder de convencimento quando um fato histórico ou social se associa ao discurso, sendo "comprovado" alimentando o discurso ideológico, se tornando expressão da vida real.

> Outro enfoque é sobre a reprodução cotidiana na escola de gestos, falas e representações que perpetuam o legado do determinismo racial. No imaginário social brasileiro, a identidade de origem africana é intimamente ligada às idéias de escravidão; trabalho braçal; inferioridade intelectual; atraso tecnológico; falta de desenvolvimento cultural, moral, ético e estético e, até mesmo, à ausência de desenvolvimento lingüístico, já que as línguas africanas são tidas como "dialetos" (NASCIMENTO, 2001. p. 119).

Neste aspecto a criança negra ém muitas vezes, orientada ou induzida por familiares e professores a não levar em consideração essas ofensas, ninguém é punido, as agressões são vistas como brincadeiras, esse silêncio reforça a angústia e o sofrimento da criança negra e o preconceito racial será visto como algo normal, ou sem importância.

Ao elaborar um texto, o autor carrega suas intenções, determinadas pela situação de produção, esta condicionado aos interesses do mesmo, sendo um objeto social de expressão de ideologias e crenças que serão socializados e refletidos em *bulling* e todos os outros tipos de violências.

> Os livros didáticos, em função mesmo do seu destino e de sua natureza, carregam um valor de autoridade, ocupam um lugar de supostos donos da verdade. Sua informação obtém este valor de verdade pelo simples fato de que quem sabe seu conteúdo passa nas provas. Nesse sentido, seu saber tende a ser visto como algo "rigoroso" sério" e "científico". Os estudantes são testados, via de regra, em face do seu conteúdo, o que faz com que as informações neles contidas acabem se fixando no fundo da memória de todos nós. Com ela se fixam também imagens extremamente etnocêntricas (ROCHA, 1994, p. 16).

Sobre os materiais didáticos evidencia-se uma ausência de escrita literária afro-brasileira nos livros didáticos de literatura, o que Fabiana Lima expõe ao tratar da litaratura presente nos materiais do Ensino Médio na qual:

> Denuncia, no mínimo, a exclusão de certo tipo de produção contra hegemônica em uma tradição construída e reproduzida nessa fase de ensino. Além disso, a intenção de rever materiais didáticos de literatura se relaciona intimamente ao tratamento superficial dado a essa disciplina no fim da Escola Básica. É sabido que a abordagem mais comum da literatura no Ensino Médio — apresentação em seqüência linear das chamadas Escolas Literárias, Estilos de Época ou Períodos Literários — dificilmente tem conseguido despertar o interesse do estudante para a fruição do texto literário e um conseqüente hábito de ler. Esse tipo de abordagem reduz a apresentação da literatura a enfadonhas listas, dentro das quais são arroladas características básicas de cada um dos estilos (LIMA, 2010, p. 379).

É a partir das aprendizagens que o aluno terá em um contexto social e cultural, que irão gerar o desenvolvimento. O desenvolvimento de uma pessoa se restringe as vivências e informações que ela terá acesso durante sua vida, se a criança negra não tiver acesso a conceitos de sua cultura, inclusive desde o início de sua formação pedagógica em instituições escolares, a mesma terá seu desenvolvimento social limitado, o mesmo ocorrerá com outras crianças, como irão valorizar uma cultura que elas nunca tiveram acesso, com isso todo o desenvolvimento social será limitado.

3.2. Representação do negro na literatura Infantil

A ascensão social de uma etnia particular é observada por qualidades representadas por discursos, por exemplo, nos contos de fadas,

a representação linguística do branco é sempre associada a qualidades físicas e morais, são sempre vistas como heróis , príncipes, princesas, o branco geralmente é o protagonista, virtuoso, o negro dificilmente aparece nas Histórias infantis, quando representado, serão sempre observados em papéis secundários, em papéis de empregados, pobres, miseráveis, preguiçosos ou até mesmo enquanto marginais.

Tais discursos são tão comuns que se tornam normais aos olhos de quem os leem, sendo vítimas de discursos racistas, sofrendo violências e desrespeito, traumas, angústias que são carregados durante toda a vida. A criança negra é silenciada, sem motivação, acaba aceitando essa identidade social, isso irá refletir em uma juventude descrente e passiva, o jovem negro não terá estímulo para os estudos, pois não se vê representado em seu ambiente escolar, o que irá resultar em evasão, com poucas possibilidades de auto-afirmação étnica.

> A ausência de atitude por parte de professores (as) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadores/as. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado. A conivência por parte dos profissionais da Educação banaliza a discriminação racial (CAVALLEIRO, 2001. p. 146).

A ação destes profissionais como sinaliza Cavalleiro (2001), representa a falta de compreensão de que essas crianças sofrem com essas atitudes e que elas são determinantes na sua identidade, inferiorizando e oprimindo-as, cristalizando estas ideias dificultando a reversão do sentimento de inferioridade.

O racismo também pode aparecer nos conteúdos presentes, ou não nos livros didáticos, o negro é invisibilizado, os traços são superdimensionados, ou quando associados aos empregados. Culturas Africanas e indígenas são ocultadas, berço de nossa civilização, os brasileiros não têm conhecimento de sua própria origem, é tido como natural

estudar a cultura européia, todos estão acostumados a esse currículo, mesmo professores desta área pouco conhecem suas próprias culturas.

Mesmo que muitos professores identifiquem estes conteúdos nos livros, os mesmos ainda continuam utilizando estes materiais, e tem dificuldade em se perceber como responsáveis pela formação discriminatória que estão transmitindo para os estudantes. Dessa forma, reunimos alguns materiais que abordam a temática da cultura africana e afrobrasileira e são direcionados para a Educação infantil, como podemos observar na tabela abeixo:

Nº	Título	Autor/Autora	Ano de publicação e editora
1	Meu Crespo é de Rainha	bell hooks	2018-Editora Boitempo
2	Menina Bonita do Laço de Fita	Ana Maria Machado	2005-Editora: Ática
3	O Menino Marrom	Ziraldo	2004-Editora Melhoramentos
4	O Menino que Comia Lagartos	Mercê Lópes	2011-Edições SM

Quadro 1 - Sugestões de literaturas para o trabalho na afrobetização
Fonte: Quadro demonstrativo elaborado pelas autoras (2020).

O livro intitulado “Meu crespo é de rainha” escrito pela ativista, feminista, norte americana bell hooks (2018), escrito em letras minúsculas mesmo, favorece o empoderamento negro feminino, mostrando as crianças a beleza dos cabelos afro, é uma sugestão de trabalho para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim como a obra “Menina Bonita do Laço de Fita” da autora Ana Maria Machado (2005) é uma boa sugestão para trabalhar a valorização da beleza negra feminina, valores étnicos, afetividade, respeito a diversidade cultural em sala de aula.

Outra obra que é bem-vinda no trabalho com crianças é “O Menino Marrom” de Ziraldo (2004), proporciona o debate sobre amizade, diferenças, combate ao racismo, por meio da amizade entre o “Menino Marrom” e o “Menino Cor-de-Rosa”.

Para o trabalho com metáforas a obra "O Menino que Comia Lagartos" de Mercê Lópes (2011) proporciona o resgate e o vinculo aos antepassados, a História das famílias, pode além de valorizar a identidade africana infantil o conhecimento e respeito as diferenças culturais.

Para além dos materiais supracitados é possível encontrar diversos materiais disponíveis gratuitamente via internet em pdf e online. Um exemplo é a Biblioteca Virtual de Literatura Infantil Afrocêntrica da professora Taísa Ferreira, onde se pode encontrar online mais de 20 títulos para baixar em pdf.

A sala de aula pode ser também um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e transformação social. Para isso, faz-se necessário que desde o início do processo de Alfabetização seja realizado o processo de Afrobetização onde a criança afrodescendente tenha acesso aos saberes científicos e se reconheça nos materiais didátiocos, nos processos de aprrensão da linguagem bem como na constituição de uma subjetividade que as mais variadas culturas e etnias sejam representadas.

Considerações Finais

A hierarquização de determinadas culturas sobre as outras na sociedade, a estratificação social poderão ser demonstradas na escola, sendo esta instituição representação da sociedade da qual faz parte. A escola terá as características da sociedade que esta inserida, sendo mais ou menos democrática ou autoritária dependendo do interesse da cultura dominante da sociedade da qual pertence.

As problemáticas do racismo na escola, exclusão, violência, supressão da identidade, desencadeiam outros problemas como evasão, repetência e até mesmo problemas relacionados á saúde e violência entre crianças e adolescentes.

A Educação deve atuar como agente promotor de mudanças, servindo como projeto de sociedade, tendo práticas que contribuam para desencadear ou acelerar o processo de mudança, a escola tem

o poder de difundir ideias, atitudes, sentimentos, uma Educação que sirva de libertação e de emancipação.

Em um contexto de racismo e invisibilidade das populações afro-brasileiras, faz-se urgente um projeto de reestruturação da própria consciência de linguagem utilizada no ensino das primeiras letras, uma vez que é por meio da leitura que o sujeito tem acesso aos processos e significados do conhecimento socialmente acumulado. O ato de ler é libertador, e o ato de se sentir representado e se reconhecer nos materiais didáticos, na literatura, nas aulas, permite à criança e ao adolescente desenvolver o sentimento de pertencimento em uma sociedade que busca estabelecer critérios de exclusão.

Referências

ANDREWS, George Reid. Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano. *Estud. Av.,* São Paulo, v. 11, n. 30, May/Aug., 1997. Tradutora: Vera de Paula Assis. Título original: Brazilian racial democracy, 1900-1990: an american counterpoint. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000200008. Acesso em: 04 Jun. 2018.

CAVALLEIRO, Eliane. *racismo e anti-racismo na escola:* repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

DA MATTA, Roberto. *Relativizando:* uma introdução à Antropologia Social. Petrópolis: Vozes, 1981.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

HOOKS, bell. *Meu Crespo é de Rainha*. Editora Boitempo, 2018

LIMA, Fabiana. Afrobetizar: uma análise das relações étnico-raciais em livros didáticos de literatura. *Interdisciplinar*, ano 5, v. 10, p. 377-390, jan./jun., 2010. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/download/1279/1115/0. Acesso em: 21 Set. 2020.

LÓPES, Mercê. *O Menino que Comia Lagartos.* 1ª edição. Rio de Janeiro, Edições SM, 2011.

MACHADO. Ana Maria: *Menina Bonita Do Laço De Fita.* 7º edição. São Paulo. Ártica, 2005.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das nocões de raça, racismo, identidade e etnia.* [*Internet*]. 2004. Disponível em: https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59. Acesso em: 28 Maio 2018.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: Educação e identidade afrodescendente. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *racismo e anti-racismo na Educação:* repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

PEIXOTO, Fabiana de Lima. *Afrobetizar:* análise das relações étnico-raciais em cinco livros didáticos de literatura para o Ensino Médio. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos Africanos). Curso de Pós-Graduação Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.

ROCHA, Everaldo. *O que é Etnocentrismo.* São Paulo (SP): Brasiliense, 1994.

SOARES, Magda. *Letramento:* Um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Alfabetização e letramento:* caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZIRALDO. *O Menino Marrom*. 29º ed. São Paulo: Melhoramentos, 2004

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O PROCESSO DE ADOÇÃO NO BRASIL: O “AMOR NÃO TEM COR”?, A IDENTIDADE PRETENDIDA

Érica Antonia Caetano[2]
Ana Lúcia da Silva[3]

Resumo: Neste texto objetiva-se refletir sobre o processo de adoção no Brasil, especificamente no estado do Paraná, ao analisar a (in) existência de preferência quanto ao perfil identitário nos processos de adoção e suas implicações. Esta pesquisa tem como corpus de análise: dados estatísticos disponibilizados pelo Cadastro Nacional de Adoção (CNA) e dez reportagens da imprensa online, disponibilizadas em sites da internet pelos jornais Paraná TV, Bom dia Paraná, Balanço Geral, Tv Tarobá, É-Paraná, Tribuna da Massa e Catve. Estas reportagens foram selecionadas por amostragem, ou seja, as que vieram a público na data de 25 de maio, no período compreendido entre: 2012 a 2018. Esta data foi escolhida, porque neste dia celebra-se o “Dia da adoção”, instituído pelo Estado brasileiro, por meio do decreto de Lei n. 10.447, de nove de maio de 2002. Na sociedade contemporânea e globalizada, em determinadas datas eleitas como significativas, a mídia propõe o

2 Doutoranda em Estudos Literários, linha de pesquisa: “Literatura e Historicidade”, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Graduada em Letras (Português/Inglês), pela Fafiman (2008) e em História- PARFOR, pela UEM (2018). Mestra em Letras, pela Universidade Estadual de Londrina (2013). Atualmente é tutora do curso de Letras a distancia – UEM e professora de língua inglesa, na Prefeitura Municipal de Maringá (2014) e de língua portuguesa, na SEED/Pr.

3 Doutora em Educação (2018), linha de pesquisa: “Ensino, aprendizagem e formação de professores”, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPE, da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Doutoranda em História, linha de pesquisa: “História política”, pelo Programa de Pós-Graduação em História - PPH, da UEM. Professora adjunta do Departamento de História - UEM. Pesquisadora de grupos de pesquisa do CNPq: “Educação, mídia e Estudos Culturais” - UEM e “Grupo de Pesquisa e Estudo Interdisciplinar Lélia Gonzalez” - FURG.

debate acerca de determinados temas e/ou assuntos, a fim de promover o diálogo e formar a opinião pública.

Palavras-chave: Brasil; Paraná; Relações étnico-raciais; Adoção; Identidade.

Abstract: Abstract: This text aims to reflect on the adoption process in Brazil, specifically in the state of Paraná, when analyzing the (in) existence of preference regarding the identity profile in the adoption processes and their implications. This research has as corpus of analysis: statistical data made available by the National Adoption Register (CNA) and ten reports from the online press, made available on websites by the newspapers Paraná TV, Bom dia Paraná, Balanço Geral, Tv Tarobá, É-Paraná, Tribune of Massa and Catve. These reports were selected by sampling, that is, those that were made public on the date of May 25, in the period between: 2012 to 2018. This date was chosen, because this day is celebrated the "Day of adoption", instituted by the Brazilian State, by means of Decree of Law no. 10,447, of May 9, 2002. In contemporary and globalized society, on certain dates elected as significant, the media proposes a debate about certain themes and / or subjects, in order to promote dialogue and form public opinion.

Keywords: Brazil; Paraná; Ethnic-racial relations; Adoption; Identity.

Introdução

Na última década a temática da família tem sido alvo de inúmeras discussões e reflexões no âmbito acadêmico, midiático e social. Estas vêm apontando, na maioria dos casos, para o caráter dinâmico da constituição familiar. Não gratuitamente, afinal por inúmeras razões uma família deixa de se compor, ou seja, por separações, infertilidade, abandono, acidentes... e isso pode acarretar sérios danos sociais, haja vista que a Constituição Federal de 1988 em seu artigo n°. 226 diz que a família é a base da sociedade.

Sendo, pois, a família a base da sociedade, faz-se necessário, muitas vezes, buscar outros meios para constituí-la, em caso de alguma impossibilidade/dificuldade/perda. Um dos meios legais para a composição de uma família substituta, previsto no Estatuto da Criança

e do Adolescente, lei n°. 8.069, de 13 de julho de 1990, diz respeito à adoção. O artigo n°. 39 em seu § 1o assevera que "A adoção é medida excepcional e irrevogável, à qual se deve recorrer apenas quando esgotados os recursos de manutenção da criança ou adolescente na família natural ou extensa [...]" (BRASIL, 2002, p. 10).

Assim, tendo em vista que a adoção é uma das formas de constituição familiar, consideramos importante a abordagem dessa temática e das relações étnico-raciais no ensino de História. Especialmente por observar que várias fontes, entre elas obras literárias, trabalhos científicos, estatísticas, reportagens, notícias, propagandas, entre outras, apontam para uma problemática no processo de adoção: a escolha preferencial por crianças possuidoras de algumas características clichês: recém-nascida, branca, olhos claros, menina e saudável.

A obra literária *Amor não tem cor*, de autoria de Giselda Laporta Nicolelis, publicada em 2002, por exemplo, embora de forma ficcional, traz isso à tona. Nessa obra é narrada a História de uma família, resultante de uma união inter – racial, que enfrenta um problema: a mulher, Marijane, tem dificuldade para engravidar. Depois de tantas tentativas frustradas, ela toma uma importante decisão: adotar uma criança. Ocorre que o esposo, Jefferson, ao receber a notícia, não consente num primeiro momento. Somente após muita insistência de Marijane é que ele aceita, mas para tanto impõe suas condições: a criança deveria ser loira, de olhos claros, com saúde e ser do sexo feminino ainda, conforme descrito no trecho a seguir: "Concordo com a adoção, mas tenho uma exigência: tem que ser menina, loira de olhos azuis, senão..." (NICOLELIS, 2002, p. 14).

Sem dúvidas, essa preferência de Jefferson é problemática na obra, (sobretudo, se considerarmos a sua identidade negra), afinal Marijane não concorda com tais exigências e retruca: "Não foi você quem disse que filho não é verdura de supermercado? Sem essa de cor" (NICOLELIS, 2002, p. 14).

Ao lermos a literatura infanto-juvenil *Amor não tem cor* (2002), percebemos que o discurso ficcional de Nicolelis retrata a amálgama de sentimentos que afloram quando casais decidem adotar uma crian-

ça no Brasil. Além disso, a narrativa traz à tona a presença do preconceito racial durante o processo de adoção de uma criança negra que vive em um abrigo de São Paulo. Entretanto, acreditamos que essa realidade não se faz presente excepcionalmente na obra de arte literária e nem mesmo é exclusiva do Estado de São Paulo.

Quiçá isso ocorra porque, conforme pontuou Antony Giddens (2002) em sua obra *Modernidade e Identidade*, embora exista atualmente aumento na intensidade das trocas e relações entre povos diferentes, nem sempre há reconhecimento e convivência de respeito com a diferença. O professor Kabengele Munanga (2012) ao discorrer acerca das relações étnico-raciais e das diferenças em nosso país, afirmou que:

> As diferenças unem e desunem; são fontes de conflitos e de manipulações sócio-econômicas e político-ideológicas. Quanto mais crescem, as diferenças favorecem a formação dos fenômenos de etnocentrismo que constituem o ponto de partida para a construção de estereótipos e preconceitos diversos (MUNANGA, 2012, p.4).

Sem dúvidas, as diferenças são fontes de conflitos, especialmente quando o assunto é adoção, pois o sujeito fragmentado desconstituído do meio familiar aguarda ansiosamente não apenas por um lar, mas principalmente por uma identidade. Afinal, conforme propalam os autores do texto *Cultura e identidades,* a identidade é mutável. Nas palavras destes "as identidades não são construídas em definitivo, mas estão em permanente reconstrução, na medida em que ocorrem rupturas, mobilidades, (des)integrações" (SILVA, SANTOS, SILVA, 2009, p. 102). Vê se nesse excerto que a identidade não é inata, mas é produto de um processo de construção e (re)construção social, ocorrendo ao longo de nossas vidas.

Diante do exposto, o presente estudo objetiva verificar como tem sido o processo de adoção no Estado do Paraná ao longo dessa última década, investigando os avanços e as questões problemáticas. Para tanto, nossa análise ater-se-á aos dados estatísticos fornecidos pelo CNA, e por meio destes procuramos observar se na última déca-

da o número de adotantes e adotandos tem passado por mudanças significativas ou se oscilam minimamente. Para, além disso, queremos perceber se a identidade tem sido influente no processo de adoção.

Outrossim, realizaremos o mapeamento de reportagens que tratam sobre as nuances da adoção no Paraná, especialmente, as reportagens de 25 de maio – sobre o Dia Nacional da Adoção, no afã de constatar o que o discurso da imprensa atesta.

Esperamos com esse estudo contribuir instigando os adotantes a não adotarem por preferência, mas por amor, pois assim crianças negras, maiores e do sexo masculino poderão ter a mesma chance de conseguirem o que ansiosamente esperam: um lar, uma família, uma identidade.

1. Revisitando conceitos: família e infância

Falar de adoção nos leva revisitar dois importantes conceitos: o de família e o de infância. Todavia, tanto o primeiro, como o segundo fazem parte daquele grupo de conceitos de difícil conceituação, haja vista que são construídos historicamente.

Gilberto Freyre, em Casa-grande & Senzala (1933) trata do modelo familiar patriarcal, que caracterizou a organização familiar no Brasil Colonial. Neste modelo, de acordo com Freyre, a estrutura familiar era extensa englobando até os agregados e a única forma possível de constituição familiar era por meio do casamento. Sobre esse assunto Faria (2001) complementa que:

Nas casas-grandes, os filhos, a mulher, os agregados e os escravos estariam inteiramente subordinados ao patriarca onipotente. A família patriarcal era constituída a partir de casamentos legítimos, mas o domínio patriarcal se ampliaria através da mestiçagem e de filhos ilegítimos, resultado do poder sexual do senhor sobre suas escravas e mancebas.

Atualmente, o termo família é bastante abrangente. Em linhas gerais, a família está associada à união de pessoas que se amam, seguindo a normativa do patriarcado (homem e mulher) e/ou de pessoas do mesmo sexo , configurando novos arranjos familiares; serem

civilmente casadas e/ou manterem união estável. Há também famílias monoparentais, por exemplo as que são chefiadas por mulheres sozinhas, as chamadas mães solo.

Quanto à infância, também há registros de mudanças consideráveis. O historiador e medievalista francês, autor da obra *História social da criança e da família*, Phillippe Ariès recompõe na referida obra a História da infância compreendendo da Idade Média à Moderna. Ao fazê-lo, Ariès revela o quanto a criança foi marginalizada historicamente.

Na Idade Média, por exemplo, a criança não era considerada ser portadora de alma, desse modo, podia ser enterrada em casa, tal qual animal. Acerca disso Postman em *O desaparecimento da Infância* contribui ao informar que "No mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial [...]" (POSTMAN, 1999, p. 29). A infância, de acordo com Postman, só vai existir com a criação da prensa tipográfica de Gutemberg.

> [...] a tipografia criou um novo mundo simbólico que exigiu, por sua vez, uma nova concepção de idade adulta. A nova idade adulta, por definição, excluiu as crianças. E como as crianças foram sendo expulsas do mundo adulto, tornou-se necessário encontrar um outro mundo que elas pudessem habitar. Este outro mundo veio a ser conhecido como infância (POSTMAN, 1999, p. 34).

Não obstante, a existência da infância é fato recente, a valorização desta também. Marcílio (1997) relata sobre algumas medidas adotadas a fim de se fazer viver a infância brasileira (século XVIII) e diminuir os casos de crianças mortas por abandono.

Segundo Marcílio (1997) a roda dos expostos foi um meio para que as crianças rejeitadas não fossem abandonadas na mata, lixo, ruas, e nem morressem sem sustento (alimentação e cuidados adequados).

Ocorre que o número de mortalidade dos expostos acolhidos permanecera grande. Esse foi um dos motivos que levaram a extinção da Casa dos Expostos no Brasil, no século XX. Assim, várias instituições foram

criadas ao longo da História para atender crianças abandonadas (orfanatos, FEBEM, abrigos, entre outras), até que estas consigam uma família.

2. O processo de adoção: um breve histórico

> "Adotar é acreditar que a História é mais forte que a hereditariedade, que o amor é mais forte que o destino."
> Lidia Weber

Conforme lembra Amim e Menandro em *Preferências por características de filho adotivo: manifestadas por pretendentes à adoção* fontes documentais asseguram que a adoção é praticada há muitos séculos.

Colaborando com a questão, Brandão e Budel certificam que na Antiguidade, a adoção teve "acolhimento" nos chamados códigos orientais dos povos asiáticos, sendo que o Código de Hamurabi é considerado o primeiro texto jurídico da civilização e já ditava as regras relativas à adoção na Babilônia (BRANDÃO; BUDEL, 2012, p. 21). Na Grécia e Roma, por conseguinte, ela "esteve profundamente vinculada às crenças religiosas, todavia, foi em Roma onde mais se desenvolveu com a finalidade precípua de oferecer prole civil àqueles que não tinham filhos consanguíneos" (BRANDÃO; BUDEL, 2012, p. 21).

Apesar disso, Weber, em *Pais e filhos por adoção no Brasil* (apud AMIM; MENANDRO, 2007, p. 242), revela que, a seu ver, a adoção só ganha sentido social, depois da Primeira Guerra Mundial, por conta do número de crianças abandonadas, órfãs.

Citando Gomide (1999), Amim e Menandro destacam que, no Brasil, a adoção

> [...] foi tratada tradicionalmente como via de mão única, ou seja, buscava-se apenas atender aos anseios de adotantes. Tal forma de adoção, conhecida como adoção clássica, é freqüentemente motivada por infertilidade ou esterilidade, e nela elege-se como adotado preferencial o recém-nascido com as mesmas características físicas

> dos adotantes (imitando uma família biológica), visando solucionar dificuldades de casais sem filhos (AMIM; MENANDRO, 2007, p. 242).

Não gratuitamente, afinal, embora existente desde a época da colonização, a adoção foi durante longa data desconsiderada. A historiografia acerca da adoção no Brasil revela que somente em 1916, ano em que foi aprovado o Código Civil Brasileiro, é que esta passa a ser contemplada na legislação pátria. O referido documento estabelecia, entre os artigos 368 e 378, que:

> Art. 368 - Só os maiores de 50 anos sem prole legítima ou legitimada podem adotar.
>
> Art. 369 - O adotante há de ser, pelo menos 18 (dezoito) anos mais velho que o adotado.
>
> Art. 370 - Ninguém pode ser adotado por duas pessoas, salvo se forem marido e mulher.
>
> Art. 371 - Enquanto não der contas de sua administração, e saldar o seu alcance, não pode o tutor ou curador adotar o pupilo, ou o curatelado.
>
> Art. 372 - Não se pode adotar sem o consentimento da pessoa, debaixo de cuja guarda estiver o adotando, menor ou interdito.
>
> Art. 373 - O adotado, quando menor, ou interdito, poderá desligar-se da adoção no ano imediato ao em que cessar a interdição, ou a menoridade.
>
> Art. 374 - Também se dissolve o vínculo da adoção:
>
> I - Quando as duas partes convierem.
>
> II - Quando o adotado cometer ingratidão contra o adotante.
>
> Art. 375 - A adoção far-se-á por escritura pública, em que se não admite condição, nem termo.
>
> Art. 376 - O parentesco resultante da adoção limita-se ao adotante e ao adotado, salvo quanto aos impedimen-

> tos matrimoniais, a cujo respeito se observará o disposto no art. 182 n.ª III e IV.
>
> Art. 377 - A adoção produzirá os seus efeitos ainda que sobrevenham filhos ao adotante, salvo se pelo fato do nascimento, ficar provado que o filho estava concebido no momento da adoção.
>
> Art. 378 - Os direitos e deveres que resultam do parentesco natural não se extinguem pela adoção, exceto o pátrio poder, que será transferido ao pai natural para o adotivo (BRASIL, 2002).

Como se vê, o Código Civil de 1916 ratifica o caráter unilateral da adoção brasileira. Logo no artigo 368 já é possível notar que a lei valorizava a necessidade dos adotantes; as crianças e/ou os adolescente não eram um sujeitos favorecidos nessa legislação. No ano de 1957, algumas mudanças ocorrem por meio da lei 3.133/57: as pessoas que já possuíam filhos, antes impedidas de adotar, ganharam o direito de poder adotar, mas com a ressalva de que os adotados não gozariam do direito de herança como os filhos biológicos.

Ao refletirem acerca dessas mudanças legislativas no que concerne à adoção, Maux e Dutra destacam que "[f]oi somente com a legislação de 1988 que a lei passou a tratar de maneira igualitária todos os filhos, havidos ou não do casamento, ou por adoção. E é este pressuposto legal que alicerça o ECA [...]" (MAUX; DUTRA, 2010, p. 3).

Destarte, somente com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), nota-se a mudança nesse quadro, haja vista que se começou a pensar também no adotado. Assim, passou a ser enfatizada a adoção moderna, que abrange a adoção tardia, inter-racial, de grupos de irmãos, entre outros, buscando solução para dificuldades da criança sem família, afirmam Amim e Menandro (2007, p. 242). Em seu artigo 43, por exemplo, o ECA estabelece que "A adoção será deferida quando apresentar reais vantagens para o adotando e fundar-se em motivos legítimos".

Embora se constate a positividade do ECA, no que diz respeito à adoção, é válido destacar que ele também não foi o suficiente para garantir à criança o benefício de um lar e uma família substituta.

No ano de 2009, percebendo-se a necessidade de um aperfeiçoamento da sistemática prevista para garantia do direito à convivência familiar a todas as crianças e adolescentes, na forma prevista pela Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente, o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei n. 12.010/2009, conhecida como Nova Lei de Adoção (NLA). Tal lei traz à tona diversas modificações positivas para os adotandos, uma delas refere-se à redução do tempo de permanência dos mesmos em abrigos.

Fato é que dados estatísticos fornecidos pelo Cadastro Nacional de Adoção - CNA e muitas reportagens vêm assinalando que o que a legislação garante, na prática não tem se efetivado: inúmeras crianças e adolescentes têm esperado anos para serem adotados e essa problemática está intimamente relacionada, como veremos, à identidade pretendida.

3. O Cadastro Nacional de Adoção – CNA: contribuições e constatações

Criado há pouco mais de uma década, em vinte e nove de abril de 2008, pelo Conselho Nacional de Justiça, o Cadastro Nacional de Adoção – CNA se destina a auxiliar juízes das varas de Infância e Juventude no cruzamento dos dados entre aqueles interessados em participar de processos de adoção e as crianças aptas a esse procedimento em todo o país.

Jaqueline Araújo da Silva, em sua dissertação de mestrado, intitulada *Adoção de crianças maiores: percepções e vivências dos adotados*, relembra que

Antes da criação do Cadastro, os requerentes à adoção passavam por um processo de habilitação, que incluía entrega de documentos, entrevistas com psicólogos e assistentes sociais e um parecer do

juiz da Vara da Infância e da Juventude, para entrarem em uma fila de pretendentes e aguardarem uma criança com o perfil desejado. O processo, no entanto, só era válido para a localidade onde a pessoa ou o casal residia, exigindo uma nova habilitação para buscar uma criança em outra Comarca (SILVA, 2009).

As contribuições proporcionadas com a criação do CNA, no que tange à agilidade nos processos de adoção, são inegáveis. O cartaz (Figura 1), disponibilizado na página de notícias do CNJ, publicado no dia dezesseis de fevereiro de 2017, divulga dados relevantes sobre a adoção no Brasil entre os anos de 2012 e 2016. O gráfico de barras, nele presente, traz à tona o número de adoções realizadas anualmente no Brasil ao longo de cinco anos (2012-2016). Embora oscilando numericamente, o que depreendemos de tais dados é que, mesmo que em pequena quantidade, o número de adoções aumentou com o decorrer dos anos. O avanço mais significativo é observado em 2015, não gratuitamente, pois em março desse ano o Cadastro passou por reformulações, simplificando operações e possibilitando um cruzamento de dados mais rápido e eficaz. Desse modo, com o aperfeiçoamento tecnológico, ao inserir os dados de uma criança no sistema, o juiz já é informado automaticamente se há pretendentes na fila de adoção compatíveis com aquele perfil (CNJ, Cadastro Nacional de Adoção, 2017).

A juíza Lídia Munhoz Mattos Guedes, titular da 1ª Vara de Infância e Juventude de Curitiba/PR também ratifica os benefícios desse cadastro. Segundo ela "O CNA tem um papel muito importante, aqui há muitas crianças que não teriam sido adotadas sem ele" (GUEDES, 2016, p. 1). Essa afirmação da juíza não é gratuita, haja vista que ainda nesse cartaz fica evidente que no ano de 2016 o Estado do Paraná se destacou em número de adoções realizadas, registrando 347. Nesse mesmo ano, o Paraná enquadrou-se no rol dos três estados com maior número de crianças disponíveis para a adoção, ficando atrás apenas de São Paulo (1586) e Rio Grande do Sul (1077) (GUEDES, 2016).

O Cadastro Nacional de Adoção vem sendo constantemente aprimorado, mas mesmo assim não foi sanada a grande disparida-

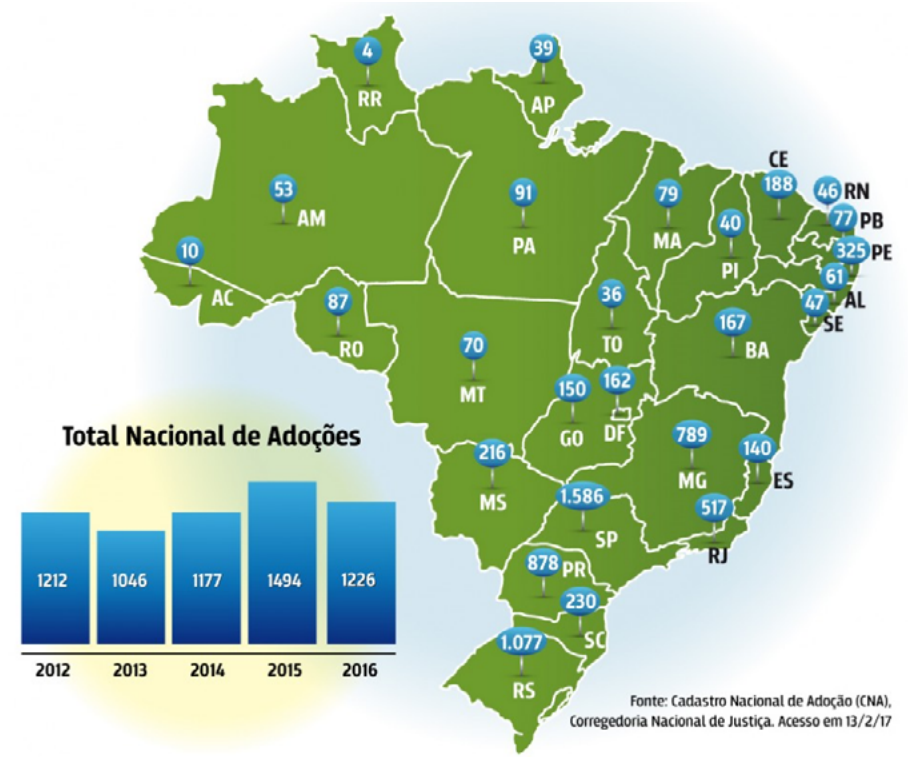
de numérica, entre os que aguardam para serem adotados e os que aguardam para adotar.

Ao que tudo indica o vetor desse status encontra-se no próprio cadastro em si, que solicita dos interessados em adoção o preenchimento de um formulário padrão, no qual se registram as informações acerca da identidade pretendida. Dentre os dados identitários que compõem esse formulário consta a idade, o sexo, a raça/cor, as condições de saúde, o interesse por adotar irmãos etc.

Sobre esse assunto, a assistente social, Silvana Rufino, em *Uma realidade fragmentada: a adoção inter-racial e os desafios da formação de uma família multirracial* comenta que "historicamente, a criança adotada tem sido objeto de discriminação a partir dos preconceitos e estereótipos inseridos em nossa sociedade" (RUFINO, 2002, p. 80).

Conforme destaca Rufino, quando se fala em adoção vê-se grande preocupação quanto aos laços de sangue. Não obstante:

> [E]m função desses laços, com vistas a uma preservação biológica, muitos casais que decidem adotar procuram o serviço específico, fazendo algumas exigências e restrições, estabelecendo critérios quanto à idade, à origem, ao sexo e, principalmente, à cor da criança desejada" (RUFINO, 2002, p. 80).



Número de adoções realizadas em 2016 por Estados

AL	AM	AP	BA	CE	DF	GO	MA	MG	MS	MT	PA	PB	PE	PI	PR	RJ	RN	RO	RS	SC	SE	SP	TO
4	9	2	24	52	50	15	10	57	29	18	12	25	103	3	347	13	9	8	191	19	20	220	3

Wagner Ulisses/Arte CNJ

Mapa do CNA: Número de crianças disponíveis para adoção no - CNA
Fonte: Número de crianças disponíveis para adoção no Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/84325-cadastro-nacional-de-adocoes-1-226-adocoes-realizadas-em-2016>. Acesso em: 15/01/2018.

Em consulta realizada em junho de 2018, no banco de dados do CNA, constatamos a permanência da incidência das preferências quanto à consanguinidade. Tais dados revelam que embora mais da metade dos pretendentes cadastrados não tenham manifestado preferência quanto à raça; em contrapartida, temos um terço de pretendentes que destacam aceitar apenas crianças brancas, conforme detalhado no Gráfico 1.

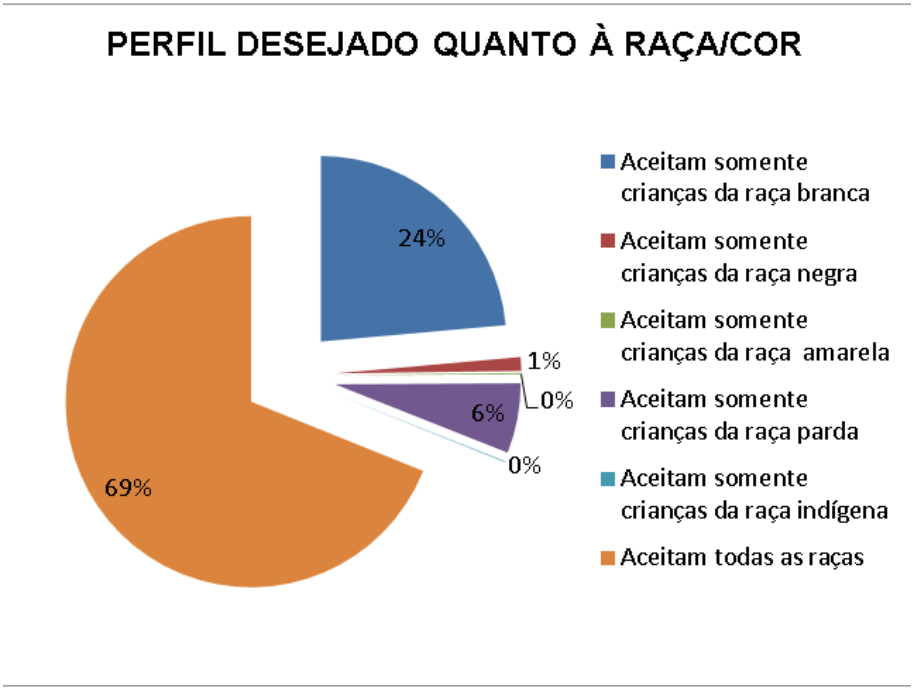


Gráfico 1: Perfil desejado quanto à raça/cor - CNA
Fonte: Gráfico 1: Perfil desejado quanto à raça/ cor Cadastro Nacional de Adoção (CNA) Corregedoria Nacional de Justiça. Acesso 18 jun. 2018

Essas exigências/ preferências se tornam problemáticas pelo fato de raras crianças se enquadrarem dentro do perfil desejado. No caso da raça/cor temos, pois, por exemplo, 4.315 crianças da raça parda, mas apenas 6% dos cadastrados (o que corresponde a 1.867) aceitam crianças da raça parda. Consequentemente, temos uma conta que não fecha.

As restrições não param por aí. Outro traço bastante limitador nas adoções diz respeito ao sexo. O relatório de pretendentes cadastrados, consultado no último dia 18/06, evidencia que 9% desejam adotar apenas meninos. Há o percentual três vezes maior, das que aceitam adotar apenas crianças do sexo feminino (27%). Fator complicador nos processos de adoção, haja vista que o relatório de crianças cadastradas registra 4.055 crianças do gênero feminino à disposição e 4.817 crianças do gênero masculino.

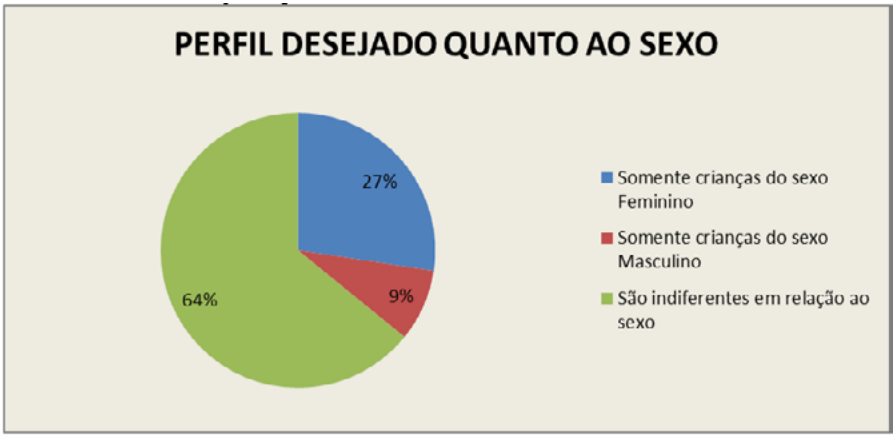


Gráfico 2: Perfil desejado quanto ao sexo - CNA
Fonte: Cadastro Nacional de Adoção (CNA) Corregedoria Nacional de Justiça. Acesso 18 jun. 2018

Esse quadro fica ainda mais acirrado quando se trata da adoção de irmãos. Conforme delineado no Gráfico 3, dos pretendentes cadastrados somente 18% aceitam adotar irmãos. Isso implica no grande contingente de crianças e adolescentes a espera nos abrigos, pois o número de irmãos é significativo; das 8.872 crianças cadastradas, 5.128 possuem irmãos.

Gráfico 3: Perfil desejado quanto à adoção de irmãos - CNA
Fonte: Gráfico 3: Perfil desejado quanto à adoção de irmãos Cadastro Nacional de Adoção (CNA) Corregedoria Nacional de Justiça. Acesso 18 jun. 2018

Outro grande agravante no processo de adoção refere-se ao perfil pretendido quanto às condições de saúde. Quase 60% dos pretendentes cadastrados registram seu interesse em adotar crianças sem doenças. Em contrapartida, temos registradas atualmente 2.301 crianças com problemas de saúde no cadastro de adoção.

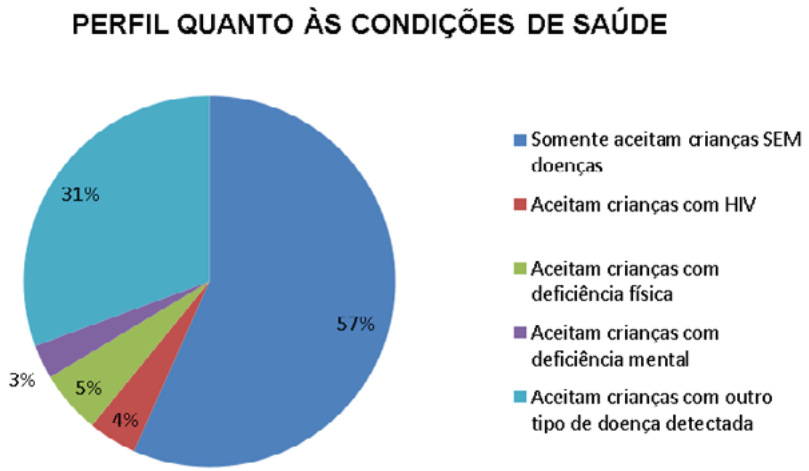


Gráfico 4: Perfil quanto às condições de saúde - CNA
Fonte: Gráfico 4: Perfil quanto às condições de saúde - Cadastro Nacional de Adoção (CNA) Corregedoria Nacional de Justiça. Acesso 18 jun. 2018

Não obstante, o item mais seletivo, a nosso ver, diz respeito à faixa etária. É nítida a preferência pelas crianças mais novas e recém-nascidas. Cerca de ¼ dos cadastrados preferem crianças de até os quatro aos de idade. Diversas pesquisas pontuam que essa preferência é justificada pelo medo de preconceitos e pelos mitos que rondam a adoção. Dentre os vários mitos existentes encontram-se o receio da hereditariedade; a rebeldia, a ingratidão, o trauma etc (SCHETTINI, 2007).

Sobre essa questão, Ebrahim (2001) acrescenta que "Os conceitos dos adotantes quanto à adoção de crianças mais velhas, e que surgem como forma de justificar a preferência por bebês, relacionam-se, fundamentalmente, com a dificuldade na Educação" (EBRAHIM, 2001, p. 74).

O Gráfico 5, exposto a seguir, confirma que quanto mais idade tem a criança/adolescente, menor é o número de pretendentes interessados.

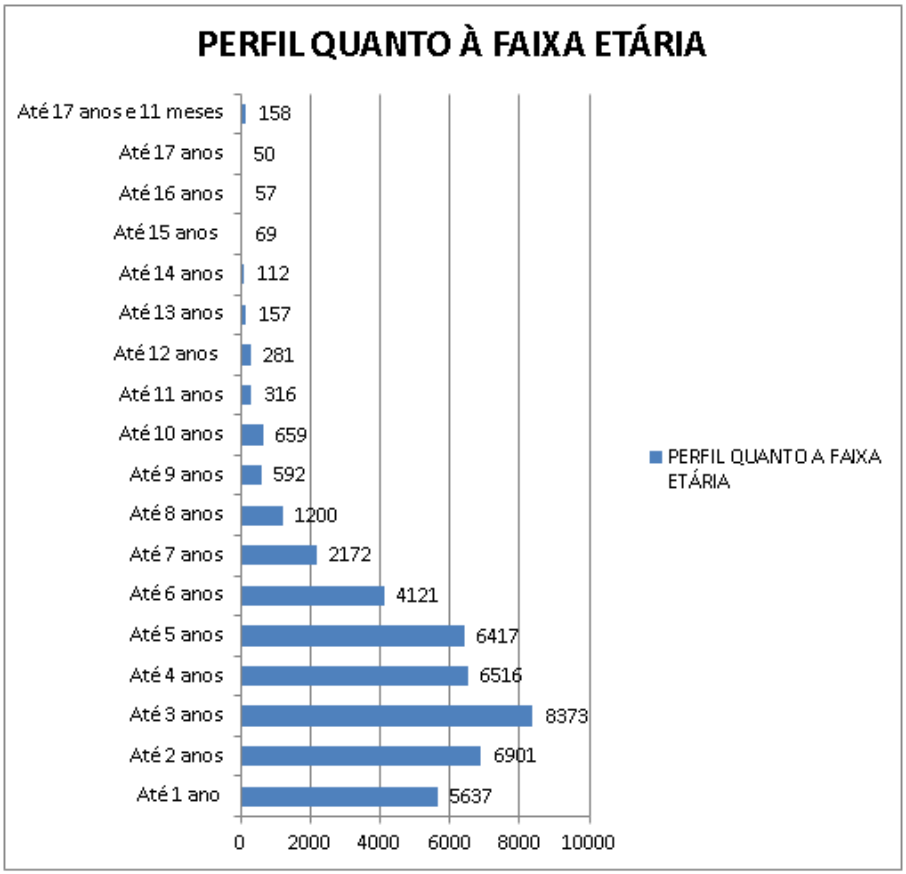


Gráfico 5: Perfil quanto à faixa etária - CNA
Fonte: Gráfico 5: Perfil quanto à faixa etária - Cadastro Nacional de Adoção (CNA) Corregedoria Nacional de Justiça. Acesso 18 jun. 2018

Embora o cadastro contribua para o destaque de preferências identitárias no processo de adoção, conforme vislumbrados anteriormente, é fato que ele também contribuiu e contribui significativamente para agilizar processos.

No dia 25 de maio de 2017, na ocasião da comemoração do dia Nacional da Adoção, o Tribunal de Justiça do Estado do Paraná desta-

cou um balanço da contribuição do CNA por meio da seguinte notícia *Dia da Adoção: em cinco anos mais de 5,2 mil crianças adotadas*. O cartaz (Figura 2), divulgado junto ao corpo da referida notícia, pontua numericamente essa quantidade de adoções por ano (2012-2017).

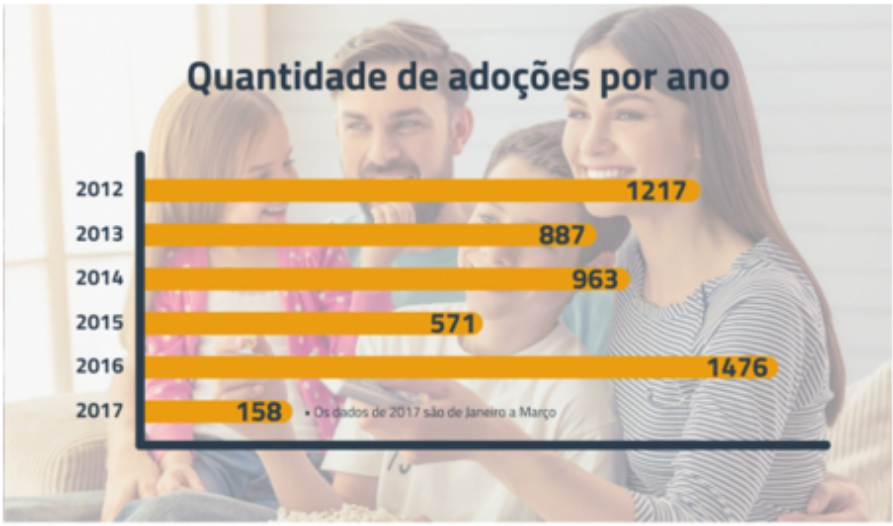


Figura 2: Quantidade de adoções por ano - CNA
Fonte: Figura 2: Quantidade de adoções por ano – CNA. Disponível no site:< https://www.tjpr.jus.br/destaques/-/asset_publisher/1lKI/content/dia-da-adocao-em-cinco-anos-mais-de-5-2-mil-criancas-adotadas/18319?inherit Redirect=false> Acesso em: 13 jun. 2018.

Atualmente dos 43.837 pretendentes cadastrados no Brasil, 3.703 são do Estado do Paraná. O Paraná está entre os cinco Estados com maior número de interessados em adoção, perdendo apenas para São Paulo (10.167), Rio Grande do Sul (6.255), Minas Gerais (5.418) e Rio de Janeiro (4.178).

Tabela 1: Demonstrativo de pretendentes cadastrados no Brasil

Total de pretendentes cadastrados	43.837
Total de pretendentes do AC:	226
Total de pretendentes do AL:	381
Total de pretendentes do AM:	142
Total de pretendentes do AP:	240

Total de pretendentes do BA:	1.286
Total de pretendentes do CE:	669
Total de pretendentes do DF:	601
Total de pretendentes do ES:	927
Total de pretendentes do GO:	1.386
Total de pretendentes do MA:	264
Total de pretendentes do MG:	5.418
Total de pretendentes do MS:	386
Total de pretendentes do MT:	912
Total de pretendentes do PA:	338
Total de pretendentes do PB:	598
Total de pretendentes do PE:	1.206
Total de pretendentes do PI:	193
Total de pretendentes do PR:	3.703
Total de pretendentes do RJ:	4.178
Total de pretendentes do RN:	504
Total de pretendentes do RO:	366
Total de pretendentes do RR:	69
Total de pretendentes do RS:	6.255
Total de pretendentes do SC:	2.659
Total de pretendentes do SE:	553
Total de pretendentes do SP:	10.167
Total de pretendentes do TO:	210

Fonte: CNA - Cadastro Nacional de Adoção - Conselho Nacional de Justiça

Já quanto às crianças cadastradas para a adoção, o relatório do CNA registra 8.871 crianças cadastradas no Brasil. Destas 972 estão situadas no Paraná, o quarto Estado com maior número de crianças a espera da adoção.

Tabela 2: Demonstrativo de crianças e adolescentes que esperam por adoção

Total de crianças/adolescentes cadastradas:	**8.871**
Total de crianças do AC:	5
Total de crianças do AL:	88
Total de crianças do AM:	71
Total de crianças do AP:	63
Total de crianças do BA:	183
Total de crianças do CE:	252
Total de crianças do DF:	202
Total de crianças do ES:	216
Total de crianças do GO:	194
Total de crianças do MA:	109
Total de crianças do MG:	1.024
Total de crianças do MS:	287
Total de crianças do MT:	97
Total de crianças do PA:	110
Total de crianças do PB:	70
Total de crianças do PE:	349
Total de crianças do PI:	73
Total de crianças do PR:	**972**
Total de crianças do RJ:	745
Total de crianças do RN:	70
Total de crianças do RO:	71
Total de crianças do RR:	3
Total de crianças do RS:	1.368
Total de crianças do SC:	330
Total de crianças do SE:	65
Total de crianças do SP:	1.811
Total de crianças do TO:	43

Fonte: CNA - Cadastro Nacional de Adoção - Conselho Nacional de Justiça

Esses dados contribuem com a nossa hipótese de que o número de crianças e adolescentes, que aguardam nos abrigos por um lar e uma família, não estão lá por falta de pessoas disponíveis para adotar, pois o número de pretendentes é quase quatro vezes maior.

Com base nas análises das estatísticas do Cadastro Nacional de Adoção, do Conselho Nacional de Justiça, no Brasil, as famílias inscritas no processo de adoção, em sua maioria, têm uma identidade pretendida dos/das que serão adotados/as. Essa identidade pretendida está as-

sociada às crianças com determinadas características, tais como: bebê, branco, menina, com saúde, sem irmãos e/ou irmãs.

Assim, há uma hegemonia da colonialidade nas relações sociais brasileiras, permeando de forma consciente e/ou inconsciente a escolha de crianças e/ou adolescentes no processo de adoção em nosso país, pois as crianças brancas são preferidas em detrimento das crianças negras e/ou não brancas. Por isso, é importante compreender como os conceitos de raça e étnico-raciais foram e são concebidos na sociedade brasileira, interferindo nas relações sociais:

> É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.
>
> Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor de pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (BRASIL, Diretrizes, 2005, p. 13).

Na sociedade brasileira, o termo raça tem sido utilizado com frequência nas relações sociais, estando associado às características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciando o destino e o lugar social dos sujeitos, por exemplo: das crianças e dos adolescentes no processo de adoção. As crianças e os adolescentes brancos (principal-

mente os bebês brancos) são mais contemplados no processo de adoção, em detrimento das crianças negras e outras não brancas.

Essa realidade não pode ser naturalizada, é interessante problematizá-la no ensino de História, na abordagem acerca do processo de adoção na História da Infância no Brasil e das relações étnico-raciais.

Quanto ao termo étnico-racial, este serve para marcar as relações tensas na sociedade brasileira, pois nosso país não é uma democracia racial. O termo étnico-racial também faz alusão à raiz cultural baseada na ancestralidade africana, diferenciando da visão de mundo, valores e princípios de origem indígena, europeia e asiática.

Desta maneira, "[é] preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente" (BRASIL, Diretrizes, 2005, p. 13).

Disso decorre assinalarmos a relevância da abordagem da temática acerca do processo de adoção na História da infância no Brasil, no ensino de História, na perspectiva antirracista, problematizando o mito da democracia racial e o racismo (consciente e/ou inconsciente) em nosso país, que ainda permeiam as relações étnico-raciais, estabelecendo lugares sociais de brancos, negros e outros grupos étnico-raciais.

4. A adoção na mídia paranaense

No trabalho intitulado *A adoção na mídia: revisão da literatura nacional e internacional*, Adriana Pellanda Gagno chama-nos a atenção quanto ao parco número de estudos acerca da temática da adoção e pondera sobre as contribuições que a mídia pode proporcionar. Nas palavras desta autora,

> Considerando-se a significativa participação dos meios de comunicação de massa na construção social da realidade contemporânea, ressalta-se sua grande responsabilidade em possibilitar uma reorientação nos conceitos e práticas sociais, inclusive sobre a adoção, com base na

> divulgação de notícias completas e críticas sobre os fatos, ao invés de enrijecer ainda mais os preconceitos populares – causando prejuízos, principalmente, às famílias adotivas e às crianças à espera de adoção (GAGNO, 2003, p.116).

De fato, a mídia já vem sendo, há algum tempo, utilizada como recurso de campanha e propagação de informações sobre o processo de adoção, com o intuito de desmistificar os preconceitos e mitos que a circundam, bem como de propor reflexões e otimizar os processos.

A fim de perceber o que o discurso midiático tem atestado na última década, acerca das adoções no Estado do Paraná, realizamos um mapeamento de reportagens que trataram dessa temática entre os anos de 2012 até 2018. De modo específico, elencamos as reportagens veiculadas na ocasião do dia Nacional da Adoção (25/05), haja vista que nesta data diversas reportagens vêm à tona.

Tabela 3: Demonstrativo do mapeamento do corpus documental: as reportagens

Reportagem 1: (25/05/2012 - Jornal: Tribuna da Massa – Rede Massa/Tempo: 4min 36s).
Dia Nacional da Adoção. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch? v=9aT85d_ Im-c>. Acesso em: 27/05/2018.
Reportagem 2: (23/05/2013 – Jornal: Bom Dia Paraná/Tempo: 6min18s).
Paraná é o segundo estado em número de pais interessados em adotar. Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/parana/bom-dia-pr/videos/t/edicoes/v/ parana-e-o-segundo-estado-em-numero-de-pais-interessados-emadotar/25907 23/>. Acesso em: 27/05/2018.
Reportagem 3: (25/05/2013 – Jornal: Paraná TV/Tempo: 2min17s).
Amor: casal de Curitiba adota três irmãos. Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/parana/paranatv-2edicao/videos/t/curitiba/v/amor-casal-de-curitiba-adota-tres-irmaos/2596215/>. Acesso em: 27/05/2018.
Reportagem 4: (25/05/2015 – Jornal: TV Taroba Cascavel/Tempo: 4min42 s).
Dia Nacional da Adoção. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nY4IQQA-Ruh4. Acesso em: 27/05/2018.
Reportagem 5: (25/05/2016 – Jornal: Paraná TV/Tempo: 9min 46s).
Dia 25 de maio é dia nacional da adoção. Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/parana/videos/v/dia-25-de-maio-e-dia-nacional-da-adocao/5048102/>. Acesso em: 27/05/2018.
Reportagem 6: (25/05/2016 – Jornal: Catve.com/Tempo: 4min 2s)

Cascavel é referência em adoção de crianças no Paraná. Disponível em: <http://catve.com/noticia/6/151569/cascavel-e-referencia-em-adocao-de-criancas-no-parana>. Acesso em: 27/05/2018.
Reportagem 7: (22/05/2017 - Campanha de incentivo a adoção/Tempo: 3min1s.Texto: Amélia Reiko Jojima - Coordenadora – CEJA – PR/Comissão Estadual Judiciária de Adoção - Autoridade Central Estadual).
25 de maio - Dia Nacional da Adoção. Disponível em: <https://www.tjpr.jus.br/destaques/-/asset_publisher/1IKI/content/25-de-maio-dia-nacional-da-adoc-1/18319?inheritRedirect=false>. Acesso em: 27/05/2018.
Reportagem 8: (25/05/2017 -2ª. edição do Paraná TV, da emissora RPC TV/Tempo: 3min54s).
Amor sem idade: conheça pessoas que escolheram adoção tardia. Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/parana/paranatv-2edicao/videos/t/ edicoes/v/amor-sem-idade-conheca-pessoas-que-escolheram-adocao-tardia/58 95287/>. Acesso em: 27/05/2018.
Reportagem 9: (25/05/2017 - Jornal É-Paraná 2.ed RTVE/Tempo: 3min6s).
É-Paraná - Dia Nacional da Adoção. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ctb63ydNBQ8>. Acesso em: 27/05/2018.
Reportagem 10: (25/05/2018 – Jornal Balanço Geral – RICTV/Tempo: 4min 43s).
Adoção: Conheça um aplicativo que auxilia na causa. Disponível em: <https://pr.ricmais.com.br/balanco-geral-curitiba/videos/adocao-conheca-um-aplicativo-que-auxilia-na-causa>. Acesso em: 27/05/2018.

Fonte: Mapeamento de reportagens organizado por Érica Antonia Caetano (2018)..

A primeira, das dez reportagens selecionadas, foi transmitida no dia 25/05/2012 no jornal Tribuna da Massa. A reportagem apresentada por Carlos Rodrigues enfatiza a ideia de que a adoção é um processo burocrático e que, acaba por frustrar, muitas vezes, muitas famílias. Nesta é narrada a História do casal, Aristéia e Alberto, que tentou adotar quatro crianças portadoras do vírus HIV, mas não lograram êxito, pois tiveram que devolver as crianças após algum tempo de convivência.

A segunda, embora não tenha sido transmitida no dia 25 de maio, foi selecionada tanto pela proximidade a esta data, quanto pelo conteúdo narrado. Nela, o coordenador da ONG "Apoio a Adoção Consciente", João Marcelo Alves fala sobre questões legais e psicológicas que envolvem o processo da adoção. Ele enfatiza que "muitos pretendentes continuam buscando aquela criança idealizada, linda, perfeita" (ALVES, 2013, p. 1). Consequentemente, isso contribui, na visão de Alves, para a demora tão pontuada no processo de adoção.

Já a terceira reportagem (25/05/2013) discorre sobre "uma História de amor que contraria as estatísticas". Isso porque, enquanto nesse ano as estatísticas registravam que cerca de 95% das crianças disponíveis para adoção na cidade de Curitiba estavam acima de cinco anos e muitas destas com irmãos e apenas 7% dos pretendentes aceitavam crianças com esse perfil, a família Freitas, moradora de Curitiba, adotou três irmãos que se encontravam em casas-lar separadas, proporcionando a estas a reconstituição familiar.

A reportagem seguinte, veiculada na TV Tarobá de Cascavel, em 25/05/2015, divulga que apesar de ao longo dos anos o processo de adoção ter se tornado mais rápido ainda há empecilhos que fazem muitas crianças esperarem anos por uma família. Eles destacam a preferência como fator problemático. A repórter Marcele Antonio lembra que há muito mais interessados em adotar do que crianças e adolescentes para serem adotados. Essa conta não fecha, segundo ela, em virtude das exigências dos pretendentes.

A quinta reportagem traz à tona um caso de adoção tardia. Transmitido pelo Paraná TV, em 25/05/2016, o depoimento do casal Daniele (psicóloga) e Fernando (médico) demonstra algo bastante raro: o desejo de o casal em constituir uma família com filhos biológicos e adotivos. Além disso, o casal ao se cadastrar não exigiu dados identitários, fato que agilizou a efetivação de suas adoções (o plural aqui se justifica pelo fato de terem adotado 02 crianças).

A reportagem subsequente, de 25/05/2016, de autoria do jornal catv.com, narrada por Louisianne Bonzanini, ressalta que *Cascavel é uma referência no estado quando o assunto é adoção*. Conforme divulga a repórter "no ano passado aqui na cidade, foram feitas 30 adoções de crianças e adolescentes e esses bons resultados são obtidos graças a uma rede de proteção aos menores de idade". (BONZANINI, 2016, p. 1).

A sétima reportagem listada faz parte da campanha de incentivo à adoção, realizada pelo Tribunal de Justiça do Paraná em 22/05/2017. Nesta, Hália Pauliv de Souza e Fernanda Pauliv de Souza contam suas experiências na adoção e lembram que todos podem adotar. Hália

conclui sua fala com uma mensagem e nos diz que "tudo é filho, adotivo não é sobrenome e filho" (SOUZA, 2017, p. 1).

Na oitava reportagem, a repórter Luiza Vaz conversa com a mãe e arquiteta Luciana Tavarnaro Ogliari, que ao adotar optou pela adoção tardia (tipo raro de adoção de acordo com os atuais dados estatísticos). Nesse diálogo, Vaz divulga que, no Estado do Paraná, para cada criança cadastrada há sete famílias querendo adotar. Entretanto, na prática não é assim que funciona, pois ao se cadastrar as famílias optam por identidades que não correspondem com as das crianças disponíveis.

A penúltima reportagem em questão, por sua vez, veiculada pelo jornal É–Paraná, em 25/05/2017, destaca que há 898 crianças disponíveis para a adoção no Paraná. Segundo o repórter Marcelo Ricetti, o número é 10% menor do que o registrado no ano de 2016. Ainda assim, Ricetti atesta um problema no processo de adoção ao entrevistar o promotor de justiça de Araucária, David Kerber. Este divulga que o problema do cadastro de adoção são as questões sobre o perfil. De acordo com Kerber, o tempo de espera para a adoção está intimamente ligada à identidade pretendida pelos adotantes.

A última reportagem, recém-transmitida pelo Balanço Geral de Curitiba, em 25/05/2018, apresenta uma novidade: um aplicativo para auxiliar a intermediação do processo de adoção. Esse aplicativo, criado pelo Tribunal de Justiça, juntamente a outros órgãos e o grupo de apoio à adoção, permite que as famílias habilitadas tenham acesso a vídeos das crianças e adolescentes. Em outros termos, esse aplicativo paranaense "a.com" tem por intuito aproximar os sujeitos envolvidos no processo de adoção a fim de diminuir o tempo de espera para ambos.

Vê-se, mesmo que nessa pequena amostragem, que o discurso midiático ao mesmo tempo que contribui com a reflexão sobre a importância da adoção, atesta um problema: a identidade pretendida não é a disponível, por isso a conta não fecha.

Considerações finais

A realização desta pesquisa foi motivada pela leitura da obra *O amor não tem cor*, de Giselda Laporta Nicolelis (2002). A leitura dessa produção literária nos instiga a questionar: a identidade tem influenciado no processo de adoção no Estado do Paraná?

No afã de esclarecermos essa questão, analisamos dados estatísticos disponibilizados pelo Cadastro Nacional de Adoção (CNA), do Conselho Nacional de Justiça, e também dez reportagens da mídia online. Tais fontes trouxeram à tona que nas últimas décadas no estado do Paraná tem se registrado mudanças quanto à exigência da identidade pretendida.

As fontes também atestaram significativa preocupação dos órgãos competentes para mudar esse paradigma da adoção. Muitas têm sido as ações para que a criança/adolescente passe a ser adotada por amor e não por suas características físicas. Vimos na última reportagem analisada, por exemplo, que o Paraná lançou no dia vinte e cinco de maio de 2018 um aplicativo, o a.dot. O intuito deste aplicativo é justamente ajudar a encontrar famílias para crianças mais velhas, adolescentes, grupo de irmãos e portadores de deficiência que estão disponíveis para a adoção, mas não possuem pretendentes interessados.

Para que essa ação e outras obtenham o êxito, é necessária a tomada de consciência de que crianças e adolescentes são sujeitos com identidade particulares, não objetos que compramos e escolhemos a marca, o modelo. Assim, as famílias que pretendem adotar, poderiam vislumbrar o que salientou Lidia Weber (2010), "aceitar uma criança não gerada em seu ventre [...] é acreditar que a História é mais forte que a hereditariedade, que o amor é mais forte que o destino [...]" (WEBER, 2010, p. 133).

Referências

AMIM, Isabela Dias; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. *Preferências por Características do Futuro Filho Adotivo: Manifestadas por Pretendentes à Adoção*. In: Interação em Psicologia, 2007, 11(2), p. 241-252.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família.* 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BOCHNIA, Simone Franzoni. Da adoção: categorias, paradigmas e práticas do direito de família. 2008. 223f. Dissertação de Mestrado (Pós-graduação em Direito) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

BRANDÃO, Fábio Ribeiro; BUDEL, Gesler Luis. *Convivência Familiar e Comunitária*: Adoção. Paraná, 2012.

BRASIL. Lei n. 3.071, de 1º de janeiro de 1916. Código Civil. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L3071.htm>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em 05 set. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil.* Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 set. 2017.

BRASIL. LEI n. 12.010, DE 3 DE AGOSTO DE 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12010 .htm>. Acesso em 15 jan. 2018.

BRASIL. CNJ – *Conselho Nacional de Justiça. Dados Estatísticos de Crianças/Adolescentes* – Brasil. 2014.

BRASIL. CNJ – Conselho Nacional de Justiça. *Dados Estatísticos de Pretendentes* – Brasil. 2014.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.* Brasília, DF: MEC, 2005.

EBRAHIM, Surama Gusmão. *Adoção Tardia: Altruísmo, Maturidade e Estabilidade Emocional.* In: Psicologia: Reflexão e Crítica, 2001, 14(1), p. 73 - 80.

FARIA, Sheila de Castro. *"Família".* In: VAINFAS, Ronaldo (org.). Dicionário do Brasil colonial (1500-1808). Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 216 -218.

FOGAL, Simone Siqueira; DAGNONI, Janine Marinho. *O perfil da criança ou do adolescente adotado por residentes na Comarca de Muriaé, MG, e o princípio do melhor interesse infanto-adolescente*. In: Revista Jurídica Da Faminas, Muriaé-MG, 2007, v. 3, n. 2, ago./dez., p. 95 -120.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarca*l. 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GAGNO, Adriana Pellanda; WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj. *A adoção na mídia: revisão da literatura nacional e internacional.* In: Paidéia, 2003,13(25), p.111 - 118.

GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade*. São Paulo: Jorge Zahar editor, 2002.

MARCÍLIO, M. *A Roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil 1726-1950*. In Freitas, M. (Orgs.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo, SP: Cortez, 1997.

MAUX, Ana Andréa Barbosa; DUTRA, Elza. A adoção no Brasil: algumas reflexões. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext& pid=S1808-42812010000200005>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MOZZI, Giseli de. *A adoção de crianças e jovens com deficiência: Um estudo com famílias adotantes.* 2015. 217f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós- Graduação em Psicologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MUNANGA, Kabengele. *Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania.* Palestra. 2012. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidadeIdentidade-e-Cidadania.pdf Acesso em: 18 ago. 2018

NICOLELIS, Giselda Laporta. *Amor não tem cor*. São Paulo: FTD, 2002.

ORSELLI, Helena de Azeredo; ANASTÁCIO, Andressa. *Adoção: a Possibilidade de Escolha das Características do Adotando no Processo de Adoção – Análise a Partir dos Fundamentos Constitucionais.* Revista Brasileira de Direito das Famílias e Sucessões. Edição de dezembro/janeiro de 2010, ano XI, n. 13, pela Editora Magister em parceria com o IBDFAM (Instituto Brasileiro de Direito de Família.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Correntes, campos temáticos e fontes: uma aventura da História*. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & História Cultural. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RUFINO, Silvana. *Uma realidade fragmentada: a adoção inter-racial e os desafios da formação de uma família multirracial.* In: KATÁLYSIS. Florianópolis-SC, 2002, v. 5. n. 1. jan./jun., p. 79 - 88.

RUFINO, Silvana da Silva. Nos elos de uma filiação multirracial: *A adoção inter-racial nos limiares da Educação intercultural.* 2003. 173f. Dissertação de Mestrado. (Programa de Pós-Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

SCHETTINI, S.S.M. *Filhos por adoção: Um estudo sobre o seu processo educativo em famílias com e sem filhos biológicos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica, Universidade Católica de Pernambuco, 2007.

SILVA, Jaqueline Araújo da. *ADOÇÃO DE CRIANÇAS MAIORES: Percepções e Vivências dos Adotados.* 2009. 115f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, Minas Gerais, 2009.

SILVA, Gisele Cristina Resende Fernandes da. *A criança como sujeito no processo de adoção.* 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-0103-863X2009000100016>. Acesso em: 15 jan. 2018.

SILVA, Edson A., SANTOS, Francieli L., SILVA, José A. da. Cultura e identidades. In: DENIPOTI, Cláudio; et al. Especialização em História, arte e cultura. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2009.

SILVA, Luana Andrade; MESQUITA, Danielisson Paulo de; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. *Investigando Revista de Ciências Humanas. Florianópolis o processo de adoção no Brasil e o perfil dos adotantes.* In:, 2010, v.44, n. 1, abril, p. 191 - 204.

SILVA, Raquel Antunes de Oliveira. *A adoção de crianças no Brasil: os entraves jurídicos e institucionais.* Disponível em: < http://www.proceedings.scielo.br/pdf/ cips/n4v2/21.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj. *Pais e filhos por adoção no Brasil.* Curitiba, Juruá, 2010.

Adoção de criança: um Cadastro Nacional mais transparente e ágil. 02/05/2017. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/84692-adocao-de-crianca-um-cadastro-nacional--mais-transparente-e-agil>. Acesso em: 06 dez. 2017.

Cadastro Nacional de Adoções: 1.226 adoções realizadas em 2016. 16/02/2017. Disponível em: < http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/84325-cadastro-nacional-de-adocoes-1-226-adocoes-realizadas-em-2016>. Acesso em: 15 jan. 2018.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça - Cadastro Nacional de Adoção, 2017. (Disponível em: http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/84494-cnj-servico-entenda-a-diferenca-entre-adocao--apadrinhamento-e-acolhimento> Acesso em: 10 jan. 2018.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça CNA mostra perfil dos pretendentes. 22/02/2012. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/58284-cna-mostra-perfil-dos-pretendentes>. Acesso em: 06 dez. 2017.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça Relatório de pretendentes cadastrados (Nacional). Disponível em:<http://www.cnj.jus.br/cnanovo/pages/publico/index.jsf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça - Relatório de crianças cadastradas (Nacional). Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/cnanovo/pages/publico/index.jsf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL. Resolução n. 175, de 14 de maio de 2013, aprovada durante a 169ª Sessão Plenária do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), regulamentou o casamento entre pessoas do mesmo sexo. Disponível no site:< https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/1754> Acesso em 15 out. 2020

BRASIL. Lei n. 12.010/2009, conhecida como Nova Lei de Adoção (NLA).

GUEDES, Lídia Munhoz Mattos, 2016. O CNA. Disponível em: < http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/84325-cadastro-nacional-de-adocoes-1-226-adocoes-realizadas-em-2016>. Acesso em: 15 jan. 2018

“EXÚ NAS ESCOLAS”: DIVERSIDADE RELIGIOSA E ANTIRRACISMO

Vanda Fortuna Serafim[1]
Laís Azevedo Fialho[2]

Resumo: Discute-se Educação, diversidade religiosa e antirracismo ao analisar notícias veiculadas nacionalmente que revelam atos de racismo religioso de âmbito público. Partindo da proposta decolonial de Franz Fanon (2008), Djamila Ribeiro (2019) e Luiz Rufino (2019), constata-se que ao modo de Exu, divindade iorubana retratada na canção de Elza Soares, uma Educação que preze pela diversidade, precisa abandonar os binarismos e encontrar uma terceira via.

Palavras-chave: Diversidade religiosa; Educação antirracista; Decolonialidade.

Abstract: We discussed education, religious diversity and anti-racism by analyzing nationally broadcast news that reveals acts of religious racism at the public level. Based on the decolonial proposal of Franz Fanon (2008), Djamila Ribeiro (2019) and Luiz Rufino (2019), we found as Exu, Yoruban deity depicted in the song by Elza Soares, an education that values diversity, needs to abandon binarisms and find a third way.

Keywords: Religious diversity; Anti-racist education; Decoloniality.

1 Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente adjunta do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá. Coordenadora do Grupo de Pesquisa História das crenças e ideias religiosas (HCIR/UEM/CNPQ).

2 Mestre em História pela Universidade Estadual de Maringá. Membro do Grupo de Pesquisa História das crenças e ideias religiosas (HCIR/UEM/CNPQ) e filha do Yle Axé Oxum Deym.

> "Estou vivendo como um mero mortal profissional
> Percebendo que às vezes não dá pra ser didático
> Tendo que quebrar o tabu e os costumes frágeis das crenças limitantes
> Mesmo pisando firme em chão de giz
> De dentro pra fora da escola é fácil aderir a uma ética e uma ótica
> Presa em uma enciclopédia de ilusões bem selecionadas
> E contadas só por quem vence"[1]

A epígrafe que inaugura esse texto é a canção *Exu nas escolas*, do compositor Kiko Dinucci em parceria com o *rapper* Edgar e interpretada por Elza Soares. O texto presente na letra da música que compõe o repertório de 2018 da cantora, o álbum *Deus é mulher*, revela como as problematizações e tensões que estavam circunscritas ao âmbito político, adentraram também o campo cultural e passaram a circular no circuito midiático. Além disso, revela a falta de diversidade no ensino brasileiro.

Nessa efervescência identitária, Elza Soares foi reconhecida como um grande ícone do feminismo negro, por levar para os palcos pautas como o racismo, a intolerância religiosa, o machismo e a homofobia (SOUZA, 2018). Os questionamentos trazidos por Elza Soares são relevantes e pertinentes, eles levantam a necessidade uma Educação inclusiva e comprometida com o ensino antirracista. "E a prova do ano/ É tomar de volta a alcunha roubada/ De um deus iorubano" implica em reconhecer que História dos negros não pode se resumir à escravidão, é preciso voltar às origens, retomar a narrativa sobre o continente africano e suas grandes civilizações. Uma História antirracista precisa problematizar o termo escravo e introduzir a discussão sobre nações escravizadas. Para ser antirracista, como direciona Djamila Ribeiro, "é preciso antes de mais nada reconhecer o racismo, informa-se, ter em mente que mesmo quem busca ativamente a consciência racial já compactuou com violências contra grupos oprimidos" (RIBEIRO, 2019, p.8-9).

1 Disponível em: https://www.letras.mus.br/elza-soares/Exu-nas-escolas/. Acesso em: 16 out. 2018.

Exu, divindade percebida de formas controversas no Brasil, é um dos principais deuses iorubanos, mas no Brasil foi associado pela ótica católica ao diabo cristão, sendo que esse dualismo e maniqueísmo se quer se fazem presentes no candomblé. Exu, como nos relatam os itans[2] é princípio e o fim, aquele que nasceu antes da própria mãe, a boca tudo come, aquele que mata um pássaro hoje com a pedra atirada ontem. A forma como os orixás foram tratados no Brasil não é um caso isolado, tampouco se resume à intolerância religiosa. Observamos que, no Brasil, poucas medidas indicam que a sociedade e o Estado assumiram um dever de memória para com as populações afrodescendentes, no que se refere à escravidão. Identificamos algumas medidas como tentativas de combater esse esquecimento, como a Lei nº 10.639, que torna obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira no ensino básico e estabelece a data 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra. A lei justifica-se assim:

> A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, 2003, p.10).

Se observamos de quando é datada essa lei, notaremos quão tardia foi tomada uma medida em que o Estado brasileiro se propõe a lidar com a questão de combate ao racismo e reconhecimento da História de resistência dos afrodescendentes. Além disso, medidas como essa são fruto de lutas do movimento negro[3], que pautam ques-

2 Conjunto de mitos iorubanos.

3 Nilma Lino Gomes (2012, p. 735-740) diz que o movimento negro é "como um ator coletivo e político, constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também

tões sociais e antirracistas e demonstram a necessidade de discutir o racismo e trazer para o espaço público as memórias diaspóricas que a população afro-brasileira carrega consigo.

A Lei nº 10.639/2003 resulta de um processo de reivindicações de coletivos organizados por pessoas negras, que pautam representatividade afro-brasileira nos espaços socioeducativos. Essa representatividade busca positivar, legitimar e democratizar o acesso às Histórias de resistências de quilombolas, povos de terreiros e outros grupos negros que, historicamente, foram deturpadas pela História oficial e pelos discursos proferidos por homens brancos, que não puderam olhar para essa História com um mínimo de alteridade. Sendo assim, essa medida não pode ser considerada uma iniciativa do Estado ou da sociedade, que não teriam chegado a essas ações, não fosse a histórica atuação do movimento negro (GONÇALVES, 2010).

Percebemos que o esquecimento incide de forma considerável sobre a grande dor histórica do período escravagista no Brasil. Historicamente, o país se negou a cumprir o seu dever de memória em relação à escravidão. É possível afirmá-lo dirigindo o olhar para as práticas e discursos da sociedade em relação a isso. Como exemplo, citamos o fato de Jair Bolsonaro – na condição de candidato à presidência da República – ter declarado em entrevista pública na TV Cultura, no programa *Roda Viva*, que o Brasil não tem dívida histórica com a população negra, afirmando que "o português nem pisava na África e eram os próprios negros que entregavam os escravos"[4].

Considerando que o candidato em questão tenha se elegido alguns meses depois desse pronunciamento, com 57,7 milhões de vo-

culturais) distribuídos nas cinco regiões do país. Possui ambiguidades, vive disputas internas e também constrói consensos, tais como: o resgate de um herói negro, a fixação de uma data nacional, a necessidade de criminalização do racismo e o papel da escola como instrumento de reprodução do racismo [...] Foi no início do terceiro milênio que uma demanda educacional do movimento negro desde os anos de 1980 foi finalmente contemplada. Em 2003, foi sancionada a Lei n. 10.639, alterando os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio.

4 Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-na-tv-negar-divida-com-escravidao-apagar-historia-diz-historiadora-22938430. Acesso em: 2 nov. 2018.

tos, a segunda maior votação da História do Brasil[5], notamos como sua declaração não foi recepcionada com repúdio, revolta ou hostilidade. Ponderamos que nem todos os seus eleitores tiveram acesso a essa informação e que nem todos que se informaram se sentem representado por esse discurso. Contudo, o fato de ser plausível um presenciável fazer tal declaração e não ser minimamente responsabilizado demonstra como a questão no país não é tratada com o rigor necessário.

Levantamos essa discussão porque o modo como a sociedade brasileira corrobora o esquecimento em relação à escravidão no Brasil incide diretamente no processo como as divindades afro-brasileiras são apagadas, silenciadas e esquecidas nas narrativas. Sejam essas narrativas produtos culturais, como a música, literatura e o cinema, ou discursos científicos, como a historiografia, que negou sistematicamente às práticas afrorreligiosas o signo da religião, tratando-as como doença (histeria), superstição, feitiçaria, crendice ou folclore, como veremos a seguir. E não precisamos retornar ao século XVI do início da colonização do Brasil, nem ao racismo científico do século XIX, datam recentes, frescas e atuais, as notícias que elegemos para exemplificar situações explicitas de racismo religioso e público no Brasil: 1. A agressão verbal do então presidente da Fundação Palmares, à Mãe Baiana de Oyá 2. A ação foi movida pelo Conselho Tutelar de Araçatuba – SP levando uma mãe a perder a guarda da filha de 12 anos após a adolescente passar por um ritual de iniciação no candomblé e 3. A retirada da tela *Orixás*, de Djanira da Motta e Silva do Salão Nobre, maior espaço do Palácio do Planalto.

1. "Uma mãe de santo, uma filha da puta de uma macumbeira".

Foi da forma acima, que Sérgio Camargo, o então presidente da Fundação Palmares, se referiu a Adna Santos, mais conhecida como Mãe Baiana de Oyá, que se apresenta como uma mulher preta, de terreiro,

5 Disponível em: https://www.infomoney.com.br/mercados/politica/noticia/7736289/bolsonaro-recebe-segunda-maior-votacao-da-historia-do-brasil. Acesso em: 2 nov. 2018.

yalorixá, sacerdotista e que atuou anteriormente na mesma Fundação (FERREIRA, 2020). A ofensa causou indignação aos grupos antirracistas, mas também levantou polemicas em virtude seu autor ser um homem negro. São esclarecedoras nesse sentido as observações de Franz Fanon de que o racismo e o colonialismo precisam ser entendidos como modos socialmente gerados de ver o mundo, onde além dos brancos, muitos negros acreditam no fracasso de sua legitimidade e acabam declarando uma guerra maciça contra a negritude, mais dos sintomas do racismo estrutural, que precisa ser entendido como "um sistema de opressões que nega direitos, e não um simples ato da vontade de um indivíduo" (RIBEIRO, 2019, p. 12). E reconhecer esse caráter estrutural pode ser paralisante. Como observou Gordon ao refletir sobre os escritos de Fanon "este racismo de negros contra negros é um exemplo da forma de narcisismo no qual os negros buscam a ilusão dos espelhos que oferecem um reflexo branco"(FANON, 2008, p. 15).

Afonso Ferreira, autor da reportagem, explicou que ofensa aparece dentro de outra denúncia realizada originalmente pelo Jornal *O Estado de São Paulo*, no dia 02 de junho de 2020. As ofensas foram proferidas por Sérgio Camargo em uma reunião, gravada sem consentimento do mesmo, no dia 30 de abril. Nos áudios, ele também chamou o movimento negro de "escória maldita", disse que Zumbi dos Palmares era "filho da puta que escravizava pretos", criticou o Dia da Consciência Negra e falou em demitir "esquerdista" (FERREIRA, 2020). Abaixo a transcrição da fala proferida sobre a mãe de santo.

> Tem gente vazando informação aqui pra mídia. Vazando pra uma mãe de santo, uma filha da puta de uma macumbeira. Uma tal de Mãe Baiana, aquela que infernizava a vida de todo mundo. É. Além de fazer macumba pra mim, essa miserável tá querendo agitar invasão aqui de novo. Eu sei, tem gente no grupo dela de WhatsApp. Tinha esquema. Não vai ter nada, nada pra terreiro, da Palmares, enquanto eu estiver aqui dentro. Nada, sério. Macumbeiro não vai ter nenhum centavo (Grifo nosso) (FERREIRA, 2020).

A frase poderia ser de João do Rio (1906, p. 25) ao se referir as macumbas cariocas no início do século XX, "Vivemos na dependência do Feitiço, dessa caterva de negros e negras, de babaloxás e iauô, somos nós que lhe asseguramos a existência" ou ainda "O Feitiço é o nosso vício, o nosso gozo, a degeneração. Exige, damos-lhes; explora, deixamo-nos explorar, e, seja ele maitre-chanteur, assassino, larápio, fica sempre impune e forte pela vida que lhe empresta o nosso dinheiro", mas veio do Presidente da Fundação Palmares, uma entidade pública brasileira vinculada ao Ministério da Cultura, que deveria promover e preservar valores culturais, sociais e econômicos de influência negra que contribuíram para a formação do Brasil. Essa contradição é própria desse projeto colonial, "a conquista não apenas de bens e de terras, mas especialmente das culturas e mentes dos seus habitantes", como sublinhou Cheikh Hamidou Kane (1963, p. 49) ou ainda como bem apontou Aimé Césaire (1955, p. 12), a colonização são milhões de seres humanos "a quem inculcaram sabiamente o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero, o servilismo".

A situação foi narrada por noticiários e periódicos de circulação nacional e exemplifica mais uma das formas de colonialismo operadas no Brasil por meio da imposição da religião. Como bem destacou Volney Berkenbrock (1997), a forma como a religião se organiza no Brasil foi por meio da imposição. Ser português no século XVI era sinônimo de ser católico e o regime do padroado (que vincula Estado e Igreja) queria expandir esse catolicismo para fora da América. Assim, os Indígenas, povos originários, foram forçados a conversão ao catolicismo. Há de se destacar ainda que muitos portugueses que vieram para cá eram recém-conversos e o mesmo aconteceu com os africanos. Os escravizados eram convertidos ao catolicismo, batizados já no navio, durante o tráfico. Eram obrigados a ser cristãos, participar dos ritos e comportar-se como católicos.

Mas essa conversão não significava aceitação. Os negros eram vistos como católicos de segunda categoria, não eram integrados. Muitas igrejas e capelas eram construídas com uma nave e um alpendre. Os lugares na nave eram reservados aos brancos. Os negros per-

maneciam no alpendre a assistiam a missa através de portas e janelas. Mesmo nas irmandades, muitos estatutos impediam a filiação de negros e mestiços, especialmente as aristocratas. Os negros, mesmo os livres, não podiam no tempo da escravidão entrar nas ordens religiosas ou almejar o sacerdócio (BERKENBROCK, 1997).

O catolicismo, e posteriormente, o cristianismo, são entendidos então, enquanto formas de embranquecimento. À recusa as práticas afrorreligiosas nesse sentindo, é mais uma das formas de sobreviver em uma sociedade estruturalmente racista onde às práticas e expressões africanas são compreendidas como bárbaras e incivilizadas. Sobre esse aspecto são fundamentais as reflexões de Fanon acerca de que "todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora" (2008, p. 34), ou seja, quanto mais se rejeita a negritude mais branco será.

Adna Santos, conforme apresentado por Ferreira (2020) atuou na Fundação Palmares entre 2014 e 2019 e atualmente é Coordenadora de Políticas de Promoção e Proteção da Diversidade Religiosa do governo do DF e afirmou que nunca teve contato com o presidente da entidade. No dia seguinte à publicação da reportagem, 03 de junho, Adna registrou ocorrência contra Camargo na Polícia Civil do DF pelos crimes de por injúria racial, discriminação racial e discriminação religiosa e ainda se encontra em processo de apuração pela Polícia Federal, uma vez que envolve o presidente de um órgão do governo federal. "O que o presidente da Palmares fez foi injúria, racismo religioso. [É mais chocante] ainda vindo dele, que está à frente de uma organização importante para o país e por ele ser um homem preto. Partir dele essa agressão contra uma mulher também preta, isso me entristeceu muito", foram as palavras de Edna sobre o ocorrido em uma entrevista de Edna concedida a Ferreira (2020).

Mais uma vez, a ofensa de Sérgio Cabral não pode ser entendida como um ato individual e isolado, muito utilizada de forma falaciosa sob a argumentação de que os próprios negros são racistas com as suas práticas. Para uma Educação antirracista "pessoas brancas devem

se responsabilizar criticamente pelo sistema de opressão que as privilegia historicamente, produzindo desigualdades, e as pessoas negras podem se conscientizar dos processos históricos para não reproduzi-los" (RIBEIRO, 2019, p.108).

2. "Mãe perde guarda da filha após jovem participar de ritual do candomblé"

O referido ritual refere-se à iniciação "A iniciação, como a morte, o êxtase místico, o conhecimento absoluto, a fé (no judaísmo cristianismo), equivale a uma passagem de um modo de ser a outro e opera uma verdadeira mutação ontológica", conforme nos explica Mircea Eliade (1992, p.87). Bem como o batismo no catolicismo ou a circuncisão dos meninos (aos 8 dias de vida) no Judaísmo, ou ainda o *Bar Mitzvah* que representa a iniciação na vida adulta, a raspagem de cabeça no candomblé é um dos ritos iniciáticos que sugerem essa passagem paradoxal, essa rotura e uma transcendência, presente nas diversas tradições religiosas (ELIADE, 1992). Na feitura de santo, a raspagem da cabeça é um ritual de purificação e renascimento, para uma nova vida, para com o Orixá.

Todavia, no Brasil não vemos mães perdendo a guarda dos filhos após o padre banharem sua cabeça com água, nem mesmo pastores sendo acusados de tentativas de afogamento após imergirem o devoto nas águas para o batismo; ou ainda famílias judias sendo acusadas de mal tratos após realizarem a circuncisão em seus bebês. Isso por que o *Estatuto da Criança e do adolescente* assegura a liberdade de crença e de culto, bem como a Constituição assegura a liberdade religiosa. Ainda assim, a frase que subtitula esse tópico, foi o título de uma notícia da página da UOL do dia 07 de agosto de 2020. O caso foi relatado da seguinte maneira.

> Uma mãe de Araçatuba, no interior de São Paulo, perdeu a guarda da filha de 12 anos após a adolescente passar

> por um ritual de iniciação no candomblé, que envolve raspar a cabeça dos novos adeptos. A ação foi movida pelo Conselho Tutelar da cidade, que recebeu denúncias de maus-tratos e abuso sexual. Como uma delas foi feita pela avó da menina, que é evangélica, a defesa da família afirma que o caso é de intolerância religiosa. (MOURA, 2020).

Rayane Moura (2020), autora da reportagem, explica que no dia 23 de julho, o conselho havia recebido uma denúncia anônima que informava que a menina era vítima de maus-tratos e abuso sexual. Os conselheiros foram até o terreiro acompanhados por policiais militares, onde encontraram a garota acompanhada da mãe. Mesmo após a adolescente relatar que não estava sofrendo qualquer tipo de abuso, mas, sim, passando por um ritual e a mãe, ter explicado não poderia deixar o local durante a cerimônia que duraria sete dias, ambas foram levadas para a delegacia.

O ritual pelo qual a garota passava no terreiro era o de iniciação, que dentre várias técnicas de preparo que envolvem purificação como restrição de certos alimentos, meditação, banhos de ervas para limpeza espiritual, pressupões também a raspagem da cabeça. O que levou os familiares, junto do Conselho Tutelar, a fazerem uma denúncia do caso à Promotoria, alegando que houve lesão corporal por causa do cabelo raspado. Mesmo a menina dizendo ter sido uma escolha dela, entraram na Justiça, que transferiu a guarda para a avó materna, evangélica (MOURA, 2020).

Durante algumas semanas, mãe e filha só conversam por celular e se viam durante visitas curtas. A mãe, frequentadora do candomblé há dez anos, afirmava nunca ter visto algo parecido, conforme transcrito abaixo.

> "O pior de tudo é que em nenhum momento ouviram minha filha ou a mim. Simplesmente a tiraram de mim. Eu nunca a obriguei a nada, esse sempre foi o sonho dela. Ela está chorando a todo momento, me liga de dez em dez minutos querendo vir para casa", conta. Eu es-

> tou arrasada. Já estava antes por conta do preconceito. Agora que tiraram minha filha de mim, tiraram o meu chão. Nunca imaginei passar por isso por conta de religião. Eu estava presente o tempo inteiro, acompanhei tudo, nada de ilegal foi feito, que constrangesse a ela, ou que ela não quisesse, sem consentimento dela, ou sem o pai ou a mãe, foi tudo feito legalmente (MOURA, 2020).

A menina teve ainda que passar por perícia no Instituto Médico Legal (IML) para constatação do corte de cabelo, entendido pelo delegado de plantão como uma forma de lesão corporal. A mãe explicou em entrevista ao G1[6] que o médico não constatou nenhuma lesão corporal. Havia consentimento tanto dos pais, como da adolescente para a raspagem da cabeça.

Apenas dezessete dias depois, em 14 de agosto, o juiz Danilo Brait, da 2ª Vara Criminal de Araçatuba (SP), restituiu a guarda da adolescente de 12 anos à mãe, que estava sob cuidados da avó materna.

> A decisão do juiz levou em consideração o exame de corpo de delito feito em Luana, apontando que a menina não tinha nenhuma lesão, hematoma e nenhum sinal de agressão ou abuso; o depoimento da adolescente confirmando que frequenta a religião com a mãe e estava ciente de todo o ritual a que seria submetida e a manifestação do Ministério Público a favor da revogação da decisão liminar (BASSETE, 2020).

A adolescente de 12 anos estava deitada quando foi surpreendida por policiais armados que invadiram o centro religioso. Eles chegaram ao local depois de receberem uma denúncia anônima de que a menina estava sendo mantida em confinamento, era alvo de

6 'SÓ CHORO ESPERANDO ELA VOLTAR', DIZ MÃE QUE PERDEU GUARDA DA FILHA APÓS DENÚNCIA DE MAUS-TRATOS EM RITUAL DO CANDOMBLÉ. In: G1 Rio Preto e Araçatuba. Data: 08/08/2020 às 08h29. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-jose-do-rio-preto-aracatuba/noticia/2020/08/08/so-choro-esperando-ela-voltar-diz-mae-que-perdeu-guarda-da-filha-apos-denuncia-de-maus-tratos-em-ritual-do-candomble.ghtml?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=g1&fbclid=IwAR0qN1471P5lEUOVRvrFsC0ccQhz0tShDeFl2Cpshalk6D6eiCTFnpfp8ek Acesso: 26/08/2020.

maus-tratos e suposto abuso sexual. Mesmo sem evidencia algumas e com mãe e filha negando as acusações elas foram em uma viatura. Mais uma vez nos deparamos os malefícios do pensamento racista e colonizado. Como alerta Luiz Rufino (2019, p. 11), "a colonização acarreta os destroçamento dos seres subordinados a esse regime, os colonizados, mas também a bestialização do opressor, o colonizador. Sobre a colonização não se ergue civilização, mas sim barbárie". Exemplo disso é forma como todo o processo foi conduzido, já pautado na desconfiança e pré-conceitos. A presença da mãe, o depoimento da filha, a ausência de hematomas, nada disso foi suficiente para o rito de iniciação não fosse visto com ar de maus-tratos, coisa ruim. A acusação de "macumbeira" de Sérgio Cabral ecoa no pensamento policial, dos conselheiros tutelares e de todo o aparelhamento do Estado que deveria assegurar o bem-estar da criança, mas optou por oprimi-la, afastá-la da mãe, movidos apenas por ignorância e desconhecimento. Não fosse a mãe branca, de classe média e com acesso a informação e a defesa de um advogado, teria conseguido a guarda da filha de volta?

Rufino destaca que "é nossa responsabilidade assumir a emergência e a credibilização de outros saberes, diretamente comprometidos, agora, com o reposicionamento histórico daqueles que o praticam" (2019, p. 12). É por isso que a diversidade religiosa se apresenta como um tema urgente a ser discutido, inclusive do ponto de vista acadêmico que continua perpetuando o eurocentrismo, parte dos intelectuais brasileiros ainda tenta enxergar em seu espelho narcísico uma intelectualidade europeia romantizada, desprezando os grupos, saberes, etnias e culturas que compõem o próprio país. Seguem realizando o epistemicídio, ou seja, o apagamento sistemático de produções e saberes produzidos por grupos oprimidos (RIBEIRO, 2019, p.6). Acrescentamos que até o direito de escolha da fé a ser professada lhes é negada, retirando assim, os princípios básicos da liberdade de escolha e de consciência.

3. Entraram os evangélicos, saíram os orixás.

Em matéria intitulada "O exílio dos orixás", Rubens Valente (2020) noticia outro caso recente de perseguição aos símbolos afro-religiosos no Brasil - os orixás. Estes são divindades iorubanas, intermediadores entre Olorum, o deus supremo e o Ayê, plano terreno e representam forças da natureza.

> No lugar nobre do prédio-símbolo da Presidência, durante anos uma pintura brilhou sozinha numa parede à direita de quem entra pela rampa: o óleo sobre tela Orixás, de Djanira da Motta e Silva (1914-79), com 3,61 metros de largura por 1,12 metro de altura, datado dos anos 1960. Ele era ponto de parada das excursões de turistas antes da subida para o terceiro andar, por outra rampa, onde fica o gabinete presidencial. O quadro retrata, em cores fortes, Iansã, vista como guerreira, associada aos relâmpagos e ventos, Oxum, deusa da fartura, da maternidade e da beleza, ligada às águas, e Nanã, orixá mais antiga, símbolo de sabedoria. Ao lado das divindades, duas filhas de santo que ajudam nas cerimônias. O único quadro no Salão Nobre representava, no local de trabalho do presidente da República e no coração do poder de um país majoritariamente cristão e católico, religiões minoritárias de raiz africana, como a umbanda e o candomblé – que, segundo o censo do IBGE de 2010, apenas 0,3% dos brasileiros disseram seguir, mas que está nas origens da formação do povo brasileiro desde a escravidão (VALENTE, 2020).

É enganoso pensar que esses números reflitam a formação e adesão religiosa no Brasil, pois o número de pessoas que frequentam as religiões afro-brasileiras é muito maior. Em Maringá-PR, por exemplo, a História oficial da cidade não traz informações sobre a presença de cultos afro-brasileiros, o trabalho de campo realizado, todavia, mapeou mais de trinta espaços afrorreligiosos em levantamentos preliminares (GONZAGA, 2018). O medo da perseguição e da discriminação, ainda hoje, leva muitos membros a não reconhecerem publicamente sua vi-

vência religiosa, por medo de serem prejudicados no trabalho, na escola e até mesmo nas relações familiares, como observamos no caso anterior da mãe que chegou a perder a guarda da filha para avó evangélica. Historicamente, se apresentar como católico ou espírita foi uma estratégia adotada pelos candomblecistas, umbandistas, juremistas, batuqueiros e assim por diante, como forma de minimizar as opressões.

> O destaque dado à tela agora é passado. Em algum momento entre junho de 2019 e junho de 2020, Orixás foi retirada do salão e hoje está na chamada "reserva técnica" do palácio; em outras palavras, no arquivo, fora de exposição e sem previsão de que um dia volte a ser exibida ao público. A reserva técnica ocupa duas salas da Presidência, mas os endereços exatos não são divulgados por motivo de segurança (VALENTE, 2020).

Não é de se admirar que essa retirada esteja atrelada ao governo de um presidente que afirmou que o Brasil não tem dívida histórica com a população negra e culpabilizou os próprios africanos pela escravidão. É preciso salientar que existe uma diferença abissal entre a escravidão já existente em África, a escravidão por guerra, onde os perdedores, ao invés de serem mortos, passam a ser escravizados, dentro da sua própria cultura, e sem ser destituído de humanidade. E a escravidão do mercantilismo europeu, que estimula a captura de seres humanos de seus espaços de convívio para serem trocados por rifles e alguns trocados, para se tornarem objetos de posse de outras pessoas. Concordamos com Luiz Rufino em que "esse apagamento da produção e dos saberes negros e anticoloniais contribuem significativamente para a pobreza do debate público, seja na academia, na mídia, ou nos palanques políticos. Se somos a maioria da população, nossas elaborações devem ser lidas, debatidas e citadas" (2019, p.64).

Conforme apontado por Djamila Ribeiro (2019, p.94), "os negros representam 55,8% da população brasileira e são 71,5% das pessoas assassinadas" no Brasil. Nesse sentido, é fundamental que as pessoas brancas compreendam os mecanismos pelos quais o racismo ope-

ra por aqui. A retirada do quadro *Os orixás* não é uma simples questão de gosto estético, é uma continuidade de uma política colonizadora e opressora que insiste em homogeneizar os povos negros existentes, apagando suas etnias, culturas e idiomas diversos (RIBEIRO, 2019).

O discurso da laicidade também é raso, uma vez que a laicidade abre espaço para que símbolos tidos como tradicionais sejam reiterados em detrimentos de outros que são preteridos. Giumbelli (2011), no artigo "Crucifixos invisíveis: polêmicas recentes no Brasil sobre símbolos religiosos em recintos estatais", buscou compreender os argumentos que sustentavam a presença dos crucifixos em recintos estatais diante das tentativas de minar a sua fundamentação. O autor demonstra como o tema da visibilidade é fundamental para tensionar o debate, uma vez que só parece funcionar em configuração inversa: em nossa discussão, são os símbolos afro-brasileiros que causam incomodo, precisam ser apagados. É importante pensar as "cenas públicas brasileiras e o modo como nelas se configuram e se distribuem imagens, objetos e monumentos, cristãos e de outras religiões" (GIUMBELLI, 2011, p. 99). Não é por acaso que a retirada é simultânea a inserção de novos símbolos e atores religiosos.

> Data de junho de 2019 o último registro audiovisual que pude encontrar na internet sobre a tela. Ela apareceu na mesma parede, no Salão Nobre, em uma reportagem da TV Record de Brasília sobre turismo no palácio. Quase um ano depois, em 5 de junho de 2020, o quadro já havia sumido do lugar. Naquele dia, um grupo de líderes evangélicos fez uma live num círculo ao redor de Bolsonaro no salão – ao fundo, é possível ver que Orixás não está mais lá. O pastor Silas Malafaia puxou uma "oração especial" por Bolsonaro, que cruzou os dedos das mãos e abaixou a cabeça, em sinal de contrição. "Vamos interceder pelo país, pelo presidente da República. […] O poder da intercessão é algo poderoso", disse Mafalaia. O pastor R.R. Soares solicitou "um clamor pela nação brasileira". Todos levantaram as mãos e rezaram, pedindo um "espírito de sabedoria, de inteligência, de conselho, de fortaleza, de conhecimento". Em 5 de junho, o Brasil atingira 35.047

> mortes e 646 mil casos do novo coronavírus. Até a primeira quinzena de agosto, mais 70 mil brasileiros morreriam da Covid-19. Não foi a única manifestação evangélica no Salão Nobre durante o mandato de Bolsonaro. No final do ano passado, um "culto de ação de graças" organizado pela Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional reuniu mais de 800 convidados. Bolsonaro foi ovacionado quando disse ao microfone: "A todos vocês nesse momento, é motivo de honra, de orgulho e de satisfação vê-los, juntamente comigo, publicamente, aceitando Jesus nessa casa. Nessa casa que estava carente de sua palavra" (VALENTE, 2020).

O ataque decorrente das alianças entre igrejas e políticos evangélicos, conforme explica Vagner Gonçalves da Silva (2015), verificado no Brasil desde a década de 1990 é um processo extensivo aos países latino-americanos, como Argentina e Uruguai, onde se expandem tantos os terreiros quanto essas igrejas. Vários fatores permitem compreender esse processo: a disputa por adeptos de uma mesma origem socioeconômica, o proselitismo adotado pelas igrejas neopentecostais investindo massivamente em meios de comunicação e aumentando suas denominações e, ainda, o papel que as entidades afro-brasileiras desempenham na estrutura ritual dessas igrejas que afirmam uma cosmologia maniqueísta.

Os casos de intolerância se avolumam e saem das esferas de relações cotidianas passando a ganhar visibilidade pública, como atestado pelas notícias e jornais que utilizam no decorrer deste texto. Do mesmo modo a reação a estes casos não é mais isolada e tímida, restrita apenas à algumas vítimas. Agora se faz em termos de processos criminais levados adiante por pessoas físicas e instituições públicas, como o caso da mãe que entra na justiça para reaver a guarda da filha, ou da mãe de santo que registra queixa na polícia e ainda as inúmeras ONGs e coletivos, até mesmo a Promotoria Pública, em defesa da diversidade religiosa. Mesmo as notícias que analisamos ao longo desse texto se posicionam contrárias às violências realizadas, contribuem

para visibilizar as agressões e assumem tom de denúncia, não compactuando ou justificando o racismo noticiado.

4. "E o que as crianças estão pensando?" – diversidade e antirracismo.

Encaminhamo-nos às considerações finais com a pergunta feita na canção "Exu nas escolas" sobre as crianças e uma Educação antirracista, pautada na diversidade de saberes. A escolha não é aleatória, para abertura e encerramento do trabalho, Elza Soares iniciou carreira no samba, num contexto marcado pelo surgimento da Bossa Nova e do Tropicalismo, na década de 1960. No entanto, na década 1980, depois de algum tempo no ostracismo, gravou o álbum *Elza negra, negra Elza*, substituindo a veia sambista por uma postura roqueira. No começo dos anos 2000, todos os seus trabalhos mostravam uma postura política convicta e anticordial, e a música "A carne", que denunciava a violência e o racismo no Brasil, era sucesso nacional (SOUZA, 2018).

Em 2015, lançou o disco *A mulher do fim do mundo,* aclamado pela crítica e pelo público, em especial pelas mulheres negras. Três anos depois, gravou outro álbum, *Deus é mulher,* cujo repertório aborda valores religiosos afro-brasileiros, como a canção "Exu nas escolas". Ambos os discos coroaram a carreira de superação da intérprete, que, por muito tempo, foi relegada ao ostracismo e ao papel de mulata brasileira, na indústria fonográfica (SOUZA, 2018). A postura em defesa da população negra e da religiosidade negra é evidenciada na canção interpretada por Elza:

> E o que as crianças estão pensando?/ Quais são os recados que as baleias têm para dar a nós, seres humanos, antes que o mar vire uma gosma?/ Cuide bem do seu Tcheru[7]/ Na aula de hoje veremos Exu voando em tsuru[8]/ Entre a boca de quem assopra e o nariz de quem

7 *Tcheru*: velho sábio, na língua guarani.

8 *Tsuru*: ave sagrada japonesa, feita em origami.

> recebe o tsunu[9]/ As escolas se transformaram em centros ecumênicos/ Exu te ama e ele também está com fome/ Porque as merendas foram desviadas novamente/ Num país laico, temos a imagem de César na cédula e um "Deus seja louvado"/ As bancadas e os lacaios do Estado/ Se Jesus Cristo tivesse morrido nos dias de hoje com ética/ Em toda casa, ao invés de uma cruz, teria uma cadeira elétrica[10].

A canção interpretada magistralmente por Elza Soares busca descontruir estereótipos e firmar a resistência das culturas e religiosidades afro-brasileiras, inclusive nas escolas, visto que a Educação ainda é marcada por uma epistemologia eurocêntrica (MUNANGA, 2005). Conforme a cantora, em entrevista concedida à revista *Vice*, "Exu nas escolas" veio para incomodar.

> Ela veio pra dizer a existência dela. Ela foi roubada, calaram esse trabalho. Eu estava falando com o Bial [na noite anterior à entrevista, Elza esteve no programa de Pedro Bial]: os meus médicos, que conheci quando criança, eram os médicos de terreiros. Eram meus pais de santo, era minha religião. Era aquela religião que pegava uma criança, num tem doutor, leva pra uma benzedeira. Não tem doutor pra dar remédio, vou levar e vão te dar um chá de folhas. Eu fui criada com folhas, com matos. Tudo isso veio da cultura negra, africana, religiosa. Imagina você eu agora negar essa existência, renegar. Loucura. Ela existe. Ela me curou. Ela me fez gente, me fez mulher (LOPES, 2018).

A letra da canção é visivelmente atravessada pela discussão em torno da "escola sem partido". Na perspectiva da canção, a escola é lugar para partido, no sentido de ser lugar para múltiplas ideias e saberes. Quando na letra é mencionada a necessidade de transformar a escola em "centro ecumênico", refere-se à necessidade de construir

9 *Tsunu*: rapé; tabaco em pó que pode ser inalado.

10 Disponível em: https://www.letras.mus.br/elza-soares/Exu-nas-escolas/. Acesso em: 16 out. 2018.

uma Educação aberta às multiplicidades e diferenças. Consideramos a narrativa importante o bastante em um contexto em que o Supremo Tribunal Federal autoriza o ensino religioso confessional nas escolas públicas, isto é, que as aulas podem seguir os ensinamentos de uma religião específica (PONTES, 2019). O questionamento feito pela letra é bastante pertinente para pensar essa decisão do Supremo Tribunal Federal: Todas as crenças terão lugar na escola ou só aquelas que foram historicamente hegemônicas em nosso país?

"Exu nas escolas" também ressalta a necessidade de romper com as "enciclopédias de ilusões bem selecionadas e contadas só por quem vence", atribuindo legitimidade também às influências africanas, indígenas e asiáticas que nos constituem como povo brasileiro. Um trecho da canção diz: "Exu te ama e ele também está com fome", assinalando para outras formas de crenças e outras formas de pensar que agenciam os espaços escolares. A fome de Exu pode ser compreendida em termos literais e figurativos. Do mesmo modo que o orixá pede comida e recebe de comer nos terreiros, ele também pode ser considerado insaciável, porque é dinâmico, tem fome de mudanças, como mencionado na letra sobre ele ter fome de "quebrar tabus".

A música de 2018 segue e atual e oportuna frente aos impasses que abordamos acimas. Poder falar sobre Exu nas escolas, embora seja complexo e desafiador, é o caminho para se conviver com a diversidade cultural, entendido aqui como um imperativo inseparável à promoção dos direitos humanos, o que implica, entre outros pontos, o respeito e o reconhecimento das diferentes formas de crenças, etnias, tradições e movimentos religiosos, bem como daqueles que não professam religião alguma. As instituições educativas podem contribuir para a promoção da diversidade e dos direitos humanos ao desenvolverem práticas pedagógicas que exercitem a sensibilidade diante de qualquer discriminação religiosa.

Um dos mitos mais conhecidos sobre Exu, narra que os dois amigos, personagens da História, sempre saudavam Exu no começo do dia de trabalho no campo, mas, certo dia, eles se esqueceram da oferenda e a divindade ficou irada. Exu então pôs na cabeça um gorro de duas

cores, metade vermelho e metade branco e passou pelo caminho que dividia a terra dos dois vizinhos, cumprimentando-os. Quando um dos amigos comenta sobre o homem desconhecido que havia passado de gorro vermelho, o outro retruca dizendo que o gorro era branco. "A discórdia foi aumentando a ponto de ambos se engalfinharem em uma luta corpo a corpo, resultando na morte dos dois, enquanto Exu se divertia a valer com sua vingança" (ZACHARIAS, 1998, p.139). Os pesquisadores e intelectuais brasileiros no decorrer do século XX leram esse mito de forma um tanto apressada, associando Exu a um *trickster*, um espírito brincalhão e trapaceiro que gosta de pregar peças, que não tem limite ou moral em suas brincadeiras, o que é em partes verdadeiros.

Mas, uma leitura antirracista e não colonial, ao modo Luiz Rufino (2019, p.52), nos convida a ler Exu enquanto aquele que "esculhamba os discursos monológicos presentes nos regimes de verdade ocidental". O impasse gerado na descrição do gorro mostra a polarização, segundo Rufino (2019) entre dois indivíduos que brigam para serem mais sábios que o outro, que não aceitam outra visão correta além da sua. Se ofendem na incapacidade de dialogar e compreenderem que existem visões e crenças diferentes da sua própria, na busca de impor uma certeza única, da verdade absoluta, os dois entram em um embate interminável e acabam se destruindo.

> Exu é aquele que, para ensinar os homens, prega peças, desautoriza todos aqueles que se acomodam sobre a presunção de uma verdade limitadamente acabada. Ele é o princípio da imprevisibilidade que utiliza da astúcia de aparência, o correlacionando ao sentido de realidade. É ele que pune qualquer forma de obsessão pela certeza, instaurando a dúvida" (RUFINO, 2019, p. 53).

Considerações finais

Ao modo de Exu, uma Educação que preze pela diversidade, precisa abandonar os binarismos e encontrar uma terceira via, um entre. Afinal, é nas Encruzilhadas que Exu "rege as fronteiras das agências de

invenção do mundo, transitando entre as aberturas e fissuras, a partir dos cruzamentos de ideias e das possibilidades" (FIALHO, 2019, p. 46). O caminho, como alerta Djamila Ribeiro, é enxergar a negritude, reconhecer os privilégios da branquitude, perceber o racismo internalizado em si mesmo e não apenas no outro, apoiar políticas educacionais afirmativas e combater a violência racial, de todos os tipos, inclusive a religiosa.

Referências

BASSETE, Fernanda. Mãe recupera a guarda da filha tirada após ritual de candomblé. In: *G1.* Data 14/08/2020 às 23:15. Disponível em: https://epoca.globo.com/mae-recupera-guarda-de-filha-tirada-apos-ritual-de-candomble-1-24588190?%3Futm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=post&fbclid=IwAR0TKqMxqD_EX-xQ0rggRoQPQYAjJQapmoLzlU42oRSW8zK7bS7a13cpDuY Acesso: 26/08/2020.

BERKENBROCK, Volney. *A experiência dos orixás:* um estudo sobre a experiência religiosa no candomblé. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.639, 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

CÉSAIRE, Aimé. *Discours sur le colonialisme*. Paris: Présence Africaine, 1955.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ELZA SOARES. *Deus é mulher*. DeckDisc, 2018. 1 CD.

FANON, Franz. *Pele negra, mascaras brancas*. Trad. Renato Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Afonso. Mãe de santo xingada por presidente da Fundação Palmares presta depoimento ao Ministério Público do DF. In: *G1-DF*. Data: 04/06/2020 às 15h46. Disponível em: https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/06/04/mae-de-santo-xingada-por-presidente-da-fundacao-palmares-presta-depoimento-ao-ministerio-publico-do-df.ghtml Acesso: 26/08/2020.

FIALHO, Laís Azevedo. *De garoto de recados a detentor dos segredos do mundo*: a representação de Exu em *Deuses de dois mundos*, a trilogia épica dos orixás (Brasil – século XXI). Dissertação (mestrado em História). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019, p. 160.

GIUMBELLI, Emerson. Crucifixos invisíveis: polêmicas recentes no Brasil sobre símbolos religiosos em recintos estatais. In: *Anuário Antropológico [Online*], 2011, vol I. Disponível em URL : http://journals.openedition.org/aa/1019. Acesso: 02/05/2020.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade* [*online*], v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012.

GONÇALVES, Leonardo de Oliveira. Lei federal nº 10.639/03: um desafio para aEducação Básica no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, São Paulo, 2010.

GONZAGA, Giovane Marrafon. *Memórias, notícias e espaços*: a presença das religiões afro-brasileiras em Maringá-PR (2000 - 2014). Dissertação (mestrado em História). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018, p. 158.

KANE, Cheikh Hamidou. *Ambiguous Adventure*. New York: Walker and Co., 1963.

LOPES, Débora. *VICE* entrevista: Elza Soares. Vice, 18 maio 2018. Disponível em: https://www.vice.com/pt_br/article/gykqb4/elza-soares-deus-mulher-entrevista. Acesso em: 16 out. 2018.

MOURA, Rayane. Mãe perde guarda da filha após jovem participar de ritual de candomblé. In: *Notícias UOL*. Data: 07/08/2020 às 04h00. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/08/07/mae-perde-guarda-da-filha-apos-jovem-participar-de-ritual-do-candomble.htm?fbclid=IwAR2iA--l2dQ7b4FgEOMdEn_8dFsfN8ZMLdGg6fWHDXq1H-Cu4N8XSilkptWY Acesso: 26/08/2020.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC, 2005.

PONTES, Felipe. Supremo autoriza ensino religioso confessional nas escolas públicas. *Agência Brasil*, 27 set. 2019. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-09/supremo-autoriza-ensino-religioso-confessional-nas-escolas-publicas. Acesso em: 5 set. 2019.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIO, João do. *As religiões no Rio. Paris: Garnier, 1906.*

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Morula Editorial, 2019.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Prefácio ou notícias de uma guerra nada particular: os ataques neopentecostais às religiões afro-brasileiras e aos símbolos de herança africana no Brasil. IN: *Intolerância religiosa*: Impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro. Vagner Gonçalves da Silva (org). São Paulo: Edusp, 2015.

'SÓ CHORO ESPERANDO ELA VOLTAR', DIZ MÃE QUE PERDEU GUARDA DA FILHA APÓS DENÚNCIA DE MAUS-TRATOS EM RITUAL DO CANDOMBLÉ. In: G1 Rio Preto e Araçatuba. Data: 08/08/2020 às 08h29. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-jose-do-rio-preto-aracatuba/noticia/2020/08/08/so-choro-esperando-ela-voltar-diz-mae-que-perdeu-guarda-da-filha-apos-denuncia-de-maus-tratos-em-ritual-do-candomble.ghtml?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=g1&fbclid=IwAR0qN1471P5lEUOVRvrFsC0ccQhz0tShDeFl2Cpshalk6D6eiCTFnpfp8ek Acesso: 26/08/2020.

SOUZA, Francielle. *A desconstrução dos mitos sobre a mulher negra: um olhar sobre Elza Soares, Tássia Reis e Mc Soffia*. Monografia (Graduação em Jornalismo) – Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, 2018.

VALENTE, Rubens. O exílio dos orixás. In: *Revista Piauí - UOL*. Data: 21/08/2020 às 09h02. Disponível em: https://piaui.folha.uol.com.br/o-exilio-dos-orixas/ Acesso: 26/08/2020.

ZACHARIAS, José. *Ori axé*, a dimensão arquetípica dos orixás. São Paulo: Vetor, 1998.

NARRATIVA HAITIANA E OUTRAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM OLHAR DECOLONIAL PARA A HISTÓRIA DO BRASIL

Giovani Giroto[11]
Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula[12]
Eliane Rose Maio[13]

Resumo: O artigo objetiva dar visibilidade a História do Haiti realizando contrastes com a História do Brasil; analisar a narrativa de um haitiano sobre as concepções do povo do Haiti em relação à sua História; e propor uma Educação decolonial e antirracista. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica e o estudo das narrativas. Um dos resultados apresentados considera a escola como possível espaço de transformação da compreensão histórica.

Palavras-chave: História do Brasil; Decolonidade; Educação decolonial.

Abstract: The article aims to give visibility to the history of Haiti by making contrasts with the history of Brazil; analyze a Haitian's narrative about the Haitian people's conceptions of their history; and to propose a decolonial and anti-racist education. The methodology used was the literature review and the study of narratives. One of the results presented considers the school as a possible space for transforming historical understanding.

Keywords: History of Brazil; Decoloniality; Decolonial education.

11 Bolsista CAPES, Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

12 Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

13 Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

Introdução

Se não há discurso neutro, tampouco há História neutra. Tanto em uma explanação discursiva quanto na construção e manutenção da História tem-se a intencionalidade como um elemento indispensável. Inclusive, o discurso e os processos históricos não são de todo desassociados, já que estes são validados a partir da intencionalidade discursiva. Entretanto, isso não significa que, necessariamente, essa intencionalidade corresponda à realidade, uma vez que existem muitos fatores que a constituem. Um desses fatores são as relações de poder, que criam hierarquias e atribuem diferentes valores a um mesmo contexto. Nesse sentido, pode-se compreender que a formação da História, em alguns casos, é registrada não com base na realidade, mas alicerçada em um discurso adulterado, porém mais forte por ser narrado por um grupo dominante.

No campo do conhecimento também se nota essa hierarquia, uma vez que os saberes dominantes, adotados como os únicos que possuem validade, advêm da perspectiva eurocêntrica. Nesse sentido, há um epistemicídio, pois o conhecimento que não é produzido pela classe dominante é marcado pela desvalorização e silenciamento (SANTOS, 2019). Ao propor um movimento contrário, as epistemologias do Sul ancoram-se "nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado" (SANTOS, 2019, p. 17). Assim, afirma-se que as epistemologias do Sul tratam sobre as narrativas de resistência dos povos que foram oprimidos, tanto no contexto ao qual se refere quanto no silenciamento de suas interpretações da História, ao serem silenciados pelo opressor.

Ao buscar uma contextualização destas reflexões com a realidade, a partir de uma revisão bibliográfica e do estudo das narrativas, este texto objetiva dar visibilidade a História do Haiti realizando contrastes com a História do Brasil; analisar a narrativa de um haitiano sobre as concepções do povo do Haiti em relação à sua História, seu

contexto e seu processo de colonização; investigar e propor, para o contexto brasileiro, uma Educação decolonial e antirracista. Este artigo justifica-se pela necessidade e urgência de assegurar que os movimentos de resistência sejam considerados como fontes históricas válidas para a compreensão do passado e do presente. Nesse sentido, adota-se a escola como uma instituição que pode viabilizar uma transformação epistêmica, histórica, social e cultural da realidade brasileira.

1. Metodologia

Este artigo faz uma retomada de alguns aspectos da História e contexto do Haiti e do Brasil, assim como autores que defendem uma Educação e formação da História decolonial. Para isso, a primeira etapa metodológica consistiu na revisão bibliográfica que "é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (GIL, 2008, p. 50), sobre temas fundamentais e complementares ao que se propõe investigar.

Além disso, este estudo inclui a utilização das narrativas como recurso metodológico e de análise. Conforme argumentam Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91), "não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa". Apoiado neste pensamento, nota-se que os estudos sobre narrativas possibilitam maior aproximação das pesquisas acadêmicas com o cotidiano. Nesse sentido, contribuem com as análises no âmbito histórico, social, psicológico, educacional, entre outros campos.

A partir dessa perspectiva, este estudo contou com a narrativa de um haitiano que atualmente reside no Brasil. A contribuição, enviada voluntariamente em arquivo de áudio para os pesquisadores, foi concedida e autorizada para a transcrição e a publicação. Para preservar a identidade do participante, adota-se nesta pesquisa o pseudônimo *Adisa*, que significa "aquele que nos ensinará", para referir-se ao migrante. Também foi consultado outro migrante haitiano que vive no Brasil, desde 2015. Devido à brevidade deste estudo, sua narrativa

não foi utilizada como fonte de análise, todavia, serviu para reafirmar o posicionamento do relato elegido para análise.

A escolha por este recurso metodológico deu-se por considerar que a História contada é tão válida quanto a escrita. Abrir-se para o que as pessoas têm a narrar sobre suas memórias proporciona uma democratização no registro histórico, uma vez que permite "o entendimento de aspectos subjetivos de casos que, normalmente, são filtrados por racionalismos, objetividades e neutralidades esfriadas pelas versões oficiais ou dificultadas pela lógica da documentação escrita que encerra um código diverso do oral" (MEIHY, 1998, p. 21).

Dessa forma, todas as pessoas, independentemente de suas posições sociais, podem dispor de fontes para a investigação de um fenômeno. Por este motivo, a preservação e a valorização da memória compõem parte essencial das teorias que sustentam os estudos das narrativas enquanto recurso metodológico válido para pesquisas em diversas áreas.

2. História do Haiti: aproximações com a História do Brasil

Analisar o contexto haitiano, assim como qualquer outro contexto nacional, requer uma investigação detalhada, por isso, é fundamental compreender o processo de formação do Caribe e como culminou a formação do Haiti. A partir de autores clássicos e contemporâneos, analisa-se a História do Haiti, as violências de responsabilidade europeia, a condição de vida e contexto de seu povo, além de tecer alguns contrastes em relação à História do Brasil.

O Caribe é um território formado, principalmente, por ilhas que, originalmente, era povoado por Indígenas. O território passou por um processo de repovoamento por meio da escravização de povos africanos que foram forçadamente colonizados pelos europeus. No Haiti, "a presença da população negra foi fruto de um processo de deslocamentos forçados, que começou na África, e que tinha em vista o trabalho forçado, sob a direção e em benefício de brancos europeus"

(DIEME, 2017, p. 18-19). Em decorrência disso, nota-se que os países que englobam o Caribe são compostos por uma população quase que em totalidade negra. Todavia, os tons de pele, além de outros fatores, contribuem para relações hierárquicas de poder devido à influência e à imposição da cultura europeia. Observa-se que a raça e a cor de pele influenciaram nos processos de poder e dominação de seu próprio povo, distinguindo e separando grupos a partir do embranquecimento, no qual quanto mais claro for o tom de pele, mais vantagens terá.

A chegada dos espanhóis em território americano, já no final do século XV, resultou na expulsão gradativa dos povos indígenas que ali habitavam. Entretanto, "com a descoberta do ouro e da prata no México e nos Andes em meados do século XVI, e a ascensão de Cuba como posto central de administração no Caribe, os espanhóis desativaram parcialmente a colonização da Hispaniola" (GRONDIN, 1985, p. 26). Uma vez que a Espanha havia deixado parte do território caribenho, no final do século XVI, sob a monarquia de Luís XIV, a França passou a ocupar esse espaço e foi responsável pela colonização dos escravizados nessa terra. No período de colonização francesa, o trabalho escravo e as condições climáticas favoráveis para a produção de café e cana-de-açúcar colocaram o território haitiano como o principal exportador para a Europa. Por conta disso, o território colonizado pelos franceses ficou conhecido como "o orgulho da França", por ampliar a economia às custas da violência e exploração do povo que ali foi obrigado a habitar (DALBERTO, 2015). Além de toda a tirania que pode ser percebida nos movimentos afrodiaspóricos, há também muitos processos de resistência, esperança e reexistência (BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES e GROSFOGUEL, 2019). Um desses acontecimentos foi a revolução haitiana, em 1804, que resultou na independência do Haiti.

Após a independência, o Haiti não deixou de sofrer com ataques de outros países e tentativas de ocupação territorial. Um exemplo foi a ocupação norte-americana nos primeiros anos do século XX. Por conta disso, o Haiti passou por transformações e estagnações que impediram que o país pudesse desenvolver-se. Como resultados dessa

ocupação tem-se, entre outras questões, o "agravamento das condições de vida nos meios rurais, expropriações de terra e penetração norte-americana em todas as áreas do Estado" (PINTO, 2018, p. 831).

Segundo Pongnon (2013, p. 50), "a Educação sempre atuou no Haiti como a grande divisão entre o que os sabem ler e escrever o francês, como marca de distinção e justificação de exclusão dos camponeses". Isso corresponde à desigualdade dentro do próprio país, que considera que os camponeses são "inferiores" aos demais por não terem conhecimento da língua francesa e por não terem oportunidade de frequentar escolas. Dessa forma, compreende-se que a própria identidade do povo haitiano foi afetada por conta do espelhamento ao padrão europeu, sendo que só é valorizado aquele que tem condições de educar-se e aprender o francês.

Os fatores políticos também contribuíram para uma degeneração das condições do Haiti. Percebe-se que, "tradicionalmente, os governos haitianos são caracterizados pela sua forma autoritária" (CAJOU, 2013, p. 29). O regime político de Duvalier, aliado ao governo norte-americano, adotou "uma série de medidas cada vez mais autoritárias, estabeleceu um modelo fascista de dominação política" (GRONDIN, 1985, p. 47). Nesse período, foi organizado um modelo econômico que só favorecia a elite e facilitava a corrupção daquela família que ocupava o poder. Ao mesmo tempo que o Haiti encontrava-se nos grupos dos países mais pobres do mundo, o poder econômico da família de François Duvalier aumentou gradativamente (GRONDIN, 1985).

A partir de 1987, o Haiti libertou-se da ditadura e passou por um momento de democratização. Desde então, na tentativa de reerguer-se, o país passou por percalços que impediram seu desenvolvimento político, social e econômico. A instabilidade política é contínua e o país está em condição precária. A partir de 2004, o Haiti passou por uma ocupação militar internacional, a MINUSTAH (Missão das Nações Unidas para a paz e a estabilidade no Haiti), a qual o Brasil comandou. A ideia de organizar o país com discurso pacífico foi contraditória às ações, pois a missão, segundo Cajou (2013, p. 57), "aterrorizou e matou milhares de pessoas inocentes nos bairros mais desfavorecidos

sobre pretexto de combater grupos armados". Em 2017, foi declarado o fim da ocupação e, a partir de então, Jovenel Moise assumiu o poder e o país passou a ter um sistema semipresidencial.

Como se não bastasse toda desigualdade, ausência de políticas e alto índice de pobreza no Haiti, em 2010 dois acontecimentos foram registrados e contribuíram para a devastação de uma nação. O primeiro deles foi um terremoto que abalou o país em janeiro de 2010. Se antes existia apenas a pobreza e condições precárias, após a catástrofe as condições de vulnerabilidade aumentaram. Ainda neste ano, "foi anunciado oficialmente a descoberta da bactéria de cólera, que em pouco tempo, se espalhou através do território haitiano" (SEGUY, 2014, p. 28).

Motivos como a condição histórica de violência escravagista e de aculturação, a pobreza e a falta de assistência governamental, os vários ataques ditatoriais e até mesmo a contraditoriedade da MINUSTAH, as catástrofes ambientais e as condições precárias de saúde fizeram o Haiti se tornar um país em vulnerabilidade e, em decorrência disso, os processos emigratórios foram intensificados. Todavia, a luta é contínua e é marcada por um povo que está sempre em busca de melhores condições de vida, seja em sua própria terra ou em outro país.

A partir dessa exposição acerca da História e do contexto haitiano, faz-se uma abordagem de contraste sobre a História e o contexto brasileiro. A primeira aproximação que pode ser feita entre os dois países é que o território que hoje corresponde ao Brasil, em sua origem, também possuía povos nativos indígenas que tiveram suas terras invadidas pelos europeus. Em decorrência disso, os povos indígenas "sofreram a violência cultural, as epidemias e mortes. Do contato com o europeu resultou uma população mestiça, que mostra, até hoje, sua presença silenciosa na formação da sociedade brasileira" (FAUSTO, 1996, p. 22). Dessa forma, com a chegada do homem branco no território brasileiro, os povos ameríndios foram obrigados a entrar em contato com uma nova realidade. Realidade esta que os trouxe doenças, tirou seus bens e, aos poucos, foi tomando seus espaços e substituindo suas culturas.

A partir da chegada dos europeus nas Américas, nota-se que, assim como o Haiti, o Brasil passou a receber "africanos através do tráfico transatlântico de escravizados" (AMARAL, 2011, p. 12) para servirem como objetos de trabalho com baixo custo, elevando, assim, a produção de riquezas para o homem branco. A partir disso, percebe-se que o homem branco colonizador, além de administrar bens que não os pertenciam, lidava com a população negra mais como instrumento de trabalho e menos como ser humano.

Segundo Ribeiro (2019, p. 11-12), "no Brasil, há a ideia de que a escravidão aqui foi mais branda do que em outros lugares, o que nos impede de entender como o sistema escravocrata ainda impacta a forma como a sociedade se organiza". Por esse viés, passa-se a discutir e compreender de que forma o Brasil, em semelhança ao Haiti, possui uma organização de desigualdades de diversas ordens, como a racial, a social e econômica, por exemplo.

Um estudo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), publicado em 2016, apresentou um panorama sobre a população brasileira que reflete a desigualdade do país. De acordo com alguns dados da pesquisa,

> No País, em 2015, mais da metade (53,9%) das pessoas se declaravam de cor ou raça preta ou parda, enquanto o percentual das que se declaravam brancas foi de 45,2%.
>
> [...]
>
> Em 2014, enquanto a taxa para todas as idades foi de 21,1 homicídios por arma de fogo para cada 100 mil habitantes, para os jovens foi de 49,6.
>
> [...]
>
> Em 2015, a taxa de frequência escolar bruta das pessoas de 6 a 14 anos de idade atingiu 98,6%. Por sua vez, a inserção dos jovens de 15 a 17 anos de idade avançou lentamente, evidenciando a dificuldade de garantia do direito àEducação Básica obrigatória para esse grupo etário que deveria estar frequentando o Ensino Médio.
>
> [...]

> Em 2015, 53,2% dos estudantes pretos ou pardos de 18 a 24 anos de idade cursavam níveis de ensino anteriores ao ensino superior, como o fundamental e o médio, enquanto apenas 29,1% dos estudantes brancos estavam nessa mesma situação.
>
> [...]
>
> A relação de desigualdade entre homens e mulheres no mercado de trabalho reduziu um pouco em 2015 em relação ao ano anterior, com a queda generalizada do rendimento, mas as mulheres ainda recebiam em média 76% do rendimento dos homens (IBGE, 2016, p. 17-77).

Considerando que no Brasil a maior parte da população não é branca, faz-se necessário investigar a questão racial em paralelo com outros segmentos de análise e, assim, depreender as desigualdades sociais e raciais no país.

Por tratar-se de um esboço mais geral sobre a questão das desigualdades no Brasil, das diversas categorias existentes, foram selecionadas apenas três: segurança, Educação e trabalho. Em relação à segurança, notou-se que os jovens são o grupo etário de maior índice de violência no Brasil. Nesse sentido, de acordo com Ribeiro (2019, p. 94), "entre 2006 e 2016, a taxa de homicídio de indivíduos não negros (brancos, amarelos e Indígenas) diminuiu 6,8%, enquanto no mesmo período a taxa de homicídios da população negra aumentou 23,1%". Observa-se que pessoas negras, sobretudo os jovens, estão muito mais vulneráveis ao contexto de violência do que as não negras.

No que tange às questões educacionais, os índices de escolarização apontam, mais uma vez, o jovem como faixa etária de maior afastamento da escola. Além disso, os resultados sinalizam que o jovem negro tem mais propensão de atraso escolar do que o jovem branco, demonstrando as condições desiguais de acesso e permanência nas escolas. No sentido do trabalho, constata-se outra desigualdade: a de gênero, apontando que a remuneração de mulheres é inferior a de homens, mesmo exercendo a mesma função.

Por fim, mencionam-se o período de Regime Militar (1964 – 1985) vivido no Brasil, alguns desastres ambientais e o caso mais atual

da COVID-19 que colocaram o brasileiro, sobretudo os mais pobres, em uma condição de vulnerabilidade, da mesma forma que, no território haitiano, a ditadura, o terremoto e a cólera, contribuíram para a morte e desestabilização socioeconômica de muitas pessoas.

Em 1964, o Brasil sofreu com o Golpe Militar. Durante mais de 20 anos "por meio da violência, os setores reacionários atuaram com prisões de lideranças, torturas, assassinatos, expulsão de líderes esquerdistas do país e intervenção em sindicatos" (LARA e SILVA, 2015, p. 277-278). Tal fato resultou em vários atrasos políticos e sociais. Além disso, o período foi marcado pela censura política, repressão, práticas de tortura, enfim, de violação de Direitos Humanos na sociedade brasileira.

Décadas depois, a nação brasileira presenciou um novo golpe de estado, o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff que "foi uma estratégia audaciosa para garantir a implantação da agenda conservadora de ataque aos direitos trabalhistas, aos direitos de jovens, homossexuais, negros, indígenas e mulheres" (SILVA, 2018, p. 504). Apoiado nesses acontecimentos, compreende-se que a política brasileira impediu muitos avanços por conta de ações pautadas em um viés neoliberal, capitalista e conservador.

Na acepção dos desastres ambientais e relacionados à crise da saúde no Brasil, mencionam-se enchentes e deslizamentos nos últimos anos em diversos estados, assim como o rompimento da barragem de Fundão, da mineradora Samarco, em Mariana (MG), no ano de 2015 e o rompimento da barragem I da Mina de Córrego do Feijão, sob responsabilidade da Vale, em Brumadinho, no ano de 2019. Atualmente, vive-se no mundo uma pandemia da COVID-19. Em decorrência da falta de tratamento específico e da má gestão de Jair Bolsonaro, até o dia 08/08/2020 o Brasil registrava mais de 100 mil mortes por conta da doença. Além disso, nota-se que a maioria das vítimas por COVID-19 são negros e pobres (CNN BRASIL, 2020).

Ao analisar a História e contexto brasileiro, registram-se muitas atrocidades de caráter político, social e econômico. Isso corrobora para o aumento da desigualdade no país, visto que negros e pobres, que compõem a maior parte da população brasileira, são os mais afe-

tados por terem privação de direitos, por viverem, muitas vezes, em situação de vulnerabilidade e devido ao difícil acesso a condições dignas de Educação, saúde e segurança. Em virtude do que foi exposto nesta seção, revelam-se semelhanças entre as condições de vida de muitas pessoas que vivem no Haiti e no Brasil, países que, desde sempre, vêm sofrendo com a injustiça e exclusão dos povos menos favorecidos.

3. Narrativa haitiana e outras práticas pedagógicas: a aplicação da epistemologia do Sul e Educação decolonial

Esta seção destina-se a analisar, com o suporte da narrativa de um haitiano residente no Brasil, qual é a concepção que os haitianos têm de sua própria História. A partir da narrativa, desdobram-se outras temáticas guiadas pela epistemologia do Sul e outras teorias decoloniais. Posteriormente, reflete-se sobre a realidade brasileira, no que tange à construção e à manutenção da própria História, pelas instituições escolares e/ou pelos próprios cidadãos brasileiros.

Adisa, originário da cidade Cabo Haitiano, no Haiti, residente no Brasil desde 2010, após ser perguntado sobre a História do Haiti e sobre a percepção dos haitianos em relação ao povo europeu, posicionou-se da seguinte forma:

> Na escola a gente estuda o seguinte: que eles (os europeus) escravizaram a gente (os haitianos), maltrataram a gente. Eu sempre conto para as pessoas que é uma colonização muito... aliás, não é uma colonização, é como se fosse um assassino, na verdade. É matando as pessoas, gente acorrentada, trabalhando em campo, em cana de açúcar, por exemplo, e não podendo nem chupar um pedaço de cana. Então, isso tudo gera revolta na gente, sabe? A gente não enxerga eles como heróis. Na verdade, por isso a gente mobilizou para lutar com os franceses e a gente vence eles e mandamos eles embora e decretamos a nossa independência, porque é melhor você viver livre com o pouco que você tem do que viver no meio de muito, sendo escravo e você, na verdade,

> não possuir nada, entendeu? Então, essa é uma visão... haitianos com os franceses é uma visão muito... na verdade, teve um tempo que eu posso falar de ódio, mas hoje em dia não existe mais isso, a gente tá de boa, mas não enxergamos eles como heróis. Até porque a miséria está sendo instaurada lá e eles são um dos responsáveis. Levaram tudo de bom de lá, o ouro, tudo... então, e depois teve um presidente lá que assinou um contrato com eles e o Haiti passou mais ou menos uns 100 anos pagando essa dívida pra reconhecer a independência, o que é uma coisa absurda (ADISA, 2020).

Com base na narrativa, verifica-se que os haitianos possuem uma visão realista e crítica acerca da História do seu país. Nota-se que a escola contribui para essa forma de pensar, uma vez que apresenta os processos históricos pela perspectiva do próprio povo haitiano e não daqueles que os colonizaram. Por conta disso, há uma aproximação entre a forma como as escolas haitianas promovem o conhecimento da História do país com o que Santos (2019) chama de epistemologias do Sul, ao referir-se aos conhecimentos "que surgem das lutas sociais e políticas e não podem ser separados dessas mesmas lutas" (SANTOS, 2019, p. 18).

Enquanto as escolas e o povo haitiano expõem a História do Haiti sob a óptica do oprimido, no Brasil tem-se um panorama oposto: a História é contada pela perspectiva do opressor, devido ainda a narrativa da História com base no paradigma ocidental e eurocêntrico. À vista disso, a História tida como oficial no Brasil é guiada pelas epistemologias do Norte, que "concebem o Norte epistemológico eurocêntrico como sendo a única fonte de conhecimento válido" (SANTOS, 2019, p. 25). Isto pode ser verificado em livros didáticos de História do Brasil e, consequentemente, na postura alienada do povo brasileiro em silenciar e invisibilizar índios e negros ao elencar o branco europeu como protagonista heroico de seus processos históricos, que ecoam até a atualidade.

Alicerçado em uma ideologia capitalista e colonial, a ciência moderna é marcada pela dominação eurocêntrica, na qual um conhe-

cimento, para ser considerado válido, precisa ser produzido nos moldes e sob a perspectiva do Norte do globo terrestre, por compreender que se trata de uma região mais desenvolvida. Esta crença, por ser errônea, possui diversos efeitos negativos. Um deles, e talvez o principal, é a "destruição de uma imensa variedade de saberes" (SANTOS, 2019, p. 27), conhecida como epistemicídio.

Admite-se que onde há dominação, há hierarquia. Nesse sentido, as epistemologias do Sul surgem como uma forma de valorização dos conhecimentos produzidos por grupos sociais oprimidos, oriundos das lutas políticas e sociais. Em concomitância, consideram diversas concepções de saberes, e até mesmo da memória, de povos que tiveram suas Histórias ofuscadas pela imposição de uma cultura dominante.

Como explorado na seção anterior, tanto o Haiti quanto o Brasil passaram por um processo de colonização. Entretanto, o povo brasileiro, ao pensar na História de seu país, tende a atribuir o descobrimento do brasil aos portugueses, que, então, passaram a povoar e desenvolver este território. Ao pedir para um brasileiro descrever sua História, mesmo que ele aponte a existência de povos indígenas, ainda assim, atribuiria aos europeus o título de "descobridores". Caso ele lembre de mencionar a existência de escravizados, apesar da escola descrever como foi esse desumano processo, é provável que ele não compreenda as consequências que a violência, no período de escravização, gerou e continua a gerar nos dias atuais, como o racismo, as desigualdades sociais e raciais, o genocídio de pessoas negras, entre outros problemas da vida cotidiana.

De forma contrária, quando se solicita que um haitiano conte, mesmo que brevemente, a História de seu país, tem-se um discurso pautado nas violências sofridas e em uma leitura crítica da exploração e dos danos que reverberam até hoje no Haiti, como pôde ser verificado na narrativa de Adisa (2020). Resumidamente, a narrativa analisada possibilita a compreensão da História e manutenção da memória dos haitianos. Destaca-se, na fala em questão, o uso do termo "assassino" para substituir o termo "colonizador". O argumento é justificado em decorrência das diversas violências e mortes de pessoas negras,

provocadas pelos franceses, a partir da exploração do trabalho e da apropriação dos bens naturais do território haitiano.

Constata-se que o povo haitiano e o povo brasileiro, mesmo com passados semelhantes, apresentam dessemelhanças ao narrar suas Histórias. O primeiro grupo é capaz de, após séculos, registrar e manter a memória de resistência que marcou sua nação. O segundo grupo, por sua vez, nega suas origens, desconhece os movimentos de resistência e disseminam uma História que não corresponde à realidade.

Por este viés, defende-se que é preciso compreender a História para ter-se um entendimento das desigualdades sociais, raciais e de gênero que essa colonização acarretou em ambos os países. As lembranças e perspectivas do passado são de suma importância para a criação de significados de um fenômeno no tempo presente. Com isso, a reflexão acerca da memória faz-se fundamental e, de forma complementar, nota-se que as narrativas possuem uma considerável contribuição. De acordo com Bosi (2010, p. 53), "a lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembrança". Lembrar possibilita a conservação de experiências vividas no passado, faz reviver e avaliar ações, acontecimentos e contextos. Todas as pessoas são capazes de, no seu imaginário, projetar imagens sobre o passado e fazer disso uma forma de revitalizar momentos que foram – e aqui se defende que para sempre serão – importantes para a biografia de cada indivíduo e também para a História de um modo geral.

Ao perceber, a partir da narrativa, que o povo haitiano possui uma consciência crítica dos processos históricos de seu país em decorrência do que se é ensinado na escola, vê-se a necessidade de discutir práticas de Educação decolonial no Brasil. Portanto, este texto finaliza-se com a reflexão acerca de alguns movimentos brasileiros, políticas e práticas didáticas que favorecem uma aproximação do pensar histórico com base nas ações de resistência.

No decorrer da História, o Movimento Negro atuou, no Brasil, de forma política e educadora, buscando a emancipação do povo negro e a conquista de políticas públicas que auxiliassem no combate

ao racismo (SILVA, 2020). Segundo Gomes (2017, p. 21), o Movimento Negro "indaga a própria História do Brasil e da população negra em nosso país [...]. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo, e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática". Nota-se que este movimento de resistência atua na defesa de um protagonismo negro no Brasil e, com isso, possibilita repensar a História de forma crítica, emancipatória e transformadora.

Evidencia-se, nessa análise, o trabalho desenvolvido pela Frente Negra Brasileira, a partir de 1931, em São Paulo, uma associação que promovia formação educacional e cultural para seus membros. A partir da integração gerada, os ativistas da Frente Negra fortaleciam seus conhecimentos para lutar por novas políticas, denunciar discriminações raciais, além de articular e sistematizar "os saberes emancipatórios, principalmente os políticos, sobre a realidade dos negros brasileiros da época" (GOMES, 2017, p. 30).

Refletir sobre uma das faces do Movimento Negro no Brasil, como a Frente Negra Brasileira, possibilita pensá-la como uma forma de repensar as origens da História do Brasil. Acessar, por meio de registros, a realidade de resistência do povo negro e inspirar novos projetos de Educação emanicipatória para negros no Brasil atual pode ser um caminho que leva a uma sociedade mais justa.

Na sequência, discute-se a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), e a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008). A primeira, inclui na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a obrigatoriedade de todas as escolas, públicas e privadas, trabalharem com os seguintes conteúdos: "História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil" (BRASIL, 2003). A segunda, altera este texto acrescentando a obrigatoriedade de incluir no currículo escolar a História e cultura dos povos indígenas (BRASIL, 2008).

Felipe e Teruya (2018), defendem que a aplicação da Lei nº 10.639 “abre caminho para a construção de uma Educação antirracista, que rompe com as normas discursivas, centradas no europeu, e no ambiente escolar torna-se legítimo falar sobre a exclusão e marginalização de um segmento” (FELIPE e TERUYA, 2018, p. 262). Com isso, observa-se que, a partir da década de 2000, o Brasil avançou nas políticas públicas educacionais ao ampliar o ensino de História para além da perspectiva das epistemologias do Norte. Os efeitos disso incluem a valorização e a aproximação com as epistemologias do Sul e o amparo aos professores que viabilizam reflexões em relação ao contexto dos negros no Brasil de hoje. Ampliando o debate para as questões Indígenas, conclui-se que a Lei nº 11.645 contribuiu de forma igual para uma Educação que valorize a diversidade de saberes e culturas.

A aplicação de uma Educação para a diversidade étnico-racial pode dar-se de diversas formas e em diversos espaços. Um exemplo dessa aplicação seria a aproximação com as escolas de samba, pois, “as pessoas aprendem na vida social, e não apenas na escola, mas também em outros espaços sócio-culturais, como nas escolas de samba” (SILVA, 2020, p. 63). Dessa forma, percebe-se que as escolas de samba e seus artefatos culturais, ou seja, o enredo, o samba-enredo e a Arte carnavalesca produzem conhecimentos e saberes que, além de formar sua própria comunidade, podem ser utilizados como recursos didáticos no ambiente escolar.

Tais recursos podem contribuir para uma Educação antirracista e voltada para uma compreensão crítica da História do Brasil, a partir dos movimentos de resistência. Então, Silva (2020), apresenta algumas propostas de trabalho pedagógico, como a “audição e análise do samba-enredo “Meu Deus, Meu Deus, Está extinta a escravidão?” da escola de samba Paraíso do Tuiuti de 2018, ano que marcou 130 anos de abolição da escravidão negra no Brasil” (SILVA, 2020, p. 74).

Essa proposta, ao contemplar o samba-enredo como objeto de estudo e análise, além de valorizar e admitir as comunidades e escolas de samba como produtoras de saberes, também possibilita que pessoas que não possuem contato direto com o samba possam aprender so-

bre a História e cultura africana e a História do povo negro no território brasileiro, que, porventura, deveria ser considerada a História oficial do Brasil. A proposta pedagógica em questão promove um diálogo entre o ontem e o hoje, pois possibilita uma reflexão sobre as desigualdades no Brasil, desde a época da escravidão até os dias atuais.

Defende-se neste texto o uso das narrativas haitianas, assim como a História do Haiti, como subsídios metodológicos para a compreensão das violências sofridas pelos escravizados, da resistência negra e do registro de uma História contada pela perspectiva das epistemologias do Sul. Ao entrarem em contato com as narrativas haitianas, os brasileiros podem investigar as semelhanças com a própria História e, a partir disso, refletir de forma crítica sobre seus antepassados e sobre a forma como as sociedades haitianas e brasileiras foram se compondo.

Afirma-se que as instituições escolares no Haiti, no Brasil ou qualquer outro lugar do mundo, são responsáveis pela concepção histórica de seu povo. Entretanto, nem sempre a História ensinada reflete a perspectiva, as experiências e os conhecimentos de seus próprios sujeitos. Dessa forma, a narrativa que abre esta seção, assim como as outras propostas pedagógicas elucidadas, auxiliam em algo que defende-se aqui como importante e urgente: a descolonização dos currículos. No caso do Brasil, a perspectiva decolonial visa "reconhecer negras e negros como sujeitos e seus movimentos por emancipação como produtores de conhecimentos válidos que não somente podem tencionar o cânone, mas também o indagam e trazem outras perspectivas e interpretações" (GOMES, 2019, p. 235).

Aproximar as trajetórias e narrativas negras com o currículo escolar permite romper a noção de que o conhecimento está somente pautado nas leituras clássicas e hegemônicas. Nota-se que, mesmo após diversas leis que obrigam a inclusão da diversidade no currículo escolar, o desconhecimento dessas outras perspectivas históricas ainda se faz presente na formação educacional do Brasil. Conclui-se que é inaceitável e incoerente o fato de que a maior parte da população brasileira é negra e a Educação e concepção histórica sejam pautadas na branquitude. Para mudar esta realidade, é necessário que os currícu-

los passem por um processo de descolonização, a partir das propostas apontadas neste texto ou de outras diversas existentes.

Considerações finais

Após investigar os contextos que compõem a História do Haiti, foi possível encontrar semelhanças com a História do Brasil. A partir do estudo, verificou-se que ambos os territórios possuíam indígenas nativos que tiveram suas terras invadidas pelos europeus. Com a invasão do homem branco, implementou-se um processo de migração forçada de pessoas do continente africano, seguido de um sistema escravagista. Após se tornarem independentes, os dois países continuaram possuindo algumas semelhanças como regimes ditatoriais, complicações ambientais e crises sanitárias que acentuaram ainda mais a desigualdade que já existia na população do Haiti e do Brasil.

Ao analisar a narrativa de Adisa (2020) sobre as concepções do povo do Haiti em relação à sua História, seu contexto e seu processo de colonização, perceberam-se algumas divergências com o Brasil. Ao passo que o primeiro possui uma narrativa orientada pelo olhar do oprimido, considerando o povo e os movimentos de resistência como protagonistas da História, o segundo assume uma narrativa pelo viés do opressor, adotando-o como herói, enquanto as classes minoritárias são invisibilizadas e silenciadas.

Nesse sentido, como o Brasil mantém uma visão da História sob a óptica eurocêntrica, defendeu-se neste artigo a necessidade de uma aproximação com as epistemologias do Sul a partir de uma investigação e proposição de práticas de Educação decolonial e antirracista. Conclui-se que as instituições educacionais podem contribuir para uma perspectiva histórica mais crítica ao utilizarem recursos metodológicos que estejam pautados no protagonismo negro e em seus movimentos de resistência.

Referências

AMARAL, Sharyse Piroupo do. *História do negro no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*: lembranças dos velhos. 16ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. *Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, mar. 2008.

CAJOU, Pierre Philippe. *O processo de democratização do Haiti e suas limitações*. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 117. 2013.

CNN BRASIL. *Morrem 40% mais negros que brancos por coronavírus no Brasil*. Disponível no site: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2020/06/05/negros-morrem-40-mais-que-brancos-por-coronavirus-no-brasil> Acesso em> 09 ago. 2020.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. MALDONADO-TORRES, Nelson. GROSFOGUEL, Ramón. Introdução. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze. MALDONADO-TORRES, Nelson. GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

DALBERTO, Germana. *Para além da colonialidade*: os desafios e as possibilidades da transição democrática no Haiti. Buenos Aires: CLACSO, 2015.

DIEME, Kassoum. O Haiti e suas migrações. *In: Temáticas*, Campinas, 25, (49/50), p. 17-48, fev/dez, 2017.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1996.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Políticas públicas e o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana na Educação escolar. In: ALVES, Amanda Palomo; SILVA, Eronildo José da; ARAÚJO, Marivânia Conceição (orgs) *Diálogos sobre diversidade, relações raciais e desigualdade no Brasil*. Maringá/PR: Eduem, 2018, p. 247-265.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In:* BERNARDINO-COSTA, Joaze. MALDONADO-TORRES, Nelson. GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 223-246.

GRONDIN, Marcelo. *Haiti*: cultura, poder e desenvolvimento. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

IBGE, *Síntese de Indicadores Sociais***:** Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira. Rio de Janeiro : IBGE, 2016. 146 p. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, ISSN 1516-3296 ; n. 36).

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. A entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 90-113.

LARA, Ricardo; SILVA, Mauri Antônio da. A ditadura civil-militar de 1964: os impactos de longa duração nos direitos trabalhistas e sociais no Brasil. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo , n. 122, p. 275-293, jun. 2015. https://doi.org/10.1590/0101-6628.023.

MEIHY, José Carlos Seb Bom. *Manual de História oral*. 2ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

PINTO, Sônia Reis. Haiti: uma História de Emigração e Vulnerabilidades anteriores ao Terremoto de 2010. In: Liliana Lyra Jubilut, ... [et al.] organizadoras; Amanda Allgayer ... [et al.]. *"Refugiados Ambientais"*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2018.

PONGNON, Vocgly Nahum. *A imagem dos latino-americanos na liderança do componente militar da MINUSTAH através da visão de dois setores vitais da nação haitiana*: os educadores e os camponeses. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados das Américas) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília. Brasília, p. 115. 2013.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de. *O fim do império cognitivo*: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SEGUY, Franck. *A catástrofe de janeiro de 2010, a "Internacional Comunitária" e a recolonização do Haiti*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 399. 2014.

SILVA, Ilse Gomes. ESTADO E LUTAS SOCIAIS NO BRASIL NO GOLPE DE 2016: o Estado de exceção avança. *Revista de Politica Públicas da UFMA*, v. 22, p. 503-518, 2018.

SILVA, Ana Lúcia da. O samba no ensino de História do Brasil, Educação antirracista e decolonial: "Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?". In: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. SILVEIRA, Éderson Luis (Orgs.). *Educação: saberes, poderes e resistências*. São Carlos/SP: Pedro & Joáo Editores, 2020. p. 52 - 79.

ÍNDICE REMISSIVO

A

ADOÇÃO 130, 403, 405, 406, 407, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432
AFROBETIZAÇÃO 382, 383, 386, 400

B

BLACK LIVES MATTER 88, 89, 91, 92, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 114, 118, 120
BRANQUITUDE 206, 207, 211, 259, 263, 264, 285, 389, 453, 471

C

CHICA DA SILVA 150, 151, 152, 153, 154, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 170

D

DECOLONIALIDADE 173, 183, 346, 347, 348, 356
DIVERSIDADE 24, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 45, 46, 48, 51, 54, 56, 60, 68, 82, 108, 127, 130, 143, 147, 172, 181, 199, 218, 238, 246, 284, 286, 287, 288, 289, 291, 294, 301, 305, 336, 350, 351, 356, 384, 399, 433, 434, 444, 448, 449, 451, 452, 470, 471, 473
DIVERSIDADE RELIGIOSA 433

E

ENCARCERAMENTO EM MASSA 89, 91, 96, 97, 103, 108, 109, 110, 111, 118, 120
ENSINO DE HISTÓRIA 40, 61, 67, 131, 168, 181, 190, 213, 295, 314, 357
EPISTEMOLOGIAS DO SUL 88, 90, 91, 105, 120, 124, 456, 466, 467, 470, 471, 472
EQUIPES MULTIDISCIPLINARES 51, 52, 54, 67, 68, 130
EXÚ 433

G

GÊNERO 25, 49, 60, 89, 104, 106, 109, 110, 111, 112, 118, 121, 131, 161, 166, 170, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 183, 184, 188, 190, 192, 194, 199, 200, 205, 206, 212, 223,

224, 232, 288, 305, 416, 463, 468
GENOCÍDIO 75, 89, 91, 94, 97, 99, 100, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 185, 246, 467

L

LEI N. 10.639/2003 45, 47, 48, 49, 89, 120, 121, 234
LEI N. 11.645/2008 44, 45, 46, 47, 48, 50, 56, 64, 65, 66

M

MEMÓRIA 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 125, 127, 131, 132, 133, 134, 137, 138, 140, 141, 145, 146, 147, 157, 159, 160, 170, 175, 176, 181, 183, 185, 223, 236, 265, 290, 309, 314, 318, 341, 348, 355, 357, 358, 396, 435, 436, 458, 467, 468
MÍDIA 46, 88, 89, 91, 98, 100, 103, 104, 105, 112, 118, 120, 121, 123, 200, 259, 297, 310, 316, 328, 329, 335, 336, 358, 381, 403, 424, 425, 429, 430, 438, 446
MOVIMENTO NEGRO 87, 105, 122, 128, 246, 268, 329, 333, 435, 436, 438
MULHERES LATINO-AMERICANAS 171, 172, 173, 177, 178, 181, 187, 188
MULHERES NEGRAS 84, 144, 150, 151, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 175, 206, 207, 251, 373, 449

N

NARRATIVA HAITIANA 465
NETNOGRAFIA 315, 319

P

PIBID HISTÓRIA 343, 344
PINTURA HISTÓRICA 21, 25
PROFESSORES NEGROS 254, 255, 256, 260, 261, 262

R

RACISMO ESTRUTURAL 74, 89, 91, 98, 103, 104, 105, 111, 112, 120, 121, 300, 328, 334, 383, 386, 438
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 114, 118, 127, 130, 144, 146, 147, 204, 266, 314, 357, 401, 402, 405, 406, 424

T

TEMÁTICAS NEGRAS 230, 395
TEREZA DE BENGUELA 150, 151, 155, 156, 157, 159, 161, 162, 163, 164, 166, 167

V

VIDAS NEGRAS IMPORTAM 88, 89, 91, 92, 97, 98, 103, 104, 105, 108, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 123

SOBRE OS ORGANIZADORES

Angelo Priori

Docente do Departamento de História - DHI, do Programa de Pós-Graduação ProfHistória - Mestrado Profissional e do Programa de Pós-Graduação em História, linha de pesquisa: "História Política", ambos da Universidade Estadual de Maringá – UEM; e do Programa de Pós-Graduação em História Pública da Unespar/CM. Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina (1988), mestrado em História e Sociedade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1994), doutorado em História e Sociedade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000) e pós-doutorado pela UFMG (2010/2011). Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil República, atuando principalmente nos seguintes temas: movimentos sociais, repressão, partido comunista e ditadura militar. É o coordenador do "Grupo de Pesquisa sobre o Brasil Contemporâneo" da UEM, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ. Integra a rede de pesquisadores sobre "Direitos Humanos e Políticas de Memórias - DIHPOM" - composta por pesquisadores da UEM, Unioeste, UFPR, UFF, USP, UFSC e UFAP - e financiada através da Chamada 22/2016 - Pesquisa em Inovação, Ciências Humanas Sociais e Aplicadas do CNPQ. No campo administrativo foi Diretor do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UEM (2016-2020), Coordenador do Programa de Pós-Graduação em História (2007-2010), Vice-reitor e Reitor da Universidade Estadual de Maringá (2002-2006). Também foi Coordenador do Fórum de Pós-Graduação da ANPUH e Secretário Geral da Diretoria Nacional da ANPUH (2011-2015). Bolsista de produtividade da Fundação Araucária (Edital 21/2012).

Ana Lúcia da Silva

Doutora em Educação (2018), linha de pesquisa: "Ensino, aprendizagem e formação de professores", pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Faz o segundo Doutorado na área de História, linha de pesquisa: "História Política", pelo Programa de Pós-Graduação em História, da UEM. Mestra em História, pelo Programa Associado em História UEM - UEL. Graduada em História - licenciatura, pela UEM. Professora adjunta do Departamento de História (DHI - UEM). Integrante de grupos de pesquisa do CNPq "Educação, mídia e Estudos Culturais" - UEM e do "Grupo de Pesquisa e Estudo Interdisciplinar Lélia Gonzalez" - FURG; do projeto de extensão da UEM FM 106,9 "No contexto do samba"; das "Acadêmicas dos Sambas", grupo de mulheres negras pesquisadoras de sambas; do Instituto de Mulheres Negras Enedina Alves Marques; e da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Autora do livro *ensino de História da África e cultura afro-brasileira: Estudos Culturais e sambas-enredo,* lançado em 2019, pela editora Appris; e de outras publicações, como artigos e capítulos de livros em *e-books "Educação, saberes, poderes e resistências"* (2020), pela editora Pedro & João Editores; *Entre Currículos: sujeitos e subjetividades contemporâneas* (2020), pela Bagai; *e Educação Brasil*, v. III (2020), pela Livrologia. Atua e tem interesse nas seguintes áreas/temas: Ensino de História; Educação, formação de professoras e professores; Educação antirracista e decolonial; o racismo e as relações étnico-raciais; História da África e cultura afro-brasileira; História do Brasil; História Política e movimentos sociais, como o Movimento Negro e o Feminismo Negro; e História do Paraná. Nas redes sociais: Analu.historiadora .

Camilla Samira de Simoni Bolonhezi

Doutoranda em História, linha de pesquisa: “História Política”, pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPH), da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Mestra em História, pelo PPH, UEM. Graduada em História - Licenciatura, pela UEM. Possui especializações em “Gestão, organização e orientação escolar” e em “Psicopedagogia clínica e institucional”. Docente da Faculdade de Apucarana (FAP) desde 2015 e da SEED - PR. Trabalha com pesquisas nas áreas de: Relações Étnico-raciais, Direitos Humanos, Políticas Públicas de Educação e Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação.

Neste início do século XXI, em 2020, no contexto histórico da pandemia da covid-19, anunciada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), nessa coletânea, as pesquisadoras e os pesquisadores da UEM, UEL, UENP, UEPG, UNESPAR - Campo Mourão/PR, UNESPAR - Apucarana/PR FAP, UFRJ, UNILAB Campus Malês - BA, UFAL, UFAM e da SEED-PR proporam repensar o ensino de História na perspectiva de uma Educação antirracista e decolonial, dando visibilidade às epistemologias do Sul, ou seja, às lutas políticas e sociais de grupos oprimidos e/ou movimentos sociais. Elas e eles convidam as leitoras e os leitores a dialogarem acerca de uma diversidade de temáticas em contextos históricos distintos, tais como: o ensino de História, a formação de professoras e professores, os indígenas e o povo negro na História do Brasil, as Equipes Multidisciplinares nas escolas públicas estaduais do Paraná, o surgimento e o ativismo do movimento social Black Lives Matter ou "Vidas Negras Importam", a branquitude e os professores negros, temáticas negras e a produção intelectual negra no Brasil pós-abolição, as mulheres, as mulheres negras e latino-americanas, o diálogo interseccional gênero, raça e classe, a Educação patrimonial, a Arte e a História e cultura afro-brasileira, a História Pública e a Netnografia, a criança negra no Paraná provincial, a afrobetização, as relações étnico-raciais no processo de adoção, a diversidade religiosa e os orixás na escola, com Exú abrindo os caminhos, o colonialismo, o racismo e a narrativa diaspórica haitiana no Brasil.

ISBN 978-655861311-4
9 786558 613114
aeditora.com.br