



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

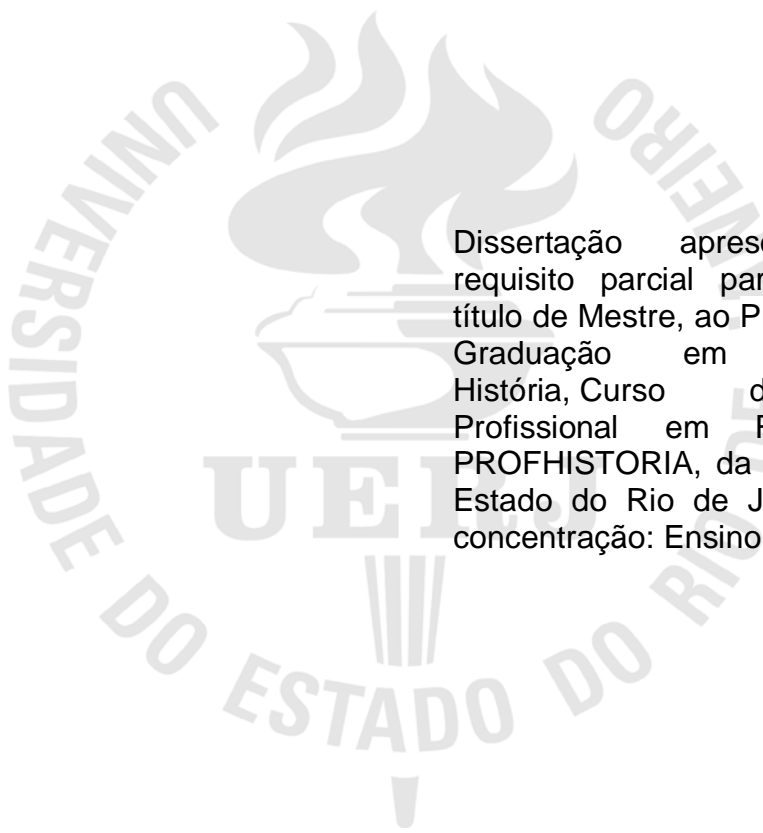
Sara Cesar Brito Mota

Sequência didática para uma educação antirracista e em perspectiva decolonial: conceitos fundamentais, roteiro urbano e fontes literárias

São Gonçalo
2020

Sara Cesar Brito Mota

Sequência didática para uma educação antirracista e em perspectiva decolonial: conceitos fundamentais, roteiro urbano e fontes literárias



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Pinha da Silva

São Gonçalo

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

M917 Mota, Sara Cesar Brito.

Sequência didática para uma educação antirracista e em perspectiva decolonial: conceitos fundamentais, roteiro urbano e fontes literárias / Sara Cesar Brito Mota. – 2020. 96f.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Pinha da Silva.

Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Relações étnico-raciais na educação – Teses. 3. Antirracismo – Teses. I. Silva, Daniel Pinha da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 - 4994

CDU 93(07)

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Sara Cesar Brito Mota

Sequência didática para uma educação antirracista e em perspectiva decolonial: conceitos fundamentais, roteiro urbano e fontes literárias

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 04 de agosto de 2020.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Daniel Pinha da Silva (Orientador)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Helena Maria Marques Araújo
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Thiago de Abreu e Lima Florencio
Universidade Regional do Cariri

São Gonçalo

2020

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação a todos que direta ou indiretamente me ajudaram nesse caminhada. E, principalmente, a todos os professores de História dedicados em construir uma educação antirracista nos seus lugares de atuação. É difícil, mas não desistam.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me possibilitou entrar no ProfHistória e me deu forças, mesmo quando não tinha mais para continuar e terminar. “Tudo posso n’Aquele que me fortalece”.

Aos meus pais pelo incentivo e ajuda sempre que necessária. Obrigada mamãe Cora pelas broncas e ordens para terminar a dissertação, por se disponibilizar a ficar com Miguel ou buscá-lo na escola quando eu estava muito ocupada e atrasada nos meus prazos e por se preocupar em me alimentar quando eu estava muito nervosa pra isso, enquanto escrevia. Obrigada ao meu pai Samuel pelas brincadeiras que me descontraíam e pelo apoio a realizar o Mestrado. Obrigada aos meus sogros Nei e Marta por receberem Miguel em sua casa para que eu pudesse escrever a dissertação.

Agradeço ao meu marido Bruno por ser meu amor e meu companheiro de vida, por me incentivar a escrever e, por vezes tirar situações da cartola para que eu pudesse ter tempo pra adiantar esse trabalho. Obrigada por aturar minha chatice, minhas ansiedades e pelas incontáveis ajudas com filho, casa e leitura desse texto mesmo contra a vontade.

Ao meu tesouro mais precioso Miguel que deixou de ter a mamãe pra brincar várias vezes por conta dessa dissertação. Seu sorriso e carinho são o que me movem. E ao meu outro tesouro a caminho: Rebeca - O anúncio de sua chegada me deu um susto e paralisou os trabalhos por um tempo, porém acabou se tornando mais um grande incentivo para o término dessa empreitada.

Agradeço também ao meu orientador Daniel Pinha que tem o dom de me acalmar e de me incentivar a escrever. Suas falas sempre tão calmas, instruções claras e leituras incontáveis me ajudaram demais a concluir da melhor forma. Obrigada por achar o tema relevante e apoiar as várias mudanças de rumo que fomos sendo levados a realizar no decorrer dessa dissertação. Não teria outro orientador melhor.

Agradeço a toda equipe do ProfHistória do pólo do Rio de Janeiro. Todas as disciplinas e leituras realizadas foram de vital importância para a escrita desse texto. Agradeço ao Silvano também que é um excelente secretário e super dedicado e prestativo. Deus mantenha sua força, sorriso e disposição a ajudar.

Aos meus colegas de caminhada que foram fundamentais no incentivo, compartilhamento de leituras e escritas, pelos ouvidos, risadas, cafés, apoios e palavras de incentivo. Em especial a representante discente da turma da UERJ-2018 Susanna, obrigada por toda ajuda no decorrer dessa dissertação e nas apresentações de trabalho. Não esquecerei e serei sempre grata pela ajuda quando Miguel foi hospitalizado. Outro agradecimento vai ao meu colega de Mestrado e amigo Alex Moura, que além de um professor maravilhoso também é um poeta incrível e que me inspirou com seu poema e o cedeu gentilmente para ser citado na dissertação. E ainda um agradecimento todo especial às pessoas que esse Mestrado me fez conhecer nas aulas de Teoria na Unirio e que pude ter o prazer de chamar “minhas amigas”: Jordana, Fabiana e Viviane por formarmos um bloco de ajuda, de conversas, de risadas e de caronas. Vocês foram amizades que o ProfHist me deu e que espero nunca perder.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista.

Angela Davis

RESUMO

MOTA, Sara Cesar Brito. *Sequência didática para uma educação antirracista e em perspectiva decolonial: conceitos fundamentais, roteiro urbano e fontes literárias*. 2020. 96f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

A presente pesquisa é resultado do acúmulo de experiências pedagógicas em turmas do primeiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Coronel João Tarcísio Bueno localizada na cidade de São Gonçalo/ Rio de Janeiro com o objetivo de desenvolver uma sequência didática que proporcione reflexões que levem os estudantes a desenvolverem comportamentos antirracistas. Para tal, foi trabalhado conceitos fundamentais como Preconceito, Discriminação, Segregação, Raça, Etnia, Escravidão e Estereótipos através de aulas expositivas e momentos com o uso de recursos como músicas, roteiro urbano do Instituto dos Pretos Novos e fontes literárias de autores negros românticos como Maria Firmina dos Reis e Luiz Gama a fim de promover a reflexão crítica por parte dos alunos. A prática educativa dialogou na teoria com autores de referência nos temas trabalhados com enfoque na proposta da decolonialidade, memória e biopolítica como Aníbal Quijano, Michel Foucault, Catherine Walsh e estudiosos literários como Antônio Cândido e Domício Proença Filho.

Palavras-chave: Literatura. Ensino de História. Educação Étnico-racial.

Decolonialidade.

ABSTRACT

MOTA, Sara Cesar Brito. *Didactic Sequencies for a anti-racism education in decolonial perspective*: Fundamentals concepts, urban roadmaps and literary sources. 2020. 96f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

The present research is the result of the accumulation of pedagogical experiences in classes of the first year of High School at Colonel João Tarcísio Bueno State School located in the city of São Gonçalo / Rio de Janeiro with the objective of developing a didactic sequence that provides reflections that lead students to develop anti-racist behaviors. For this, fundamental concepts such as Prejudice, Discrimination, Segregation, Race, Ethnic Slavery and Stereotypes were worked through expository classes and moments with the use of resources such as music, urban script of the Instituto dos Pretos Novos and literary sources by romantic black authors such as Maria Firmina dos Reis and Luiz Gama in order to promote critical reflection on the part of the students. The educational practice dialogued in theory with leading authors on the themes worked with a focus on the proposal of decoloniality, memory and biopolitics such as Aníbal Quijano, Michel Foucault, Catherine Walsh and literary scholars such as Antônio Cândido and Domício Proença Filho.

Keywords: Literature. History Teaching. Ethnic-racial relations. Decoloniality.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	NORMALIZAÇÃO DO RACISMO E REFLEXÕES SOBRE A COLONIALIDADE: CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA A ABERTURA DA SEQUENCIA	21
1.1	A escravidão como estrutura milenar na Europa e na África	22
1.2	A racialização como instrumento de biopoder	25
1.3	A perspectiva da pedagogia decolonial através de uma sequência didática	33
1.4	Refletindo o Racismo com músicas	37
1.5	Resultados Parciais	42
2	A SEQUÊNCIA DIDÁTICA CONTINUA: A QUESTÃO DO PATRIMÔNIO E A DIÁSPORA AFRICANA ATRAVÉS DE VISITAS E MAPAS	43
2.1	Apresentando o Continente Africano e um pouco de sua história ...	43
2.2	Visita a Pequena África e uma breve reflexão sobre patrimônio e memória	47
2.2.1	<u>Dever de memória, passado sensível e educação patrimonial</u>	49
2.3	O Percurso da Herança Africana e suas particularidades	53
3	A LITERATURA NO ENSINO DE HISTÓRIA: MARIA FIRMINA DOS REIS E UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO SOBRE O RACISMO E ESCRAVIDÃO	64
3.1	O uso da Literatura no Ensino da História	64
3.2	Explorando o Romantismo	68
3.3	Maria Firmina dos Reis e o romance Úrsula	72
3.3.1	<u>A obra literária de Maria Firmina em sala de aula</u>	75
3.4	Luiz Gama, o Advogado dos Escravos	79

CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICE – Conteúdo de Preconceito, Discriminação e Segregação ..	95

INTRODUÇÃO

mais se escapa
ao olhar
do que ele atinge,
uma coisa que finge
saber o que faz.
dentro dele
somente o foco,
pra fora mais.
quanto da paisagem
se perde
na obrigação
de focar a estrada?
- Alex Moura¹

O ser humano não possui o melhor sentido de visão do reino animal. Um dos motivos é o fato de que nossa visão tem uma área periférica muito grande, isto é, basicamente, o que não está sendo alcançado diretamente pela nossa pupila fica desfocada. Por isso quando dirigimos um carro, são tantas as preocupações do motorista: pedestres passando ou atravessando a rua de repente, os sinais, as trocas de marcha, cuidados com a estrada, buracos e imprudências que outros motoristas podem fazer e nos prejudicar. O foco é quase total no caminho e nos barulhos ou ausências deles que podem colocar em risco nosso objetivo de chegar a algum lugar. Nessa concentração, perdemos os elementos da paisagem que passa por nós como um grande borrão de cores, sem nitidez ou precisão.

Durante uma aula, temos uma diversidade enorme de alunos em variados graus de interesses e amadurecimentos juntos numa mesma sala; o conteúdo disciplinar previsto para a aula; e os imprevistos que podem ser vários como uma agitação por conta do calor, uma preguiça, um assunto novo ou problemas mais graves individuais ou coletivos. São tantos elementos complicados que, infelizmente,

¹ MOURA, Alex. *O entorno*. Disponível em: <http://alexmouraletter.blogspot.com/2018/02/o-entorno-mais-se-escapa-ao-olhar-do.html>. Acessado em 09 jul 2020 22:06.

nós acabamos deixando algo passar e, nem sempre, nos conectamos a todos. O professor não deve ter a mesma capacidade de concentração de um motorista. Seus sentidos ajudam a transformar a visão periférica em algo maior, ajudando a dar conta de uma sala tão rica em detalhes, movimentos e ações. Ele deve notar do mais tímido ao mais “bagunceiro” e, principalmente, tentar notar suas inquietações com relação ao conteúdo que está tentando explicar.

Além disso, o professor enfrenta uma dificuldade de adaptação perante o alunado a sua frente. Esses adolescentes presentes na sala de aula hoje fazem parte de uma geração completamente diferente que do docente, o que modifica suas características gerais, capacidades e habilidades. São chamados de Geração Z, e compreendem os nascidos nos anos final do século XX e na primeira década dos anos 2000. Futuramente, serão acrescidos a eles, os da Geração Alpha, nascidos a partir de 2010 e que já são diferentes desses estudantes. Essa denominação leva em consideração as mudanças que o uso da tecnologia provoca para essas pessoas nascidas em suas diferentes fases de adaptação e tem sido usada cada vez mais nos estudos sobre trabalho e recursos humanos. A educação também tem sido afetada por essas modificações e é necessário refletir sobre elas, a fim de proporcionar meios capazes de atingir e envolver estes alunos no aprendizado dos mais diferentes conteúdos. A escola deve ser aberta a modificar-se, a fim de atingir melhor alunos tão diferentes a cada ano.

Porém o que significa termos alunos da Geração Z ou Alpha? Significa que esses adolescentes possuem um comportamento muito mais flexível, já que estão o tempo todo conectados à internet, redes sociais, celulares, sempre com um acúmulo cada vez maior de informação.

A tendência é que estejam com o fone nos ouvidos a todo instante, ao mesmo tempo em que estão realizando outras atividades e assistindo TV. Por isso, alguns chamam esta geração de “geração silenciosa”. Rápidos e ágeis com os computadores, têm dificuldades com as estruturas escolares tradicionais e, muitas vezes, com os relacionamentos interpessoais, uma vez que a comunicação verbal é dificultada pelas tecnologias presentes a todo o momento.²

E com a facilidade cada vez maior desses indivíduos em acessar a internet, mais intensa essa relação se torna para as novas gerações que chegam às escolas.

² NETO, Elydio dos Santos. Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. *Revista de Educação do COGEiME* – Ano 19 – n. 36, pp. 9-25. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistascogeime/index.php/COGEiME/article/view/69/69>. Acessado em: 02 mai de 2020 11:25.

A tecnologia tem alterado os hábitos de todos na sociedade. É difícil permanecer longe e impassível perante o celular quando ele apita o recebimento de um email ou de uma mensagem do whatsapp. Sem contar o grande Oráculo do mundo atual, o Google, que tudo sabe e até completa as suas frases e palavras. Tudo nas nossas vidas é interativo e dependente da tecnologia. Para os nossos alunos, isso é ainda maior já que eles não conhecem um mundo ou uma estrutura em que isso não seja o natural. Em tempos de quarentena por conta do coronavírus como o que vivemos no momento em que escrevo esse texto, essa geração, cada vez mais está conectada a internet e redes sociais, partindo dali sua fonte de informação máxima. Flávia Caimi (2013) trabalha com a terminologia de que esses adolescentes possuem uma *obesidade informativa*.

Os estudantes são consumidores vorazes dos meios de comunicação de massa, da cultura extraescolar, e uma vez que a escola não dialoga com este mundo que transcorre fora dela, raramente os jovens vêem sentido nos conteúdos escolares, por considerá-los fragmentados, descontextualizados, ahistóricos e distantes dos seus interesses e desvinculados das suas perspectivas de futuro.³

E nesse meio, uma disciplina que tem tido um pouco de dificuldade de se ajustar aos tempos contemporâneos é a disciplina histórica. Com grupos de alunos cada vez mais imbuídos da tecnologia, a dificuldade de suscitá-los a olharem para o passado e refletirem sobre esse é cada vez mais real. “Para que estudar isso, se nem meus pais tinham nascido?” É uma das perguntas facilmente ouvidas numa sala de aula de história, por alunos entediados em estudar Revolução Francesa ou Brasil Colonial. O que nos leva ao fato de que é absolutamente necessário estabelecer novas práticas docentes, a fim de acessar esses adolescentes que se distanciam do conteúdo proposto pelos currículos escolares e, conseqüentemente, dos processos de ensino e aprendizagem necessários para o desenvolvimento deles por não julgarem aquilo útil.

Um desafio é tanto para professores de História que possuem, de um lado, alunos diferentes e tão pouco atraídos pelas temáticas levantadas e, de outro, currículos extensos de conteúdos propostos pelos sistemas educacionais do país. É missão quase impossível relacionar os dois elementos. Porém, em meio a tudo isso,

³ CAIMI, Flávia. Cultura, memória e identidade: o ensino da história e a construção dos discursos identitários. In: BERTA, Cristiane, ZAMBONI, Ernesta. (Orgs). *Ensino de História: Memórias e cultura*. Curitiba: CVR, 2013, p. 31

Dominique Jullia (2012) coloca que o professor ainda tem uma autonomia no desenvolvimento de sua disciplina.

O estudo histórico das disciplinas escolares mostra que diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade a escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. Mesmo se a corporação à qual pertence exerce uma pressão (...) **ele sempre tem a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino.**⁴

Ao colocar que o grupo de alunos é a única restrição ou pressão exercida sobre o professor, o autor não está descartando as formas institucionais de controle como material didático, currículo ou, até mesmo, as figuras do coordenador pedagógico ou da supervisão. Ele está propondo que mesmo com todos esses instrumentos, o aspecto que realmente importa para a seleção de uma metodologia, de um tipo de explicação ou a forma como a aula transcorre é a resposta recebida em sala de aula. O diálogo e a troca de conhecimentos entre docente e aluno é que faz o aprendizado e o ensino se concretizar. Rodrigo de Almeida Ferreira (2018) também capta a importância desse diálogo ao escrever que

Durante o processo de ensino, o professor realiza operações que confluem para a divulgação, difusão e circulação do conhecimento histórico. E, ainda, estabelece a produção de um conhecimento histórico escolar. Mas este processo não está concentrado exclusivamente no professor. Pelo contrário, os estudantes contribuem com seus saberes que, por sua vez, estão em diálogo com conhecimentos históricos extraescolares apreendidos em suas trajetórias sociais.⁵

Ou seja, a relação professor/ aluno precisa se basear num diálogo constante, o que significa que o primeiro não só ensina, mas também aprende nesse processo. Aprende não só conhecimentos de cunho social, mas também a sentir seus alunos, a perceber leves alterações nesses indivíduos e grupos. Aprender a ler o grupo que tem diante de si, de forma a criar as melhores condições para aquela classe, interagir com a disciplina que está se esforçando a lecionar. Esse conhecimento é o que podemos colocar como um *saber da experiência*.

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como

⁴ JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. n1, p.33. (grifo nosso)

⁵ FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual relação entre a história pública e o ensino de História? In: _____ MAUAD, Ana Maria, SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade. *Que história pública queremos?* São Paulo: Letra e Voz, 2018. pp. 34.

vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.⁶

A experiência é sempre particular, subjetiva e pessoal. Não dá para copiar ou imitar, pois cada indivíduo reagirá de um modo a um mesmo estímulo. O saber do professor é um saber formado não só do conhecimento vindo dos estudos teóricos de uma universidade. Não é apenas um procedimento de transposição didática ou de tradução do saber acadêmico, como foi entendido e, conseqüentemente inferiorizado por tanto tempo. Mas principalmente por um saber formado pelas vivências e pelo diálogo com seus alunos dentro de sala de aula. E esse conhecimento produzido pelo docente da educação básica tem sido refletido e ganhando relevância graças a essas novas concepções de ensino e aprendizagem da história que passam a compreender a “Aula como texto”. Este conceito, desenvolvido por Ilmar Rohloff de Mattos, considera que a aula “É criação individual e coletiva a um só tempo; criação sempre em curso, que permanentemente renova um objeto de ensino em decorrência de novas leituras, de outras experiências vividas, da chegada de novos alunos...” (MATTOS, 2006, p.14).

E é através desse diálogo que o professor é capaz de perceber o que aquele grupo que está diante de si necessita aprender naquele momento e como fazê-lo. Foi por meio dessa troca que pude construir a sequência didática apresentada nessa dissertação.

Alcançando um tema

Há quatro anos, o governo estadual iniciou um projeto em algumas de suas escolas seguindo uma normativa vinda do governo federal chamada Programa de Ensino Médio Inovador (PROEMI), cuja principal característica era a integração das disciplinas aliada ao planejamento coletivo. Esse projeto foi implementado em algumas escolas estaduais do Rio de Janeiro e pude participar dele no Colégio Estadual Guilherme Briggs, localizado no bairro Santa Rosa em Niterói, RJ. No decorrer do ano, tivemos que criar aulas em conjunto, ações em parcerias e projetos que uniam disciplinas. Ao final, dados os resultados com os alunos, me senti impelida a me aprofundar no estudo de como melhorar a minha prática

⁶ BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2002, n.19, P.27.

interdisciplinar. Particpei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Interdisciplinar como supervisora de estagiários na Educação de Jovens e Adultos, num projeto que unia Geografia e História nesse mesmo colégio, aumentando assim meu interesse sobre o tema.

Os resultados seguiam bem interessantes e levei um pouco dessas práticas vivenciadas em Niterói para o outro colégio estadual que leciono, o Coronel João Tarcísio Bueno. Localizado em São Gonçalo, essa escola não adotou o Projeto Integrador como o outro, porém tinha em seu quadro de professores, docentes que desejavam experimentar práticas diferenciadas para uma melhor aprendizagem. Lá, me aproximei muito dos professores de Literatura, minha segunda formação, por entender que a disciplina histórica tem muito a receber e contribuir se aliada à literária. As respostas dadas pelos alunos a essas incursões foram positivas: ou foram despertados para determinadas leituras ou conseguiram realizar as conexões necessárias entre os conteúdos propostos e perceber algumas entrelinhas.

Cada vez mais engajada em proporcionar uma educação mais integradora, busquei a utilização de maiores recursos para alcançar meus objetivos. Não só o trabalho coletivo com outros professores e disciplinas, mas por outras estratégias: uso de músicas, visitas culturais, cenas de filmes e debates foram trazendo bons resultados a experiência pedagógica.

Há dois anos, enquanto lecionava a disciplina de Sociologia para o primeiro ano desse colégio estadual da cidade de São Gonçalo, fiz uma pergunta para os alunos: “Quem já havia sofrido racismo ou algum tipo de discriminação por conta de questões étnicas?” Alguns responderam que já haviam sofrido, mas a maioria deu uma resposta negativa. O assunto era sobre a diferença entre preconceito, discriminação e segregação e a resposta deles me deixou intrigada, pois imaginava que ouviria grande número de respostas afirmativas. Iniciei o conteúdo diferenciando os termos e exemplificando situações de preconceito e discriminação. As observações deles vinham logo em seguida. “E isso aconteceu com meu pai, com meu irmão, meu amigo” e, às vezes, com eles próprios que, inicialmente, afirmaram nunca terem sofrido preconceito. Ao final, perguntei à turma: por que não se identificaram com as situações de discriminação postas em debate antes de eu dizer que eram exemplos de preconceito? Após aquele silêncio, a resposta mais ouvida era de que eles nunca haviam parado para reparar que aquilo se tratava de prática racista.

Isso me mostrou como a questão do racismo, do preconceito e da discriminação muitas vezes aparecem naturalizadas na nossa sociedade. Como combater algo que acontece, mas as pessoas não percebem, tampouco acreditam que pode ser alterado? A partir dessa situação, penso no potencial transformador da educação, capaz de problematizar os elementos presentes na sociedade. Saber suas origens, os caminhos traçados para seu fortalecimento e consolidação. Michel Foucault parte da ideia de que

O pensamento não é o que habita uma conduta e lhe dá sentido; é antes o que permite tomar distância com relação a este modo de agir ou reagir, de assumi-lo como objeto de pensamento e de questionar seus sentidos, as suas condições e seus objetivos.⁷

Mas isso só é válido se for para realizar “algo completamente diferente do que traduzi-las ou evidenciá-las; ela elabora as condições em que podem ser dadas as respostas possíveis; define os elementos a que se esforçam de responder às diferentes soluções (FOUCAULT, 2006, p.231)

O filósofo fez isso em seus trabalhos, quando se propõe a estudar tanto o sistema prisional quanto os institutos psiquiátricos. Ele não apenas fez uma história dessas instituições ou das pessoas que ali estavam, porém partiu para entender como os comportamentos apresentados por aquelas pessoas foram determinados como um limite que levou a sociedade a separá-las. Keila Grinberg e Anita Almeida no verbete referente “Problematização” do Dicionário de Ensino de História o definem como uma metodologia que “parte do princípio de que o conhecimento histórico é construído a partir de um problema formulado pelo historiador” que geralmente é motivado por interesses ou questões vivenciadas no tempo presente (ALMEIDA, GRINBERG; 2019; p. 199). Assim, nas perguntas direcionadas para a turma, detectamos um racismo que é muito falado, discutido, porém, por muitas vezes, não é percebido ou é simplesmente ignorado, por ser tratado como uma brincadeira, rotina ou hábito. Este seria nosso problema.

Contudo, mapear o racismo e o preconceito no mundo contemporâneo seria tarefa demasiadamente extensa aos propósitos deste trabalho. Devido a isso, limitaremos a nossa problematização ao caso que relaciona o Brasil e os negros. Tivemos um longo processo escravista no Brasil colonial que perdurou até 131 anos,

⁷ FOUCAULT, Michel. Polêmica, Política e Problematizações. In: *Ditos e Escritos V: ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006 p. 225-233.

ou seja, a história da abolição da escravidão é muito recente e seus efeitos ainda podem ser sentidos por toda extensão do nosso país. Isso fica evidente quando houve a necessidade de implantação de leis – a 10639/03 e a 11645/08 – para que as escolas fossem obrigadas a ensinar a história e a cultura africana e afrodescendente. Mesmo assim, ainda hoje, há ainda muitas dificuldades em pôr em prática essas leis, levando a perseguições aos profissionais que tentam trabalhá-la e a situações extremas como a invasão e destruição dos terreiros de candomblé e umbanda em todo o país.

Pensando em como trabalhar o tema sem fugir do conteúdo proposto pelo currículo mínimo em vigência na rede estadual do Rio de Janeiro, escolhi elaborar uma sequência didática aplicável ao 1º ano do Ensino Médio, em que trabalhasse a questão do continente africano e a escravidão africana no Brasil de maneira unificada com o conteúdo de Sociologia relacionada a Preconceito e Discriminação. Ajudou-me o fato de eu ser a professora das duas disciplinas na escola em que leciono, porém ela é possível de se pôr em prática em outras situações a partir do trabalho integrado com outros professores, o que enriqueceria a experiência.

A proposta é para o quarto bimestre do ano letivo, o que nos leva a alguns problemas passíveis de ocorrer nesse momento. O primeiro deles é o que já foi mencionado nesse texto, ou seja, o acúmulo de conteúdo. O último bimestre letivo é o que possui uma carga de temas importantes, se estivermos visando o ENEM, que nos leva para o segundo problema desse período letivo: o pouco tempo que os professores de História e Sociologia passam com esses estudantes. São dois tempos semanais para cada disciplina e uma grande quantidade de feriados e atividades a serem executadas na escola que trabalho, como a Semana da Consciência Negra (que não é contrapartida apenas dos docentes de humanas, podendo ter a participação de vários outros professores na confecção de apresentações e trabalhos dos mais variados tipos).

Apesar das questões levantadas, a sequência didática foi empreendida durante o quarto bimestre trazendo algumas transformações feitas por contratempos temporais encontrados no meio do caminho. Trabalhamos com os estudantes conteúdos expositivos, usando quadro negro ou folha, música, visita a um patrimônio cultural do nosso Estado e trechos de obras literárias. Tudo isso a ser transformado num jogral e apresentado na Semana da Consciência Negra para algumas turmas da escola e seus professores. A experiência reuniu vários elementos sempre

trabalhados com os alunos, porém com a diferença de terem sido realizados juntos em uma sequência para o alcance do resultado final.

O objetivo era fazê-los refletir sobre a prática do racismo, discriminação e segregação e como esses elementos foram construídos na nossa sociedade de tal forma a se transformarem pouco percebidos por todos nós. A partir dessa reflexão, o objetivo maior é que todos busquem uma prática antirracista e que sejam capazes de agir na sociedade e participar dela a fim de torná-la menos discriminatória. Essa sequência é um exemplo que eu fiz, porém é possível usar os esquemas e recursos propostos de novas maneiras, com outras músicas, visitasões e trechos literários.

A sequência didática passo-a-passo

A Sequência se divide em três partes: a primeira trabalhando os conceitos de Preconceito, Discriminação e Segregação e, a partir deles, o de Raça e Etnia e as teorias raciais que se propagaram no mundo, envolvendo embranquecimento, eugenia e teorias de desenvolvimento através de uma aula expositiva e de uma música; a segunda parte é relativa à África, envolvendo características gerais de seu continente, de sua população e toda a temática da diáspora africana e escravidão através de mapas e visitação à região que chamamos de Pequena África na cidade do Rio de Janeiro; a terceira e última parte seria uma revisão dos conceitos e do que foi visto sobre escravidão através do trabalho com trechos literários de autores afrodescendentes do romantismo brasileiro. Para encerramento, as turmas realizaram trabalhos a serem apresentados na Semana da Consciência Negra, referentes à biografia de um dos autores e um pequeno jogral construído pelos próprios alunos sobre o tema Racismo.

Cada parte da sequência pode ser vista em um capítulo dessa dissertação, assim como as leituras que nos orientou em seu planejamento e execução. Aqui estão relatadas experiências pedagógicas já realizadas por mim anteriormente e cuja estrutura é reformulada através dos anos com diferentes turmas, sendo devidamente adaptada para os novos grupos de alunos e suas particularidades. Esse aspecto a transformaria em um recurso pedagógico de “código aberto”, pegando emprestado um termo da ciência da informação que descreve um programa ou jogo (software) em que a estrutura de programação é disponibilizada e pode ser modificada por outras pessoas e empresas num processo de colaboração

para melhoria dos mesmos⁸. Em nosso caso, a colaboração entre educadores se define em torno do objetivo da busca por uma sociedade mais crítica e formada considerando a prerrogativa de que não basta não ser racista, é necessário ser antirracista.

⁸ Para conferir o conceito de “código aberto” usado nessa dissertação, ele é originado da ciência de informação e trata de softwares. Melhores explicações sobre esse assunto podem ser lidos em Cf. DE LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro; SANTINI, Rose Marie. *Código aberto e produção colaborativa nos Pontos de Cultura*. Contemporânea, 2007.

1 NORMALIZAÇÃO DO RACISMO E REFLEXÕES SOBRE A COLONIALIDADE: CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA A ABERTURA DA SEQUENCIA

E o mísero sofria; porque era escravo, e a escravidão não lhe embrutecera a alma; porque os sentimentos generosos, que Deus lhe implantou no coração, permaneciam intactos e puros como a sua alma. Era infeliz, mas era virtuoso.

*Maria Firmina dos Reis.*⁹

Como relatado na introdução dessa dissertação, há dois anos atrás fiz uma pergunta para os alunos sobre quem já havia sofrido racismo ou algum tipo de discriminação por conta de questões étnicas e a maioria deu uma resposta negativa. No decorrer daquela aula específica, os mesmos alunos que haviam negado o fato de terem sofrido algum tipo de preconceito acabaram identificando algumas situações como algo que já tinha ocorrido ou presenciado, o que caracterizaria uma naturalização daqueles padrões a ponto de não serem mais percebidos como tal. Foi a partir dessa experiência que comecei a buscar estratégias para trabalhar a questão de forma mais explícita, a fim de que os estudantes pudessem refletir sobre o tema, perceberem as práticas racistas enrustadas na sociedade e assim como cidadãos de porte desse conhecimento, buscassem transformá-las e, por que não, extingui-las.

A fim de trabalhar o tema e as questões propostas sem, necessariamente, fugir do currículo escolar proposto pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro busquei formas de aliar os meus objetivos à minha condição de professora de História e Sociologia das turmas de primeiro ano do Ensino Médio. Como sempre era inquirida sobre questões envolvendo a origem da escravidão, procurei iniciar a abordagem buscando as origens do racismo presente na sociedade brasileira começando pela questão da escravidão.

⁹ REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula e outras obras*. Brasília: Ed. Câmara, 2018. p.19.

1.1 A escravidão como estrutura milenar na Europa e na África

Na grade curricular do Ensino Médio das escolas estaduais do Rio de Janeiro, o primeiro contato com o assunto “escravidão” é logo no primeiro bimestre da disciplina de História, com o conteúdo referente à Idade Antiga. Esse momento é crucial para refletir o que era a escravidão existente na Europa e em outras sociedades do mundo e distinguir do que começou a ocorrer no Período Moderno e que resistiu até tão recentemente. E é exatamente nesse assunto que nos deparamos com o primeiro choque de ideias vindo dos alunos. É muito difícil, para eles, dissociar essa estrutura escravocrata do elemento negro.

Apesar de ser uma pergunta comum, não é possível precisar quando e quem foi o primeiro escravizado da história do mundo. Porém é muito importante destacar aos alunos que não houve grupo étnico que não tenha sido vítima do cativeiro. Só que existia uma grande diferença entre a escravidão praticada na Idade Antiga e a que foi vista por aqui. Não importava a cor de pele, os traços, ou o lugar da onde vinham, o que importava, na grande maioria das vezes, era a mancha de uma guerra, ou as dívidas não saldadas de uma pessoa ou família. Ambos casos, retiravam de um indivíduo sua dignidade e o transformavam em um elemento servil que não era tão diferente de um livre pobre se julgarmos os ofícios realizados. Podiam ser tutores ou até mesmo médicos. “Os cativos eram pessoas sem os laços e vínculos comuns até as pessoas livres das mais baixas camadas sociais, o que os tornavam totalmente dependentes de seus senhores” (KLEIN; LUNA, 2010, p. 13,14).

Porém, o assunto escravidão ganha destaque durante o terceiro e quarto bimestre quando focamos o conteúdo referente às Grandes Navegações e África. Nesse momento, é muito comum ouvir nas salas de aulas o discurso de que a escravidão já existia na África e que eram os próprios negros que escravizavam uns aos outros e davam aos europeus. De fato, a escravidão não foi inventada pelos europeus, mas foi utilizada em larga escala para dominar o continente africano. Porém, é de vital importância questionar esse tipo de fala para que possamos evitar que essa informação seja deturpada a ponto de não se combater o preconceito gerado a partir dessa atividade. A escravidão existia, sim, no continente africano de forma milenar, mas era bem diferente do que vimos acontecer no Brasil e no mundo

colonial. No livro *História da África e do Brasil Afrodescendente* (2017), Ynaê Lopes dos Santos nos explica que a escravidão praticada no território africano era predominantemente coletiva. Isto é, o uso do escravo era feito em prol da comunidade como um todo e, apesar de serem vistos como inferiores aos outros membros da tribo, ele ou seus filhos poderiam acabar absorvidos pela sociedade através de casamentos.

Outra diferença importante a ser destacada é que a escravidão na África não era a principal forma de mão-de-obra adotada. Os números de escravizados eram relativamente pequenos e estes trabalhavam juntos com os livres nas atividades agrícolas e domésticas. Algumas atividades como o trabalho nas minas, atividade realizada em algumas localidades do continente, por serem muito difíceis de empreender eram deixadas para os escravos que tinham sido inimigos do reino ou tribo em questão como forma de castigo. Contudo,

A principal razão para a utilização de escravos na África Subsaariana antes do contato com o mundo islâmico e os europeus se devia a falta de trabalhadores em determinadas regiões. De nada adiantava uma aldeia ou reino possuir terras férteis se não tivesse braços suficientes para trabalhar nelas.¹⁰

Por isso, esses povos recorriam às chamadas razias – conflitos entre sociedades ou tribos visando apenas a obtenção de escravos – ou até mesmo sequestros em aldeias próximas.

O contato com o mundo islâmico começou a alterar as relações de escravidão nessas sociedades africanas, já que os muçulmanos usavam as atividades comerciais como uma forma pacífica de propagar sua religião e se expandir pelos territórios. E um dos itens que os islâmicos carregavam para outras regiões como China, Oriente Médio e, até mesmo Europa, eram escravos de várias regiões. As mulheres podiam se tornar concubinas de outros muçulmanos, enquanto os homens executavam os mais variados tipos de trabalho insalubres ou domésticos em outros reinos. (SANTOS, p.124)

Apesar das caravanas comerciais muçulmanas terem aumentado a necessidade e quantidade de escravos na região, é a chegada do europeu e a invenção do Tráfico Transatlântico que redimensiona o comércio de escravos na região. Segundo Francisco Vidal Luna e Hebert S. Klein, a escolha pelos escravos

¹⁰ SANTOS, Ynaê. *História da África e do Brasil Afrodescendente*. 1ªed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017, p.119.

africanos não foi realizada em virtude de sua cor de pele e cultura diferente no primeiro momento, informação essa endossada também por Hebe Mattos. “A força da associação que atualmente se faz entre a diáspora africana e a escravidão americana é de tal monta que obscureceu quase que totalmente o caráter não-racial da origem da instituição”. (MATTOS, 2009, p.356) Para eles, é possível explicar a escolha por critérios econômicos clássicos de restrição de oferta. Para tal, afirmam que os ameríndios constituíam uma parte considerável dos escravos até o século XVII. Porém, ao contrário do que ocorre nas possessões espanholas, em que eles puderam se utilizar dos sistemas imperiais de alguns povos nativos, Portugal precisou lidar com as doenças e mortes em massa de indígenas, fora os conflitos e dificuldades de captura dos mesmos por conta do terreno e vegetações brasileiras. Isso fez com que os portugueses buscassem uma mão de obra já conhecida em sua região e outras possessões como na Ilha da Madeira e Cabo Verde: o africano.

Outra razão que levaria os portugueses a escolherem a mão-de-obra africana foi a intensa discussão vinculada a Igreja Católica sobre a alma dos ameríndios e dos africanos. Numa Bula Papal em 1537, o Papa Paulo III proibiu a escravização dos indígenas por serem almas necessitadas de catequização. Porém, caso o indígena não aceitasse a catequização, poderia ser escravizado. Na mesma Bula, todavia, os negros foram julgados amaldiçoados e que, por isso, precisariam purgar seus pecados através da escravidão. Segundo Ynaê Santos, essa distinção foi justificada através de algumas histórias bíblicas. A primeira história a ser usada foi a de Cão ou Cam que fora viver na região africana após ser amaldiçoado pelo seu pai Noé a “ser servo dos seus irmãos” para sempre, em razão de ter zombado do mesmo ao vê-lo nu e embriagado. Após algum tempo, passou-se a usar também a história de Caim que, por ter matado seu irmão Abel, foi marcado para que todos soubessem quem ele era e o que havia feito. A pele escura dos subsaarianos foi vista, então, como a marca da crueldade e do pecado humano.

A partir dessa justificativa, vemos surgir pela primeira vez uma diferença entre brancos, índios e negros que pode nos remeter ao que no século XVIII se tornará o argumento científico da raça. Apesar de inicialmente estarmos tratando de uma instituição antiga e lucrativa, ela se fortalece e se transforma em algo bem diferente do que era a partir dos estudos científicos que levam a uma racialização da sociedade. É esse processo que está na gênese do racismo que hoje percebemos no dia-a-dia.

1.2 A racialização como instrumento de biopoder

O conceito de raça nasce no final do século XVIII, início do XIX e tem por grande característica a determinação biológica, isto é, características fenotípicas como tamanho da cabeça, cor da pele, estilo de cabelo, formato do nariz, que passam a servir como marcos de diferenciação entre os seres humanos. Inicialmente um simples instrumento de classificação biológica que desencadeou numa hierarquização dos seres humanos que, de acordo com a característica aparente, teria determinado alguns tipos de comportamento, pensamentos e atividades. (MUNANGA, 2004)

Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação.¹¹

O conceito de raça foi invalidado a partir do desenvolvimento dos estudos da Genética Humana, porém isso ocorreu depois de ela ter se entranhado nas estruturas da sociedade. A atitude de hierarquizar a partir das características raciais, tal como evidenciado na citação de Munanga, foi utilizado no processo que Michel Foucault nomeou de normalização disciplinar. Cria-se a figura do que é normal e padrão para que tudo que se diferencie disso possa ser corrigido, disciplinado ou marcado para ser retirado.

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz.¹²

¹¹ MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: Eduff, 2004. Pp. 5. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoas-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acessado em 28 jul 2019 19:52.

¹² FOUCAULT, Michel. Aula de 25 de janeiro de 1978. In: *Segurança, Território e População*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. P. 75.

De forma científica, criou-se uma norma de aparências e de comportamento que fazia referência sempre ao elemento europeu branco: o formato de seus crânios e até elementos externos como a religião cristã monoteísta e contemplativa em oposição à religião africana cheia de deuses com rituais diferentes, a tradição escrita desenvolvida pelo ocidente em oposição à oralidade com a qual os africanos passavam suas memórias e tradições, a seriedade e racionalidade dos europeus com a passionalidade dos africanos. Brancos e negros foram colocados em polos extremos e, por isso, de difícil trato relacional. Para fortalecer ainda mais o processo de normalização, a teoria da Evolução das espécies de Charles Darwin seria transposta para a sociologia, associando essas diferenças da norma a uma escala evolutiva. Se o padrão era branco, esse era o superior. Já o negro e tudo relacionado a ele foi relegado ao plano da barbárie e do primitivo.

Assim, o racismo surge para Foucault com a função de ser um instrumento para fortalecer o que ele vai chamar de biopoder ou biopolítica, ou o poder sobre a vida. A biopolítica se trata da transformação do poder do soberano de fazer morrer e deixar viver, típica da antiguidade, para uma nova modalidade que possibilita a vida através de vários mecanismos como maior trato sobre a saúde e higiene, e deixa morrer aquele que não interessa para a norma da sociedade. O racismo faria “cesuras no interior desse contínuo biológico”, isto é, era o instrumento que introduziria “o corte entre o que deve viver e o que deve morrer”. (FOUCAULT, 1976, p.304)

A raça, o racismo é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização. Quando vocês têm uma sociedade de normalização, quando vocês têm um poder que é, ao menos em toda a sua superfície e em primeira instância, em primeira linha, um biopoder, pois bem, o racismo é indispensável como condição para poder tirar a vida de alguém, para poder tirar a vida dos outros.¹³

O racismo, que possibilita a emergência do biopoder, é realizado a partir do que Stuart Hall chama de naturalização. A diferença entre ambos era natural, quase biológica: A preguiça era inata, assim como a necessidade do africano em ser tutelado para domesticar o espírito e controlar suas paixões. Eram vistos como crianças, malandros ou selvagens em estágio bruto. E a lógica era simples:

¹³ Foucault, Michel. Aula 17 de março de 1976. In: *Em defesa da sociedade*. São Paulo: WMF Martins Fontes: 2016, p. 215.

Se as diferenças entre negros e brancos são culturais, então elas podem ser modificadas e alteradas. No entanto se elas são naturais - como acreditavam os proprietários de escravos - estão além da história, são fixas e permanentes. A naturalização é, portanto, uma estratégia representacional que visa fixar à diferença e ancorá-la para sempre ¹⁴

Essa naturalização da diferença se ancora na construção dos estereótipos que tanto inundam a literatura, as charges, caricaturas e a imaginação popular. A mulata sensual, o ladrão, o homem negro hipersexualizado e, atualmente, o traficante. O processo de normalização, destacado por Foucault, dizia estabelecer o que seria o padrão ideal e assim separar ou invisibilizar o que não se adequava aquela figura, é facilitado pelo estereótipo, que se apossa das características superficiais e as preenche de exageros, a fim de estabelecer e facilitar a fixação desse limite da cisão ambicionada pelo processo da normalização. (HALL, 2016, 193)

E é a partir dessa estereotipagem e naturalização que se explica a não percepção das práticas de racismo pelos alunos na situação mencionada no início do texto. Quantos nunca foram observados “mais de perto” ao entrar em determinadas lojas? Na escolha para serem revistados ou questionados pela polícia, quem mais passou por essa situação? As narrativas dos alunos, por vezes, ressaltam como os colegas mais brancos são “liberados”, sem passarem pela revista, no momento de uma abordagem policial.

Todo esse processo de normalização, para Michel Foucault, se ancora na estruturação construída pela racialização da sociedade e sua estereotipagem, ganhando novas camadas quando pensamos nos termos da Colonialidade e Modernidade. Um grande grupo de professores e pesquisadores da América Latina criou o grupo Modernidade/ Colonialidade a fim de pensar como os efeitos do processo de colonização desse território pelos europeus podem ser sentidos até hoje. Foi assim que chegaram a sua principal proposição enunciada pelo sociólogo Walter Mignolo, ou seja, a de que a Colonialidade não só é o lado mais obscuro da Modernidade, como é constitutiva a ela: “não há modernidade sem colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 2).

O termo colonialidade é cunhado por Aníbal Quijano, que também é responsável por diferenciá-lo do termo Colonialismo tão presente nas aulas de

¹⁴ HALL, Stuart. O espetáculo do Outro. In: *Cultura e Representação*. Rio de Janeiro, Ed. PUC-Rio, 2016. pp. 171

história do Brasil. Este é basicamente o sistema de implantação de soberania política e econômica de um povo a outro, que termina com o processo de emancipação e independência das regiões com relação as suas metrópoles. Já a colonialidade é o resultado dessa imposição sobre o povo colonizado. Um resultado que, mesmo com o fim do primeiro, se perpetua e continua se fazendo presente em todas as relações sociais e de poder no mundo. Walter Mignolo chama a colonialidade de “*monstro de quatro cabeças e duas pernas,*” pois “*seria uma estrutura de controle da economia, da autoridade, do gênero e sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade*”, sustentada pelas pernas que seriam o fundamento racial e o fundamento patriarcal. (MIGNOLO, 2017, p.5).

Essa estrutura de controle se demonstra na prática através de três tipos intrinsecamente ligados que não podem ser analisados separadamente, pois um influencia ao outro e todos influenciam no nosso problema proposto nesse capítulo: a colonialidade do poder, do saber e do ser.

Para entendermos a primeira forma delas, precisamos ter claro em nossa mente que o poder não é uma estrutura negativa e não deve ser lida sempre com a ideia de repressão. O poder é um feixe de relações que está sempre aberto, isto é “deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. O poder funciona. [...] Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles.” (FOUCAULT, 2018, p.26). E pensando nisso deve-se ter em mente que o poder, ao funcionar e circular entre os indivíduos e relações sociais, produz realidades, conhecimentos e verdades. Portanto, por colonialidade de poder podemos entender que é “uma classificação social da população mundial ancorada na noção de raça” e que se torna um modelo de dominação no momento em que conecta as estruturas de organização e controle do trabalho, de Estado e de conhecimento. (ASSIS, 2012, p. 614).

Diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando, enquanto reafirma o próprio imaginário. [...] Reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos.¹⁵

¹⁵ OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, Abril, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982010000100002&lng=en&nrm=iso. Acessado em 24 Jan. 2019. p.19.

Com a formação de novas relações sociais e identidades sociais tendo por base a ideia de raça, Quijano explica que a América se constituiu como o primeiro espaço/tempo de um novo padrão de poder mundial e a primeira identidade da modernidade recém-criada na Europa. Assim, os europeus ocuparam uma posição naturalmente superior, o que gerou uma consequente naturalização dos papéis e lugares na nova estrutura de divisão do trabalho.

A classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos.¹⁶

Boaventura de Souza Santos, no livro *Epistemologias do Sul* (2010), convida ao reconhecimento de outras formas de conhecimento do mundo além Europa, explicando que a aplicação dessa colonialidade do poder foi possível pela explicação jurídica de que o mundo colonial era o lugar sem lei, o “estado de natureza das instituições”. Isso significava basicamente que uma vasta região do mundo não poderia ser incorporada ao termo jurídico da sociedade civil – Europa. Todo território colonial passa a constituir “o grau zero a partir do qual são construídas as modernas concepções de conhecimento e direito”. (SANTOS, 2010, p. 36-37). Ou seja, a modernidade e suas estruturas e instituições são criadas pela Europa com olhar hegemônico para dominar o novo território primitivo.

Elaborada a linha que dividia superiores e inferiores e estabelecia uma nova classificação social que organizava a produção e o trabalho, a colonialidade subalterniza saberes, conhecimentos e entendimentos dos povos colonizados em prol de uma única forma de pensamento válida. Nisso, o renascimento muito teve a contribuir com a revolução científica que, mais a frente, gerou a valorização da razão sob qualquer outra forma de conhecimento, típica da Ilustração. Se os povos dominados são inferiores, assim também o são suas estruturas mentais e de compreensão do mundo. Portanto, seus conhecimentos, experiências e histórias

¹⁶ Quijano, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005. pp. 4. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acessado em 21 set 2019 17:50.

foram invisibilizadas e, por vezes, destruídas em prol do que a ciência tinha para oferecer. Não qualquer ciência, mas a ciência europeia.

A zona colonial é, por excelência, o universo das crenças e dos comportamentos incompreensíveis que de forma alguma podem considerar-se conhecimento, estando, por isso, para além do verdadeiro e do falso. O outro lado da linha alberga apenas práticas incompreensíveis, mágicas ou idolátricas. A complexa estranheza de tais práticas conduziu a própria negação da natureza humana dos seus agentes.¹⁷

Daí surge a chamada colonialidade do saber. É o cristianismo forçando os indígenas e africanos a conversão e ao batismo para salvação da alma, já que sua religião era a verdadeira. É a forma como o homem precisava dominar a natureza através da extração e exploração da terra, ao invés de uma relação mais equilibrada e sustentável (MIGNOLO, 2017, p.7-8). É a rejeição das formas de bruxarias e dos demônios, feitos santos por um continente inteiro.

Como possível ver no trecho citado de Boaventura Santos, quando se invisibiliza as diferentes epistemologias, conseqüentemente se desumaniza seus autores e praticantes. É nessa ação que se constrói o termo colonialidade do ser – a negação da humanidade para o colonizado. Temos exemplos dessa estrutura quando apresentamos, como na seção anterior, a discussão em torno da existência ou não de alma nos indígenas, ou quando foi decretado o fato de que os negros eram amaldiçoados pelo pecado cometido em épocas bíblicas e que, por isso, poderiam ser submetidos à escravidão para purgação de sua crueldade.

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quinta-essência do mal. (...) O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas.¹⁸

Frantz Fanon (1968) basicamente estabelece a ausência de relações sociais baseadas na alteridade. O tempo todo das relações coloniais empreendidas no mundo moderno tem-se a necessidade de criar oposições e, utilizando o termo de Fanon, maniqueísmos. Os indígenas foram vistos como o oposto do bem configurado no colonizador. Vimos, ao refletir sobre a racialização e a construção

¹⁷ SANTOS, 2010, p.37.

¹⁸ FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968. p. 35-36.

dos estereótipos, como os homens negros e afrodescendentes também foram decretados como a parte mais estúpida, menos honesta e mais inferior da evolução humana mundial. Relegados a uma “sub-humanidade”, não seriam considerados sequer candidatos a uma inclusão social, pois, para que uma parte se constitua como humanos e esse termo possa ser universalizado, deve-se existir o inumano ou sub-humano (SANTOS, 2010, p. 38-39). Os opostos para constituição de uma norma que regeria a organização americana e mundial estavam estabelecidos: Bem/ mal, racional/ passional, científico/ mágico, humano/ sub-humano. Nelson Maldonado-Torres (2010) usa a filosofia para explicar essa dicotomia maniqueísta ao dizer que a “colonialidade do ser sugere que o Ser, de certa maneira, contraria a nossa própria existência.” E utilizando a percepção ontológica de Emmanuel Lévinas, filósofo judeu, racializado e perseguido, conclui que “o Ser não era algo que lhe abrisse o reino de significação, mas algo que parecia torná-lo alvo de aniquilação”. (MALDONADO-TORRES, 2010, p.422). Basicamente, se o indivíduo não era uma caracterização, ele seria sua negação. Esse pressuposto o incluía entre as vítimas do biopoder de Foucault e automaticamente dos estereótipos e mecanismos de exclusão e invisibilização já mencionados aqui.

Boaventura Santos, então, estabelece a sua tese. Com o fim do colonialismo, essas linhas de separação não teriam sido suspensas e sim deslocadas através da história e dos acontecimentos. Elas permaneceram, porém sem um lócus pré-determinado por um tratado ou uma soberania política. A colonialidade e suas formas estão presentes até hoje através da naturalização das suas normas e padrões e podem ser sentidas e percebidas nos estereótipos, nas relações de poder entre o Estado e a população e na organização da biopolítica foucaultiana. No fato dos brasileiros praticamente venerarem tudo o que vem dos “continentes metropolitanos” e maldizerem o que vem daqui.

Através dessas concepções duras e difíceis de serem quebradas que se deve buscar uma decolonialidade nas relações sociais e, principalmente, no campo educacional. O termo decolonial foi construído tendo como prerrogativa não ser apenas uma denúncia da existência de práticas coloniais (senão o termo seria descolonial¹⁹), porém consiste no rompimento com aquela invisibilidade do outro e o

¹⁹ WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, 2009. P. 14,15 (nota de rodapé). Disponível em: <https://www.academia.edu/>

cultivo de uma pluralidade de ideias e de saberes a partir do confronto a um saber único, padrão e dominante, através de uma pluralidade de conhecimentos heterogêneos que interagem entre si.

A decolonialidade é o rompimento. É confrontar um saber único, padrão e dominante através de uma pluralidade de conhecimentos heterogêneos que interagem. É tentar desconstruir o fenômeno da modernidade para entender e analisar as estruturas de controle implantadas durante a colonização e que se enraizaram e permaneceram até os dias de hoje, impedindo-nos de progredir.

A proposta decolonial, quando analisada por Boaventura Santos, é designada como pós-abissal, caracterizada por uma ecologia dos saberes. “Ecologia porque baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles, sem comprometer sua autonomia.” (SANTOS, p.53). Um sistema de interações equilibradas e que não só aceita, mas demanda pelo abandono de uma concepção linear e única de tempo para aceitar as muitas contemporaneidades e simultaneidades entre os povos. Apesar dos nomes diferentes, os novos termos usados por Santos tem seus referentes presentes na significância da prática decolonial.

Para que tenhamos a efetiva prática decolonial, ou para que possamos exercitar a ecologia de saberes, é primordial que as pessoas possam abandonar comportamentos baseados na intolerância e possam compreender que a diversidade não é um mal, e sim, pode ser benéfica às relações sociais e políticas. Para que seja possível a adoção dessa nova perspectiva, uma instituição fundamental a ser decolonializada deve ser a escola.

Catherine Walsh (2009) trabalha com o conceito de pedagogia decolonial, basicamente o estabelecimento de metodologias e ações educativas que visam a desconstrução desse saber único, linear e eurocêntrico que domina os currículos escolares dos países latino-americanos – Brasil incluso.

Essa pedagogia se opera além dos sistemas educativos (escolas e universidades), ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e, é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental.

Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas.²⁰

Luis Fernando Oliveira dedica um artigo na explicação do conceito construído por Walsh e conclui que pedagogia decolonial

é expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento. [...] Enfim, para iniciar um diálogo intercultural “autêntico” tem que haver uma visibilização das causas do não-diálogo, e isto passa, necessariamente, pela crítica à colonialidade e a explicitação da diferença colonial. Decolonizar significaria então, no campo da educação, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva[...] a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e transmissão de saber.²¹

Buscando construir um diálogo com os pressupostos dessa pedagogia decolonial, capazes de gerar comportamentos de valorização da diferença e questionamento a práticas racistas presentes no cotidiano escolar e da sociedade brasileira como um todo, desconstruindo o que foi naturalizado com o tempo, minha proposição de sequência didática parte da historicização de conceitos e reflexões deles através de músicas, trechos de literatura em verso e prosa e patrimônio. Tal perspectiva atravessa a prática da sequência e sua reflexão, principal objeto de análise desta dissertação.

1.3 A perspectiva da pedagogia decolonial através de uma sequência didática

Ao me propor a trabalhar com uma pedagogia que tem por objetivo decolonizar o pensamento e refletir sobre como o senso comum tem naturalizado elementos preconceituosos na nossa existência, começo a construção de aulas numa série ordenada de conteúdos que possibilitem o trabalho de determinados conceitos importantes para a compreensão do tema racismo. A sequência didática, segundo Antoni Zabala (1998), é uma prática educativa importante e muito utilizada, pois trabalha elementos numa determinada ordem e com atividades que se articulam

²⁰ WALSH, Catherine. Colonialidade e Pedagogia decolonial. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 2018 v. 26 n. 83.P.5

²¹ OLIVEIRA, Luiz Fernando de. *O que é uma educação decolonial*. Disponível em: https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL Acessado em: 21 set 2019. p.3.

entre si. Geralmente, os livros são grandes sequências didáticas prontas que estão lá para ajudarem os alunos a compreenderem o assunto a partir de um objetivo. Cada unidade de um livro seria uma sequência que se complexifica ou avança a partir de conteúdos prévios (ZABALA, 1998, p.53).

Porém, para produzir uma sequência didática é necessário refletir sobre alguns fatores essenciais para sua produção. Primeiro que sua prática está relacionada a uma prática pedagógica construtivista. Isso quer dizer basicamente que

a aprendizagem é uma construção pessoal que cada menino e cada menina realizam graças a ajuda que recebem de outras pessoas. Esta construção, através da qual podem atribuir significado a um determinado objeto de ensino implica a contribuição por parte da pessoa que aprende, de seu interesse e disponibilidade, de seus conhecimentos prévios e experiência. Em tudo isto desempenha um papel essencial a pessoa especializada, que ajuda a detectar um conflito inicial entre o que já se conhece e o que se deve saber, que contribui para que o aluno se sinta capaz e com vontade de resolvê-lo, que propõe o novo conteúdo como um desafio interessante cuja resolução terá alguma utilidade, que intervém de forma adequada nos progressos e nas dificuldades que o aluno manifesta, apoiando-o e prevendo, ao mesmo tempo, a atuação autônoma do aluno²²

O aluno aprende a partir de conhecimentos prévios e de uma forma pró-ativa. Ele é o agente tanto quanto o professor na relação ensino-aprendizagem, e não meramente um recipiente onde se despeja conhecimento. Porém, Zabala deixa claro que a função do professor não é de ser um mero mediador no processo, como muitos que criticam esse pensamento sobre educação colocam o profissional. O docente é tão importante quanto o estudante já que é ele que pode perceber em que passo está esse conhecimento e essa experiência e torná-la instrumento para aprender uma coisa nova. Além disso, através de variados recursos, esse professor pode detectar o estágio em que está essa aprendizagem e ajudá-la a acontecer, seja sanando dúvidas, seja através de exercícios, diálogos ou debates.

Esse pensamento pedagógico construtivista é interessante para a adoção de uma perspectiva decolonial, pois essa direciona a existência de múltiplos saberes oriundos de variadas experiências de vida e social e na forma como esses conhecimentos podem nos ajudar a encontrar uma sociedade mais equilibrada e tolerante. Partir de elementos comuns a esses alunos ou apresentá-los às experiências de seus colegas em situações parecidas, coloca a relação coletiva

²² ZABALA, Antoni. As sequências didáticas e as sequências de conteúdo. In: *A prática educativa*. Artmed: Porto Alegre, 1998. P. 63

entre os estudantes e entre professor-aluno num dinamismo bem maior do que a maior parte dos procedimentos meramente expositivos. Isso porque estabelece o diálogo como principal fonte de conhecimento, e não unicamente o depósito de informação por parte de um intelectual ao aprendiz ou seu discurso monológico, que Paulo Freire chama de educação bancária²³. Como vimos, o diálogo e a interação entre o diverso é uma das chaves-mestras para a decolonialidade.

O principal educador que auxiliará na compreensão dos processos construtivistas de uma sequência didática é Vigotsky e seu conceito de Zona de conhecimento proximal. Basicamente, perceber que o aluno está na sua zona de conhecimento proximal é detectar que ele está na iminência de absorver o conteúdo em questão – O que Zabala na citação acima aponta ser “*conflicto inicial entre o que já se conhece e o que se deve saber*”. Vigotsky é o autor de uma teoria pedagógica que julga essencial a compreensão de como o ambiente sócio-cultural da criança tem relevância e influencia seus processos cognitivos. Sua teoria discordava de outro construtivista importante chamado Jean Piaget que acreditava que a cognição estava mais atrelada a fatores biológicos e fases etárias das crianças, sem tanta relação ao ambiente em que ela vive.²⁴

Então a primeira parte da construção da nossa sequência didática tem como objetivo central recuperar experiências e conhecimentos prévios dos alunos relacionados a vivência do racismo. Sou uma professora que mantém um diálogo sempre muito aberto com os alunos, e gosto de começar as aulas conversando, estimulando-os a falarem à turma através de algumas perguntas. Neste sentido, acho importante, inicialmente, estimular um debate em roda com o tema preconceito. Como já foi dito, a ideia dessa dissertação nasce de uma experiência

²³ Paulo Freire trabalha com o conceito de educação bancária a fim de definir um saber que não tem ação efetiva e transformadora para a vida do educando. Um saber que é doado, depositado, memorizado, porém morto por ser meramente transmitido. “Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores deles. Como sujeitos. Quanto mais se lhe imponha a passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo (...) esta visão bancária anula o poder criador do educando ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade.”
FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970 P.33-34.

²⁴ A pesquisadora sobre a obra de Jean Piaget, Yves de la Taille, argumenta que apesar de ele não dar importância e enfoque as interações sociais como instrumento de desenvolvimento cognitivo e priorizar aspectos biológicos, ele teria em um de seus trabalhos dito que as interações sociais e o meio são pontos a serem levado em consideração no processo ensino-aprendizagem, mas não desenvolveu sobre o assunto. Por isso, Vygotsky ficou mais conhecido por essa abordagem e Piaget por uma abordagem mais biológica.
Cf. LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; PINTO, Heloysa Dantas de Souza. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. [S.l.: s.n.], São Paulo: Summus. 1992.

anterior de um debate desse tipo de proposta em que os alunos não julgavam ter sofrido discriminação, apesar de relatarem casos discriminatórios. Alguns docentes, menos afeitos ao diálogo oral, preferem criar um formulário para que, de maneira individual, cada aluno possa realizar seu relato, de forma anônima ou não. A proposta inicial da dinâmica é que, a partir das respostas a pergunta “você já sofreu alguma espécie de discriminação ou preconceito”, os alunos escrevessem em uma folha de papel de forma anônima (sem identificação) como a situação se deu. Depois, recolhi o papel e embaralhei para que cada um pegasse o depoimento do colega lesse para a turma e, a partir dessa experiência, conversar a respeito. O objetivo de resgatar suas visões de mundo e situações de vivências é cumprido, além de trazer a baila um forte conteúdo atitudinal que é a promoção da empatia – a capacidade de se colocar no lugar do outro e ver a sua realidade por seus olhos.

A partir desse momento de relatos e aberturas, é possível iniciar uma exposição acerca dos conceitos envolvidos. Diferenciar preconceito, discriminação e segregação; explicar o que é estereótipo e como ele se origina na sociedade, a diferença entre raça e etnia e o conceito de eugenia. Passar esse conteúdo via folha e realizar uma leitura em sala, ou colocá-la no quadro (APÊNDICE). Usar os exemplos que eles citaram para explicar o que é estereótipo e qual deles estão colocados ou envolvidos naquelas situações narradas na roda de conversa. Antoni Zabala explica que trabalhar os conteúdos conceituais e de princípios é difícil por serem temas abstratos. Por isso, a necessidade desse tipo de assunto requerer uma “compreensão do significado”. O trabalho proposto com a roda de conversa potencializaria a discussão, pois transformaria o conteúdo em algo vivo e palpável para os alunos, afinal ele está usando seus exemplos pessoais e os de seus amigos e colegas para entender conceitos importantes. Para refletir sobre suas próprias realidades de vida em sociedade.

Os exemplos mais comuns eram relacionados a mercados e lojas. O olhar desconfiado das pessoas, o segurança que fica andando atrás deles dentro das lojas e supermercados. Alguns ainda ressaltaram que se estiverem de mochila, a desconfiança sentida por eles aumenta. Os exemplos não ficaram apenas na questão racial, tendo exemplos de falas e ações preconceituosas relacionadas a questão de orientação sexual, um aluno que é homossexual assumido e que contou relatos e ofensas por isso e outras envolvidas a questões de gênero como “mulher não deveria jogar bola” e até mesmo por dedicação a estudo, se uma aluna é mais

estudiosa que os outros, ela sofre um isolamento dos outros por querer chamar a atenção. A partir desses exemplos, eu pude trabalhar o que é preconceito, a razão daquilo ser preconceito, a diferença das ações entre o preconceito e a discriminação. A noção de segregação conforme a explicação de cada conceito que eles ou receberam e colaram ou copiaram no caderno. Isso é uma aula de 2 tempos de 50 minutos.

1.4 Refletindo o racismo com músicas

Encaminhada essa parte conceitual do debate, é importante exercitar a interpretação e leitura dos vários usos dos estereótipos abordados. Uma possibilidade é o uso de músicas e suas letras para trabalhar essas questões, afinal elas estão cheias desses estereótipos naturalizados na nossa sociedade. Para a aula seguinte, usei a música “Caravanas” de Chico Buarque para estimular a discussão. A música em questão tinha ganhado um Prêmio de Melhor Música do ano em que foi lançada por seu conteúdo social e pela inovação de um artista clássico da MPB misturar elementos do funk e do beat box ao arranjo musical. Porém, apesar da exaltação a inovação musical realizada por Buarque, a música não alcançou o circuito musical que a maioria dos alunos de escolas públicas ouvem e era pouco conhecida por eles.

Um aspecto interessante é notar que no decorrer de toda a letra, o cantor fala como um pertencente à zona sul do Rio de Janeiro, porém critica o posicionamento dos seus iguais. A letra é rica, pois através dela é possível trabalhar e refletir sobre os vários estereótipos raciais existentes na sociedade em que vivemos.

É um dia de real grandeza, tudo azul
Um mar turquesa à la Istambul enchendo os olhos
Um sol de torrar os miolos
Quando pinta em Copacabana
A caravana do Arará, do Caxangá, da Chatuba
A caravana do Irajá, o comboio da Penha
Não há barreira que retenha esses estranhos

A partir da letra, é importante caracterizarmos quem é a pessoa que está olhando para o oceano e quem é esse grupo nomeado na música de comboio da

Penha ou caravana do Araxá. Por que o termo “comboio”? A que isso refere e por que as pessoas da música estão sendo considerada parte de comboios? Respostas fáceis de serem ouvidas das crianças, pois são termos comuns para eles que moram em comunidades. Através dessas indagações, explicar o estereótipo envolvido e, assim fixar o conceito de estereótipo. A música continua usando gírias conhecidas deles e até comuns em suas falas como o verbo “malocar”, “quebradas” e até mesmo o termo “pica” que geralmente causa um alvoroço por representar na linguagem deles o órgão genital masculino. Através do uso dessa linguagem considerada chula pelos mais conservadores, o cantor aproxima a sua música a esses grupos de camadas sociais mais periféricas a sociedade que passam a se ver inseridos naquele contexto musical.

Aproximados os termos, o importante é que eles entendam que estereótipo está sendo colocado naquela letra. Através disso, a gente pode não só trabalhar o conceito em questão, mas a origem dele e como esse rótulo acaba provocando o surgimento de preconceitos tão naturalizados na nossa sociedade e que gera atitudes machistas, homofóbicas e discriminatórias nas várias pessoas sem que elas percebam. Com isso, entramos na discussão da hipersexualização da figura do negro que está sempre disposto a envolvimento sexual, tem membros genitais sempre muito grandes e, por isso, não podem dizer não ou serem homossexuais; e a mulata que é sempre sensual, sambista e que também está sempre disposta a se envolver eroticamente, estando na fantasia sexual de vários homens.

Explicar que o motivo dessa hipersexualização está no contexto da necessidade desses negros na época da escravidão se reproduzirem e gerarem mais negros que seriam escravizados e, portanto, garantiriam o lucro dos patrões. E a beleza considerada “exótica” pelos senhores e senhoras da sociedade que justificavam os variados abusos sexuais sofridos por esses escravizados nas senzalas e, por vezes, na própria casa grande. É interessante notar que, ao explicar esse contexto, os alunos logo lembraram várias outras músicas e funks que trabalham sobre a mesma perspectiva, perpetuando e massificando essa visão dos corpos negros que deixam de ser seus e passam a ser símbolos de algo que eles mesmos não querem ser. Essa *colonialidade do corpo* é importante ser trabalhada com eles para que eles passem a perceber quando ela acontece e como ela incentiva vários tipos de preconceitos que eles acabam sofrendo sem nem mesmo

perceber, mesmo que sem utilizar esse termo, é importante ser discutida e refletida por eles também.

A terceira parte da letra trata do estereótipo tão comum ao se falar de negros que é o de criminosos. Como vimos nas citações anteriores de Munanga e Fanon, a etnia negra-africana ficou associada a pessoas que seriam menos honestas e detentoras das piores morais da sociedade e, portanto, durante o século XIX e XX associada a indivíduos com maior propensão a cometer crimes. Estereótipo e preconceito fruto das teorias raciais do século XIX, mas principalmente da antropologia criminal, cujo principal expoente era Cesare Lombroso. Segundo Lilia Schwarz no livro *O Espetáculo das Raças* (1993), a criminalidade passava a ser vista como resultado de “um fenômeno físico e hereditário” e “facilmente detectável” na sociedade. Isso porque o que causava esse comportamento estava bem definido nos fenótipos das pessoas, como já vistos nesse capítulo. O tamanho dos crânios, o formato dos narizes e, posteriormente, a cor da pele.

Na música de Buarque, isso fica implícito quando, caracterizado os “negros torsos” dos invasores, a gente ordeira e branca manda a polícia despachá-los de volta para o lugar de onde eles vieram. Seja as comunidades donde esses suburbanos saíram, seja a própria Guiné, trazendo a baila o tráfico negreiro que desterrou milhares de africanos para a escravidão nas Américas e no Brasil e confirmando mais uma vez, as hipóteses que foram levantadas na primeira discussão da música nas perguntas sobre por que o uso do termo comboio e quem são essas pessoas.

Buarque encerra essa música com a alusão às teorias raciais do século XIX e XX e às teorias sobre o desenvolvimento das nações quando diz que pode ser culpa do sol, a razão do comportamento desses grupos de indivíduos. Sobre as primeiras, Schwarz explica que as primeiras teorias eram

Denominada “darwinismo social” ou “teoria das raças”, essa nova perspectiva via de forma pessimista a miscigenação, já que acreditava que “não se transmitiriam caracteres adquiridos”, nem mesmo por meio de um processo de evolução social. Ou seja, as raças constituiriam fenômenos finais, resultados imutáveis, sendo todo cruzamento, por princípio, entendido como erro. As decorrências lógicas desse tipo de postulado eram duas: enaltecer a existência de “tipos, puros” — e, portanto, não sujeitos a

processos de miscigenação — e compreender a mestiçagem como sinônimo de degeneração não só racial como social.²⁵

Essa construção da ideia de raças puras e, principalmente, a crença na ideia de que a mestiçagem apenas levaria adiante caracteres negativos das raças envolvidas - provocando o oposto do processo de “seleção social” proposto por Darwin, o que passou a ser chamado “degeneração social” – gerou um novo conceito importante de ser abordado e compreendido pelos alunos que é o de Eugenia. Criado em 1883 por Francis Galton, ele buscava provar que a capacidade humana era oriunda de questões hereditárias e defendia a proibição de casamentos inter-raciais, buscando um maior “equilíbrio genético” e provocando uma “seleção social” daqueles que seriam melhores. (SCHWARCZ, 1993, p.49)

Essas teorias raciais e a construção de projetos eugênicos levaram a prática de atitudes de segregação, outro conceito trabalhado na aula anterior. A criação de leis que separavam indivíduos por sua cor de pele (por exemplo, as leis segregacionistas norte-americanas, comuns de serem vistas em filmes) ou cultura (por exemplo, a questão antissemita dos nazistas na Europa da Segunda Guerra Mundial), ou opção sexual (como os homossexuais foram levados a campos de concentração nazistas na Europa). É importante deixar claro que segregação está sendo exposta na música o tempo inteiro de forma crítica e irônica, desde o momento em que os moradores das regiões de orla vêm, com maus olhos, os povos de outras regiões chegarem ao seu território, até quando pede para polícia mandá-los de volta para o lugar da onde vieram. Afinal, não querem conviver ou dividir o seu momento de paz com esses indivíduos.

Junto com essas ideias de eugenia, essas teorias raciais colocam o Brasil como subdesenvolvimento por causa da mestiçagem. “Recortando na história mundial exemplos que reforçavam seus argumentos, esses teóricos acreditavam que o bom desenvolvimento de uma nação seria resultado, quase imediato, de sua conformação racial pura” (SCHWARCZ, 1993, p.48) e que

“O resultado da mistura é sempre um dano”, dizia Gobineau, buscando comprovar os diagnósticos negativos dos poligenistas. A ideia de uma evolução social única e geral aparecia como um engano, já que os “caracteres fixos existentes nas diferentes raças” determinavam a necessidade da perpetuação dos “tipos puros”, não alterados pela

²⁵ SCHWARCZ, Lilia Moritz. Uma História de Diferenças e desigualdades: as doutrinas raciais do século XIX. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 46.

miscigenação. Assim, se a “civilização” era um estágio acessível a poucas raças, o que dizer dos mestiços, esses sim uma “sub-raça decadente e degenerada”?²⁶

Além da teoria racial, Buarque trabalha uma teoria que teve popularidade no século XX que associava o subdesenvolvimento do Brasil à questão climática (a culpa deve ser do Sol que bate na moleira, explode as veias e embaça os olhos e a razão). No caso, não era só a miscigenação, e sim, a questão de que os países de clima temperado teriam uma propensão maior a se desenvolver melhor do que os países de clima tropical em que o calor é uma característica constante.²⁷

Por último, o discurso tão propagado hoje em dia nas comunidades cariocas do “tem que bater, tem que matar”. A incitação à violência policial nas comunidades do Rio de Janeiro, o discurso tão comum nas redes sociais de “bandido bom é bandido morto” que elegeu o governador no Estado do Rio de Janeiro e o presidente do Brasil no final do ano de 2018 é uma vivência comum a esses alunos. E os discursos e experiências que relatam nesses momentos das conversas são bem tristes e chocantes. Os alunos que sabem não serem bem vistos pelas autoridades por serem negros e moradores de comunidades ou de já terem sido tratados como bandidos (por exemplo, sofrer vistoria de mochilas e ter tudo jogado no chão de qualquer jeito para depois ter que guardar) ou serem taxados de defensores de traficantes (pelo simples fato de residirem ali). Os relatos de alguns estudantes, aliados a forma como o assunto foi trabalhado na música enriquecem a aula e provocam uma possibilidade de reflexão e de identificação que sai do abstrato do conteúdo e passa para a atmosfera do real.

Para encerrar a atividade, aproveitei os comentários deles acerca do estereótipo de hipersexualização presente em músicas e pedi para que buscassem essas músicas e analisassem algumas que eles ouviam nos seus celulares ou com parentes e verificassem se tinham esses estereótipos em suas letras. O resultado foi muito interessante, pois eles trouxeram músicas que os pais ou a vizinhas escutam ou canções de seu próprio cotidiano. Como estávamos no auditório da escola, as músicas que foram surgindo antes do término da aula, eu ia colocando a letra através dos sites na internet, lendo e discutindo com eles. Exemplo de uma música

²⁶ SCHWARCZ, Lilia Moritz. Uma História de Diferenças e desigualdades: as doutrinas raciais do século XIX. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p.50.

²⁷ Cf. RATZEL, Friedrich. *Antropogeografia*. Rio de Janeiro: Atlas, 1990. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/6466>. Acessado em 25 abr 2020.

citada foi “Lá vem o negão” do grupo Cravo e canela, uma música da década de 90, mas ouvida até hoje pelos pais deles. No contexto, temos um homem negro que só pensa em sexo, querendo “catar” e “cafungar” todas as mulheres que vê. Outro exemplo foi a música Meu ébano da Alcione, em que o negro é visto como uma tentação por conta da sua cor, e que assim como na outra letra, só espera a oportunidade para um intercuro sexual. Para casa, pedi para que eles além de procurarem por essas músicas que reafirmam esses estereótipos que procurassem músicas, raps ou slams que lutassem contra essas visões preconceituosas sobre o negro. Cada aluno colocou um exemplo num trabalho e me mostrou.

1.5 Resultados parciais

O trabalho em questão trouxe a oportunidade para os alunos de perceberem nas músicas que eles escutam tanto o estereótipo como a valorização do negro. Principalmente, puderam diferenciar essas duas instâncias na arte, identificando aquilo que era positivo e negativo nas letras acerca da negritude. Esse exercício tem um pouco de interpretação de texto, mas também tem por objetivo que eles percebam e identifiquem formas de racismo e preconceitos no que ouvem cotidianamente, estabelecendo uma consciência crítica. Na aula seguinte, perguntei para os alunos o que eles acharam da atividade. As respostas foram interessantes, pois a maioria percebeu em músicas que gostava uma desvalorização do que eles eram, e puderam descobrir novos artistas que os valorizavam. Outros gostaram do exercício, pois a partir dele começaram a procurar nas músicas que ouviam os estereótipos que elas podiam estar criando ou repercutindo.

A partir dessa avaliação e desse conteúdo sobre os conceitos, eu pude seguir para a próxima etapa da sequência didática cujo conteúdo era sobre o continente africano, diáspora africana e escravidão negra no Brasil. Nesse capítulo vimos que a escravidão negra não se originou pela proposta da cor, mas isso se tornou um fato essencial e característico do regime escravocrata por aqui. Como isso ocorreu e de que formas isso se deu são um dos motivos pelos quais planejei uma visita ao Circuito de Herança Africana, no centro do Rio de Janeiro.

2 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA CONTINUA: A QUESTÃO DO PATRIMÔNIO E A DIÁSPORA AFRICANA ATRAVÉS DE VISITAS E MAPAS

Após trabalhar com os conceitos e suas definições e origens, chegamos a uma etapa mais historiográfica dessa sequência didática. Para essa segunda parte, reservei duas semanas de aulas (4 tempos de 50 minutos cada no total), incluindo um trabalho de campo no Circuito de Herança Africana localizado no território da Pequena África no centro histórico do Rio de Janeiro, realizado em dia a parte das aulas por disponibilidade da escola e do Instituto realizador das visitas.

2.1 Apresentando o Continente Africano e um pouco de sua história

Na primeira aula expositiva sobre África, sempre levo o mapa mundi ou o mapa do continente Africano e penduro no quadro para iniciar a aula. É interessante pensar que o mapa, por si só, já é um evento para os alunos. Isso acontece mesmo que o professor tenha o costume de levá-lo, pois os estudantes ficam agitados com a presença daquele suporte. Agitados no bom sentido, já que eles querem saber as cidades, os nomes dos países, dos mares, dos rios, as cores que estão naquele instrumento cartográfico. Se existe algo que incita a curiosidade das crianças é o mapa. No Ensino Médio, os alunos são mais comedidos e, por vezes, exibem um olhar de desdém e indiferença – ao mesmo tempo que chegam mais próximos para poderem ler os nomes dos lugares e sanar curiosidades.

Essa aula planejada com o mapa tem por objetivo a desmistificação de algumas questões que os alunos em modo geral levam consigo, além de trazer a cartografia para o ambiente pedagógico. Mesmo que os professores anteriores tenham realizado um bom trabalho e ensinado a continentalidade da África, eu tenho a sensação de que o senso comum é mais forte e eles chegam ao Ensino Médio ainda com dúvidas sobre a África ser um país ou um continente. Em 2019, eu tive uma turma que não manifestou tantas dúvidas sobre isso, mas é muito comum que os alunos se “surpreendam” ao se deparar com a África como um continente composto por 54 países independentes.

Acho importante a interação da turma com os mapas. Peço pra eles dizerem nomes dos países, algumas capitais, informações sobre oceanos, dentre outros. Uma espécie de “quiz” para tornar a aula mais atrativa e interativa. No meio dessas perguntas e brincadeiras, pergunto palavras que geralmente eles ou as pessoas associam a África e conforme eles dizem, vou colocando-as no quadro. As palavras costumam ser as mesmas todos os anos e, na maioria das vezes, as associações são negativas. As palavras costumam ser: negros, macumba, floresta, pobreza, guerra, fome, aids, tribos, miséria, tambor, danças e animais (quando não especificam o leão e o elefante liderando o ranking dos mais citados). Como se pode perceber, os alunos chegam ao primeiro ano do Ensino Médio cheios de informações absorvidas de filmes, novelas, mídias em geral que sempre tem como padrão a Europa e os Estados Unidos.

A partir desse panorama das palavras colocadas no quadro ao redor do mapa, posso começar a atividade. Distribuindo uma folha com as informações ou pequenos cards sorteados entre os alunos numa espécie de jogo, eles irão lendo as curiosidades sobre o continente em voz alta.

- Você sabia que a África é o segundo continente mais populoso do mundo, com um bilhão de habitantes, perdendo apenas para a Ásia?
- Você sabia que a maioria dos africanos são adeptos do cristianismo e do islamismo?
- Por ser uma região formada por terrenos muito antigos, apresenta condições favoráveis para a formação de minérios. Na África está 8% da reserva de petróleo e gás natural do mundo, 25% do urânio, 2 terços dos diamantes extraídos no mundo e metade do ouro também provém do continente Africano.
- Você sabia que a África contribui com apenas 1% do Produto Interno Bruto do mundo e cerca de 1/3 vivem abaixo da linha da pobreza definido pela ONU que é de um dólar por dia?
- O território africano possui uma grande diversidade climática. Existem territórios de clima equatorial, desérticos, tropicais e mediterrânico.
- A vegetação predominante é a savana, região de cobertura vegetal gramínea e árvores esparsas. Porém, florestas tropicais, florestas de pinheiros e o maior deserto do mundo – o Saara – também estão nesse continente.²⁸

A partir dessas informações, já se tem um bom material para iniciar um debate. Como é possível um extenso território abastado em recursos minerais e

²⁸ Dados retirados de vários sites voltados para escolas, com enfoque ao Brasil Escola e o Info Escola. As buscas foram feitas a partir de várias palavras-chaves e, podemos dizer que é um resumo de vários verbetes diferentes relacionados ao tema África. Disponível em respectivamente: www.brasilecola.uol.com.br / www.infoescola.com

mesmo assim os dados econômicos serem tão precários? Por que lembramos tanto de coisas negativas e tão pouco das coisas boas?

As respostas são várias, alguns culpam a televisão que só mostra coisas ruins, mas sempre tem alunos que associam ao processo de colonização que aquele continente sofreu. E essa é a grande chave para se entender por que a associação desse lugar a uma coisa ruim é tão imediata. Afinal, como já vimos, o processo de colonialidade ainda está plenamente constituído sobre nós, assim como seus estereótipos e ideologias construídas. Funciona com o continente africano a mesma estratégia que os pesquisadores do núcleo latino-americano diagnosticam ocorrer no território americano - isto é, ele foi de certa forma invisibilizado ao se adotar o padrão europeu como universal. Por conta do processo colonizador empreendido nesses territórios, foi construído todo um sistema de padronização de culturas, pensamentos e saberes que privilegiava o que vinha do colonizador e desprestigiava a ponto de buscar-se a extinção de todo um conjunto de conhecimentos nativo dessa região.

Ynaê Lopes dos Santos (2018) cita um provérbio africano para explicar essa questão “Até que os leões inventem as suas histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça” (SANTOS, p 10). Por muito tempo, as narrativas sobre esse continente e suas histórias foram realizadas pelo Ocidente, isto é, prevalecia a voz do colonizador europeu para estabelecer seu poderio e domínio, inferiorizando toda uma multidão de grupos étnicos diferentes. É importante deixar claro para os estudantes que

A África como os demais continentes possui muitas histórias. Na realidade, é possível dizer que existiram e ainda existem muitas Áfricas. Essa multiplicidade se expressa, como já foi visto, nas diferentes línguas, nos diferentes tipos humanos encontrados e nas diversas culturas desenvolvidas no continente.[...] As pirâmides do Egito e os templos religiosos de antigas cidades como Djenê e Tombuctu (no Mali) são exemplos concretos de que os povos africanos não viveram na mesma região, não acreditaram nos mesmos deuses e também não utilizaram a mesma técnica de construção no decorrer dos anos.²⁹

No continente africano, a colonialidade foi além do que o que vimos acontecer no continente americano. Durante a Conferência de Berlim, o território foi repartido entre as potências europeias sem levar em consideração os limites étnicos já estabelecidos milenarmente na região. Isso é perceptível nos mapas, como costume

²⁹ SANTOS, Ynaê Lopes dos. *História da África e do Brasil Afro-descendente*. 1.ed. Rio de Janeiro, Pallas, 2018. p. 16.

mostrar aos alunos. Algumas linhas de fronteira entre os países desse continente são completamente retas, o que demonstra bem como foi o processo de ocupação imperialista desse território. Isso dilacerou relações sociais e políticas entre os diversos grupos nativos, o que levou o continente a atritos constantes e a uma consequente facilidade de apropriação das riquezas minerais por parte dos europeus invasores e a miséria da população nativa excluída dos processos de distribuição de riquezas.

Além das questões envolvendo o próprio continente africano, a colonialidade e a experiência da escravidão proporcionaram, conforme já vimos antes, a racialização da sociedade latino-americana. Essa racialização provocou a padronização do branco europeu e suas características como religião e ciência como o que havia de progresso e superior no mundo. Assim, tudo o que viria da região africana estaria impregnada de maus atributos e seria visto como algo negativo que refletia a maldição do Deus cristão a Can, o filho de Noé que viu a nudez do pai e que ficou responsável pela localidade.

É importante conhecer o passado do continente africano, pois a nossa história se entrelaça com a dele a partir da metade do século XVI, quando milhões de africanos foram desterrados de seu território nativo em direção ao nosso país para serem escravizados, inicialmente nos engenhos e depois, na mineração e nas lavouras de café. Esses escravizados trouxeram com eles expressões linguísticas, culturais e de pensamento que formaram muitas das atitudes, costumes, comidas e saberes que se fazem presentes nos brasileiros até hoje.

A história da chegada desses africanos no Brasil, em especial ao Rio de Janeiro, pode ser estudada através de um trabalho de campo realizado no Circuito de Herança Africana, localizado no centro histórico da cidade do Rio de Janeiro. Geralmente associado ao estudo da Geografia, o ir a campo ou realizar visitas técnicas pode ter grande valor para outras áreas como a História. A mudança de rotina com a saída da sala de aula possibilita um despertar do interesse e uma associação da teoria e da prática. É no campo que existe a possibilidade de treinar a observação e aguçar a curiosidade. Claudiana y Castro (2006) “o papel da Educação Patrimonial é revelar identidades, mudanças, questionamentos entre segmentos sociais diversos quando esses se compreendem produtores culturais permanentes, agentes histórico-sociais”. (CASTRO, p. 3). No Circuito de Herança Africana, a intenção é construir essa identificação com esse passado e segmento

social para os estudantes a partir do conhecimento da história do Rio de Janeiro e dos escravos e afrodescendentes que ajudaram a construí-la preservado nas ruas. Mas também tornar esses indivíduos identificáveis como pessoas comuns e, principalmente, trazendo um senso de realidade que nem sempre as teorizações em sala e reflexões são capazes de fazer.

2.2 Visita a Pequena África e uma breve reflexão sobre patrimônio e memória

O Projeto, denominado Circuito de Herança Africana, é realizado pelo Instituto dos Pretos Novos desde 2016 e tem por objetivo, segundo a página oficial do roteiro “promover e fortalecer a educação patrimonial dos participantes, sobretudo educadores e alunos da rede pública de ensino.”³⁰ Sua criação tem grande relação com a escolha da cidade do Rio de Janeiro para participação de grandes eventos, como a participação na Copa do Mundo de futebol e sede das Olimpíadas. Isso porque, com a chegada desses megaeventos, a cidade do Rio de Janeiro começou a se preparar para eles com o projeto Porto Maravilha que visava entre vários objetivos revitalizar completamente a região, com a recuperação completa da infraestrutura urbana da localidade.³¹

Originalmente, o projeto previa a escavação de parte da região portuária para a implantação de novas redes de esgoto, abastecimento de água e energia elétrica. Porém, durante as obras, o historiador Carlos Eugênio Líbano Soares e a arqueóloga Tânia Andrade Lima, através do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), solicitaram à Prefeitura um projeto de pesquisa arqueológica para saber o grau de preservação dos vestígios que podiam ainda existir naquele local. E o potencial arqueológico da região do Cais da Saúde foi

³⁰ INSTITUTO PRETOS NOVOS. Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos (IPN). Site oficial do museu memorial com seus projetos, núcleos, objetivos, descrições sobre o que se pode encontrar lá. Disponível em: <http://pretosnovos.com.br/educativo/circuito-de-heranca-africana/> Acessado em 07 jan 2020 20:51.

³¹ Cf. o projeto do Porto Maravilha realizado pela prefeitura do Rio de Janeiro no governo de Eduardo Paes pode ser acessado através do seguinte link. http://www.camara.rj.gov.br/planodiretor/pd2009/porto2009/aud_public_porto_maravilha.pdf. Acessado em 07 jan 2020 20:48.

confirmado ao ser exposto os dois níveis do que historicamente foi o local: o cais do Valongo e o cais da Imperatriz.³²

A região do Cais do Valongo representa o maior porto negreiro das Américas, tendo sido lugar de desembarque de cerca de meio milhão de cativos africanos entre fins do século XVIII até a lei de 1831, que fez com que o tráfico negreiro se tornasse ilegal e tivesse de se deslocar para portos menores e clandestinos. O antropólogo Milton Gurán, representante brasileiro do Conselho Científico Internacional do Projeto Rota do Escravo promovido pela UNESCO, atribuiu ao local a dimensão de “maior monumento da diáspora africana fora da África”

A partir dessa descoberta, a prefeitura do Rio de Janeiro lança o decreto 34.803/2011, em que criava o que chamou de Circuito Histórico e Arqueológico de Celebração da Herança Africana, delimitando seis pontos que fariam parte desse projeto. O Centro de Cultura José Bonifácio (que teve sua restauração iniciada pelo projeto Porto Maravilha em razão dos achados arqueológicos em questão – não era algo previsto no projeto original), o Cemitério dos Pretos Novos (na própria sede do Instituto), o Cais do Valongo e da Imperatriz, Jardins Suspensos do Valongo, Largo do Depósito e Pedra do Sal. No mesmo decreto, cria-se o grupo de trabalho Curatorial do Circuito para apresentar o recorte histórico-cultural, conceitual do circuito. Esse grupo teve por importância a presença do antropólogo Milton Gurán, representantes das políticas de Igualdade racial e personalidades importantes para a comunidade negra do Rio de Janeiro como a Mãe Beata de Yemanjá – Beatriz Moreira Costa.

O percurso realizado pelos alunos dura em média duas horas. Parte da praça de São Francisco da Prainha, passa pela pedra do Sal, sobe o Morro da Conceição até o Mirante. Dali desce para os Jardins Suspensos do Valongo até o Largo do Depósito e a região do Cais. Os dois últimos lugares são o Centro Cultural José Bonifácio e o IPN com o cemitério dos Pretos Novos. No caminho também se passa pela Praça onde ocorreu a Revolta da Vacina e pela Casa da Tia Ciata. Todo o trajeto é importante para valorização da memória negra dessa região e conhecer histórias marginalizadas pela historiografia tradicional. Porém, o circuito também é importante para pensarmos nos conceitos relacionados a memória e patrimônio, já

³² IPHAN, *Dossie Cais Do Valongo*, 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_Cais_do_Valongo_versao_Portugues.pdf_Acessado em: 07 jan 2020 18: 01

que foi uma história que sofreu inúmeras tentativas de silenciamento e omissão desde sua construção.

2.2.1 Dever de memória, passado sensível e educação patrimonial

A inclusão do trabalho de campo na região da Pequena África à sequência didática atende ao objetivo de valorizar a memória africana encravada em um local tão próximo e importante para quem vive na região metropolitana do Rio de Janeiro, como é o caso de São Gonçalo – local em que se situa a escola e moradia dos meus alunos. Seja para visitar, seja para trabalhar, o Centro do Rio recebe milhares de pessoas vindas de diferentes pontos da região metropolitana, e o passado histórico negro dessa localidade ainda é pouco conhecido de maneira geral. Além disso, acredito que ir aos lugares e ver os vestígios, andar pelos locais, cria uma nova percepção do ambiente e do conteúdo e atinge um bom nível de interesse para um alunado tão multifacetado e tecnológico que pode se tornar uma importante estratégia pedagógica para o aprendizado de um tema como o que estamos tratando. Por isso as pesquisas em educação patrimonial têm crescido tanto no Brasil, sobretudo nas aulas de história.

Mas o que é patrimônio e como eles são criados? A Constituição Federal do Brasil diz que

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à nação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.³³

Por essa definição presente em nossa carta Magna já podemos deixar de lado a ideia de que o patrimônio se refere a algo homogêneo, já que deve abarcar os diversos grupos formadores e isso inclui as diferentes etnias presentes em nossa composição e história, como africanos e indígenas. Também podem ser materiais ou imateriais, e isso é importante pois, por muito tempo, o patrimônio só foi entendido como algo arquitetônico como uma igreja, prédios ou artefatos manipuláveis presentes na paisagem urbana ou rural de um lugar. Data de 2000, o decreto que

³³ BRASIL, Constituição Federal, 1988, art. 216.

reconhece as manifestações artísticas, culturais e religiosas de um grupo social como patrimônio também, só que imaterial. Essa nova definição foi importante por ampliar o referencial de identidade e memorial de um coletivo ou pessoa a questões muito além do que se pode ver e tocar.

Ele não é algo pré-concebido, cujo valor existe a priori de sua efetiva existência. Não se constrói algo sabendo que ele vai ser um patrimônio cultural. Ele “é um elemento social inserido nos espaços de vida dos sujeitos, que dele se apropriam” (TOLENTINO, 2016, p. 47). As apropriações são feitas de diversas maneiras, levando em consideração as referências culturais dos diferentes grupos que interagem com ele. O patrimônio tem relação intrínseca com o conceito de memória, já que um só existe a partir das relações estabelecidas com o outro.

Isso quer dizer que para se entender o que é patrimônio é vital compreender o conceito de memória. Michael Pollak (1992) considera que apesar de parecer algo fundamentalmente individual, a memória deve ser entendida como um fenômeno coletivo e social e que, por isso, está sujeito a mudanças e transformações constantes. Além disso, é um fenômeno constituído por três elementos: os acontecimentos, as pessoas e os lugares. O patrimônio, inicialmente, pode ser compreendido como os lugares de memória, os monumentos construídos em homenagem ou um local que remete a uma lembrança pessoal ou coletiva.

É importante precisar também que parte do que constitui a memória, e por consequência o patrimônio, são acontecimentos que não necessariamente foram vividos pelas pessoas no momento da experiência, mas foram importantes para a constituição de uma identidade ou coletividade. Pollack chama esses acontecimentos de “vividos por tabela” e que constituem as chamadas memórias herdadas (POLLAK, p. 201). O Cais do Valongo, por exemplo, é um lugar que remete a uma lembrança coletiva de um povo formador da nossa brasilidade. Uma memória que não necessariamente foi vivida pelos que estão vivos hoje, mas que traz uma história que não deve ser esquecida. Por isso, se tornou um patrimônio histórico-cultural do Brasil e da UNESCO.

O termo “dever de memória” surge na França aproximadamente em 1990 e teve raiz durante o processo de resignificação do discurso ligado ao holocausto judaico iniciado em 1970 (HEYMANN, 2006, p 4). Isso porque o movimento inicial acerca desse evento, segundo Heymann - a evocação do direito de esquecer para conseguir viver – se transforma a partir da publicação de um memorial de

deportação de judeus da França e da caça e julgamento por crimes contra a humanidade de importantes figuras do nazismo. O dever de memória ganha outro nível, mais profundo, além do dever de homenagem e lembrança, “mas o de trazer efeitos concretos nos domínios políticos e judiciais” (HEYMANN, 2006, p.6). Portanto,

A afirmação do dever de memória, nos dias de hoje, remete, portanto, à ideia de que cada grupo social, em outro tempo vítima, e hoje herdeiro da dor, pode reivindicar a celebração de seus mártires e heróis, bem como o reconhecimento pelo dano sofrido e uma forma de reparação. Nesse sentido, defender o dever de memória é afirmar a obrigação que tem um país de reconhecer o sofrimento vivido por certas categorias da população, sobretudo na medida em que o Estado tem responsabilidade nesse sofrimento.³⁴

Em nosso trabalho usamos o conceito de dever de memória para tratar do passado escravocrata brasileiro, trazendo para o centro desse debate outra terminologia derivada, a de passado sensível ou questões socialmente vivas. Como vimos no primeiro capítulo dessa dissertação, a escravidão não foi esquecida no passado após a abolição, da mesma forma que a colonização não foi enterrada com a independência do país. Esses dois eventos geraram dispositivos³⁵ responsáveis pela perpetuação dos efeitos desses fatos, efeitos sentidos até hoje. Os dispositivos são a colonialidade e a racialidade, e os efeitos perpetuados são vistos até hoje em nossa sociedade na discriminação, racismo e a continuidade dos processos de normalização da sociedade tendo como padrão o eurocentrismo.

O passado sensível seria, segundo Nilton Pereira, “a insistência de um passado que não passa e que, desse modo, desestrutura a temporalidade progressiva e evolucionista” (PEREIRA, 2018, p. 20). Isto é, trabalhar com essas tidas questões sensíveis é aprender que o tempo não é uma instituição racional

³⁴ HEYMANN, Luciana. O "devoir de mémoire" na França contemporânea : entre a memória, história, legislação e direitos. In: GOMES, Angela de Castro (Org.). *Direitos e cidadania: memória, política e cultura*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2007, p. 22. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6732?show=full> Acessado em: 07 mar 2020 17:02.

³⁵ O conceito de dispositivo aparece nas obras de Michel Foucault e também nas de Gilles Deleuze e pode ser entendido como “uma meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente” Linhas de subjetivação, força, fuga, de enunciação, de fissura que se entrecruzam e se misturam, acabando por dar uma nas outras, ou suscitar outras. “Desenredar as linhas de um dispositivo, em cada caso, é construir um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas .” é esse desenredar que nos leva a compreender e refletir sobre tudo o que é tido por universal e padrão e entender o que os faz ser assim e o que os levou a esse patamar. Cf. DELLEUZE, Gilles. O que é um dispositivo. In: *O Mistério de Ariana*. Lisboa, Ed. Vega – Passagens, 1996. Disponível em: http://www.uc.pt/iii/ceis20/conceitos_dispositivos/programa/deleuze_dispositivo. Acessado em: 07 mar 2020 17:23.

única e que sua linha não só segue para um ponto a frente eternamente conforme nos acostumamos a acreditar. O tempo é uma construção histórica humana e é percebido de formas diferentes por várias civilizações ao redor do globo. Essa linha do tempo progressiva, evolutiva e cronologicamente crescente é fruto de uma racionalidade europeia que nos foi internalizada como correta durante a colonização e persiste até hoje por conta da colonialidade, que subalternizou e silenciou as outras formas de observação e compreensão do tempo. Ainda segundo Pereira, é importante compreender que as questões sensíveis “nos deslocam e nos colocam no lugar de alguém que pensa o presente, ao mesmo tempo que pensa o passado, ou pensa o passado ao mesmo tempo que pensa o presente” e nos faz “olhar para o passado distante do nosso presente, do ponto de vista da relação de pertencimento[...] e sentirmos um estranhamento.” (PEREIRA, 2018, p. 20-21) Estranhamento provocado, geralmente, por uma sensação de que aquilo não mudou tanto quanto deveria ter mudado, ou de parecer ainda estarmos presos ali.

consiste em pensar que os temas sensíveis indicam outra maneira de construir a temporalidade. Se pensamos um tema sensível ancorado na ideia de que o passado é exterior ao presente, não estamos colocando elementos da sensação para discutir o tema sensível. Em nossa concepção, um tema sensível vive do paradoxo temporal: o passado convive com o presente; um passado que não passa; um presente que não deixa de ser passado.³⁶

Como pode um passado não passar ou se perpetuar? Nilton Pereira busca uma resposta para isso através do conceito de residualidades. O termo originalmente era usado para definir as formas de apropriação dos vestígios do que um dia pertenceu ao medievo, alterados e/ ou transformados ao longo do tempo, como festas folclóricas, costumes populares que um dia foram desse momento histórico e que ainda persistem mesmo que não da mesma forma nem desempenhando os mesmo papéis.³⁷ Para Mullet, esse conceito é possível de ser aplicado nos estudos dos passados sensíveis, pois o que torna esse passado persistente no presente seria justamente os resíduos ou remanescências desse tempo instalados na história e na memória com tamanha força, sendo capazes de se

³⁶ PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. *Revista História Hoje*, 2018, v 7 n 13, p.22. Disponível em: Acessado em 11 jan 2020 17 38.

³⁷ Nilton Mullet Pereira explica o conceito e cita para maiores referência a obra que deu origem ao conceito que ele diz “roubar” da história medieval. Cf. MACEDO, José Rivair. Sobre a Idade Média Residual no Brasil. In: _____. (Org.) *A Idade Média portuguesa e o Brasil: reminiscências, transformações, ressignificações*. Porto Alegre: Vidrâguas, 2011. p.9-20

atualizar para o novo tempo, construindo toda uma obra sobre sua existência. Pereira ainda explica que a residualidade não é a mesma coisa que a permanência, pois esse termo alude a uma coisa fixa e que não sofreu alteração, bem diferente do que a ideia de resíduo traz ao contexto.

Assim como um patrimônio, as questões sensíveis não são produzidas a priori, elas são frutos das experiências e vivências das pessoas envolvidas no fato. O professor não pode produzir uma questão sensível em sala de aula. Contudo, as memórias são frutos de construções sociais, por isso sofrem tantas flutuações. Fundamentalmente, a memória é seletiva, pois nem tudo fica registrado. Isso é provocado pelos elementos estruturantes da memória, como as preocupações do momento em que ela é produzida ou expressada (POLLACK, p. 204). São esses esforços de organização individual ou coletivo, conscientes ou inconscientes, que tornam a memória tão relacionada ao conceito de identidade.

Podemos portanto dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.³⁸

Pereira coloca que essa relação entre identidade e memória é muito importante para o ensino de História, pois este tem que ser compreendido como um ato dramático, provocando sensações e, assim, construindo experiências, na forma como Larrosa (2002) preconizou. Produz o estranhamento necessário para que seja construído o pertencimento a um grupo, a um passado, a uma identidade que, com o sentimento de empatia, possa trazer um compromisso ético de constituição de si, capaz de possibilitar uma mudança no presente dos alunos (PEREIRA, 2018, p. 15)

2.3 O Percurso da Herança Africana e suas particularidades

O percurso se inicia no Largo de São Francisco da Prainha, na Praça Mauá, aos pés da estátua de Mercedes Baptista inaugurada em 2016 para homenagear a primeira bailarina clássica negra a fazer parte do corpo de baile do Teatro Municipal.

³⁸ POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, 1992, v. 5, n10, P.204.

Morta em 2014, aos 93 anos, Baptista foi responsável por unir a sua formação de dança erudita e de dança folclórica na construção do que foi chamado de balé afro, “voltados para os movimentos ritualísticos do candomblé e das danças folclóricas”.³⁹

Levei dois grupos de alunos de Ensino Médio para esse percurso entre os anos de 2018 e 2019, pelo colégio que trabalho em São Gonçalo. Nesse Largo, os estudantes, além de conhecerem a personalidade negra em questão, podem entrar na Igreja de São Francisco da Prainha. Essa parte é interessante, pois os alunos são incentivados pelos guias a perceber detalhes arquitetônicos e históricos de um monumento, como o símbolo na fachada que evoca a informação de que é uma igreja da Ordem Terceira (ou seja, associações de leigos católicos vinculadas às ordens tradicionais – no caso em questão a dos franciscanos) e o estilo barroco jesuítico da sua construção. Uma curiosidade que chama a atenção dos estudantes é quando o guia relembra que o mar vinha até as escadarias da igreja, então durante uma invasão francesa chefiada pelo corsário Jean-François Duclerc ocorrida em 1710, os bombardeios destruíram a igreja que teve de ser reconstruída em 1740.

Conhecer a igreja em questão não é um ponto pacífico para todos os alunos que participaram das visitas realizadas ali. Apesar de no circuito realizado em 2019 não termos tido nenhuma grande questão fora os comentários sobre a beleza do templo, em 2018, tive alunos que não queriam adentrar na igreja por conta de sua religião de matriz afro, argumentando não ser um desejo do seu santo. Nesses casos, explicar que aquilo não era uma questão religiosa, e sim, de conhecimento histórico-científico e que não estaríamos ali cultuando santos, mas aprendendo sobre questões históricas e arqueológicas dentro daquela construção torna-se necessário. Para incentivarmos a construção de um comportamento tolerante e empático faz-se necessário dar o exemplo e não repelir essas manifestações reais, mas argumentar sobre a necessidade de separar questões de religiões e questões de conhecimento, ajuda- o a se sentir mais confortável naquele ambiente que não é seu. No caso em questão, os estudantes decidiram entrar na igreja, refletindo nela como se fosse um grande museu e depois ficaram satisfeitos, pois perceberam que

³⁹ Informações disponibilizadas pela Fundação Palmares através do website: <http://www.palmares.gov.br/?p=33225>. Para mais informações sobre a dança de Baptista: Cf. COSTA, Erika Villeroy. A Dança Negra De Mercedes Baptista – Coporeidades Afro-Diaspóricas Em Diálogo. *Anais do 2º Encontro Internacional Histórias e Parcerias*. 2019, Rio de Janeiro, Anpuh-RJ. Disponível em: https://www.historiaeparcerias.rj.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/1563126409_ARQUIVO_4c977e804cf0a59863e14ba6455efb28.pdf Acessado em 11 jan 2020 20:01

não era uma abordagem religiosa e que dava para aprender mais sobre o Rio de Janeiro, arte e tudo mais se eles olhassem para aquilo de maneira imparcial.

O roteiro prossegue pelas ruas estreitas em direção a Pedra do Sal, localizada no Largo João da Baiana. Esse ponto é o lugar em que os estudantes mais fotografam, se agitam e admiram, pois seus muros são repletos de grafites sem autoria conhecida, atualizando-se ao longo do tempo (O grafite de Marielle Franco – vereadora assassinada em 2018 que virou símbolo da luta dos negros e dos mais pobres por melhores condições de vida é um dos que chamam atenção por sua atualidade). Junto aos grafites, estão placas com frases de auto-estima e de sambas coladas nas paredes e postes. Todos se assentam nas escadarias da pedra que dá início a subida do Morro da Conceição e nos intervalos das fotos ouvem sobre aquele lugar.

A Pedra do Sal é um patrimônio histórico tombado pelo IPHAN em 1984 e é um lugar conhecido e importante para a boemia carioca, já que é considerado o berço do samba e o local das melhores e mais tradicionais rodas de samba da cidade. O samba está presente até no nome do Largo. João da Baiana é um compositor e sambista que junto com Donga e Pixinguinha participou do nascimento desse ritmo tão carioca, afro e brasileiro naquela região. Entre os anos de 1910 e 1920, o samba se popularizou a partir dali, se tornando comercial e com a participação dos estivadores que residiam na região.

Relembrando a proximidade que o mar estava no século XVIII, a Pedra do Sal tem esse nome por ser onde os escravizados passavam a fim de descarregar no porto as sacas de sal. Os degraus, usados como assento pelos alunos e pelos frequentadores das rodas de samba, foram construídos pelos próprios negros visando facilitar a subida e descida com as sacas do morro. Ali, era um território repleto de terreiros de candomblé e do Quilombo Urbano da Pedra do Sal. Esse ainda está lá, lutando por reconhecimento e principalmente contra as desapropriações desejadas pela prefeitura durante o projeto do Porto Maravilha e de Humanização do bairro.⁴⁰

⁴⁰ Para mais informações sobre o quilombo da Pedra do Sal, conferir o livreto disponibilizado pelo site do INCRA com a história da região desde sua formação até o passado recente do Porto Maravilha. Cf. CORREA, Máira Leal. *Quilombo Pedra do Sal*. Belo Horizonte, FAFICH, 2016 (Coleção Terras de Quilombos). Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/terras_de_quilombos_pedra_do_sal-rj.pdf Acessado em: 11 jan 2020 22:17.

A subida íngreme é bem cansativa e é o momento com maiores reclamações dos alunos. Porém é um momento em que as curiosidades deles afloram e nos presenteiam com informações que antes de iniciar o passeio não sabíamos. Um exemplo foi a percepção acerca dos espelhos presentes, próximas ou exatamente nas portas da maior parte das casas pelas quais passamos. A resposta foi por um costume religioso africano que afirma que o espelho serviria para espantar espíritos malignos que estariam com as pessoas. Esses espíritos ao se olharem no espelho eram debelados, e a pessoa entraria limpa na casa. Os alunos adoraram a história e passaram boa parte da visita procurando os espelhos e fazendo comentários acerca dessa informação.

A subida continua até chegar ao Mirante do Morro da Conceição, onde é possível ter uma visão privilegiada do Rio de Janeiro e do Morro da Providência logo a frente. Ali foi reformado uma pequena área de lazer para os moradores do local. Logo abaixo do Mirante chega-se aos chamados Jardins Suspensos do Valongo com uma história bem interessante que nos ajuda a pensar na prática um pouco mais sobre o conceito de memória.

Vimos que a memória é um fenômeno construído e, por isso, deve ser reconhecida como produto de um conflito de forças e principalmente de um jogo de poder. Tal perspectiva deve estar associada à análise sobre o patrimônio. Isso porque o patrimônio está suscetível a processos de manipulação, apagamento e silenciamento de uma determinada memória. Podemos considerar como expressões desse processo os Jardins Suspensos do Valongo. A busca por silenciar um pouco a presença africana na região e apagar a mancha histórica da região caracterizada pela função de porto de chegada dos navios negreiros e sua carga humana, às vezes moribunda ou morta, ganhou um adepto de peso: o Prefeito da cidade, Pereira Passos. A partir do início do século foi instaurada uma Reforma Urbanística com o objetivo de embelezar a cidade e transformá-la numa Paris Brasileira. Nesse processo, os casarões que serviam de moradia para os trabalhadores mais pobres da cidade foram demolidos e esses acabaram subindo os morros formando as favelas. Porém, isso não foi tudo. Foi empreendido um esforço de construção de uma espécie de mirante, encrustado no lado oeste do Morro da Conceição.

O pequeno oásis, como descreve o site da RioTur, foi projetado pelo paisagista Luis Rey e inaugurado em 1906 por encomenda do prefeito Pereira Passos. Tinha por inspiração os parques franceses do século XIX e objetivava a

contenção da encosta do Morro e a proporção de uma área para contemplação da população. Contemplação que era acompanhada em conjunto com uma tentativa de silenciar a história da região ligada à escravidão e com grande presença negra. Por isso, reaberto em 2012, esse ponto turístico foi incluído ao Circuito de Herança Africana, para mostrar que a memória é fruto de uma correlação de forças e uma intensa disputa pela construção de sua narrativa.

A tentativa de “maquiagem” do passado local foi completada com a colocação de réplicas de quatro divindades romanas: Minerva, Marte, Ceres e Mercúrio. Representavam respectivamente a deusa das artes e da sabedoria, o deus da guerra, a deusa da agricultura e da fertilidade e do deus mensageiro e do comércio. Os alunos sempre muito interessados pela mitologia grega, nem sempre pela romana, passam por ali e perguntam o que Atena estava fazendo ali. A pergunta é interessante justamente pra mostrar como a construção é aleatória dentro do contexto histórico do lugar e como o passado e a história estão sempre em um território de disputa de narrativa e representação. Porém, a escolha das divindades não foi tão errada se levarmos em consideração que a região se tornaria símbolo de uma “guerra” de memórias, sendo considerada, posteriormente, o berço do samba (artes), justamente pela presença dos descendentes de africanos que chegaram frutos do “comércio” negreiro, para serem escravizados, principalmente, pelos setores rurais e agrários do país.

Descendo as escadarias, chega-se a Rua Camerino, mas um ponto importante é a Casa da Tia Ciata que fica bem na base da escada. Um espaço de memória com uma exposição permanente sobre aquela que é considerada Matriarca do Samba. Na visita com os alunos não é possível conhecer o centro de memória, porém ali os guias costumam contar um pouco da história dela e de sua importância para a cidade e para o gênero musical do samba. Uma das histórias que se perpetuam nos relatos dos alunos é a do samba Pelo Telefone, já que foi composta em alusão ao marido da Tia Ciata que trabalhava com o chefe de polícia e, por isso, acobertava as reuniões religiosas e as rodas de sambas consideradas ilegais a época que ocorriam na sua casa. Nessa parte, alguns alunos associam a criminalização dos bailes funks atuais que ocorrem nas praças da comunidade durante a madrugada e, constantemente são repercutidas como lugares de bandidos e perseguidos pelos policiais, ao que acontecia no passado com as rodas de samba. O paralelo é interessante e real visto que, os dois estilos nascem nos morros pelos

negros e eram mal vistos e marginalizados justamente por sua origem e local. Além disso, mostra como em meio a tantas mudanças no tempo, continuamos observando residualidades e permanências alimentadas pelo racismo ainda presente nas relações sociais e políticas na região, gerando questões sensíveis e um passado que persiste em permanecer vivo.

Dali, segue-se para o Largo do Depósito, onde está o Armazém das Docas de D. Pedro e logo em frente o Cais do Valongo e da Imperatriz. O primeiro teve seu nome trocado posteriormente para a Praça dos Estivadores, por conta da sua localização próxima ao Porto e, por ter se tornado, um local de trânsito desses trabalhadores portuários, de maioria étnica negra. Porém o Largo do Depósito, por sua proximidade com o Cais de chegada dos navios negreiros, tem um passado bem conectado a essa realidade escravagista. Afinal, a maioria dos africanos que aportavam no Brasil estava em condições de subnutrição extrema, doentes e feridos e não encontrariam compradores nessas condições. Então eram deixados nas chamadas “casas de engorda” a fim de aumentarem seus valores no mercado. O Largo do Depósito era o centro dessas casas e isso geralmente choca os alunos ao perceberem como animalizados essas pessoas eram.

O Armazém das Docas de Dom Pedro II também faz parte do sítio arqueológico do Cais do Valongo por conta de André Rebouças. Engenheiro, o construtor do Armazém era negro e uma das figuras importantes que participaram ativamente do movimento abolicionista no Brasil. O objetivo era a modernização da região portuária, que já não conseguia atender aos novos navios a vapor de grande calado, por não ser possível sua atracação. A curiosidade importante era que para realizar a obra, solicitou que ali não trabalhassem escravizados. Uma iniciativa que demonstrava os ideais abolicionistas que tanto o representavam e uma amostra de que era possível um regime trabalhista além do escravocrata.⁴¹

Logo a frente do prédio do Armazém, está o sítio arqueológico do Cais tão falado já nesse capítulo e que se tornou patrimônio não só histórico do Brasil, mas de todo mundo por causa do Projeto Rota de Escravos lançado pela UNESCO. Mais uma vez, temos nesse patrimônio a amostra de uma tentativa de silenciamento do passado negreiro e brutal da localidade duas vezes. Isso porque a transferência do

⁴¹ Cf. SILVA, Antonio Carlos Higino da. Por Uma Socionomia Oitocentista: Pensamento, Vida E Ação De André Rebouças, Século XIX. *Revista da ABPN*, Rio de Janeiro, 2018, v 10 n. 25, mar-jun, p. 09-25. Disponível em <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/604/533> Acessado em: 12 jan 2020 11:09

mercado de escravizados para lá aconteceu por força do Marquês de Lavradio em 1774, por conta das reclamações da elite que passeava pela cidade e tinha receio de contaminação por doenças trazidas pelos africanos – causando incômodo a imagem da chegada dos negros, frutos do tráfico negreiro. (IPHAN, 2016, p. 85)

O comércio na região se intensificou com a chegada da Família Real em 1808, recebendo não apenas os recém-chegados do continente africano, mas também a compra e venda de escravizados que aqui já estavam (IPHAN, 2016, p. 92). Todavia em 1831, por pressões inglesas, o governo imperial promulgou a primeira lei que proibia a entrada de novos africanos prevendo penas para quem fizesse parte do tráfico, seja da venda ou da compra desses escravos. A lei não coibiu o comércio que continuou acontecendo, não mais naquela região, mas em portos clandestinos localizados no interior, em praias mais isoladas como na região de Campos de Goytacazes, Angra dos Reis e São Francisco de Itabapoana - para ficarmos apenas no Rio de Janeiro (MATOS, ABREU; 2014, p. 261-262). A região que antes era impregnada pelo tráfico negreiro passa a ser dominada pelas atividades portuárias, com fluxo de pessoas e mercadorias, e ainda com muita presença africana e afro-descendente e suas atividades diárias de trabalho e lazer, como nas casas de zungus – casas de comer (angu) e de se reunir.

A partir de 1842, o cais passa por uma reforma visando receber a futura imperatriz Tereza Cristina Maria de Bourbon – princesa do Reino das Duas Sicílias – para seu casamento com o recém-sagrado imperador do Brasil D. Pedro II. Para tal feito, precisava apagar o seu passado negro. O Cais do Valongo passaria a ser chamado de Cais da Imperatriz e, sofreria um novo processo de aterramento e redecorado com um obelisco a esposa de D. Pedro II e as quatro estátuas de divindades romanas que, mais tarde, foram transferidas para os Jardins Suspensos.⁴² O Cais ganhava então características embranquecidas e europeias que buscava esconder a presença negra de sua origem.

Com a abolição da escravatura e a proclamação da República e o projeto de embelezamento da cidade realizado pelo Prefeito Pereira Passos, o cais da Imperatriz sofre um novo aterramento que visava retirar tudo o que lembrasse a família imperial numa tentativa de mostrar de que através da República, o Brasil,

⁴² LIMA, Tania Andrade; SENE, Glaucia Malerba; SOUZA, Marcos André Torres de. Em busca do Cais do Valongo, Rio de Janeiro, Século XIX. *Annals of Museu Paulista*. 2016, v. 24 n 1, P. 311. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-47142016000100299&script=sci_arttext&tlng=pt Acessado em 12 jan 2020 12:30

finalmente, havia alcançado o progresso. “A nova Praça Municipal passou a ser revestida de calçamento em basalto branco e preto, denominado pedras portuguesa” (IPHAN, 2016, p. 105), passando a ser conhecida como Largo da Saúde.

A história presente nos três níveis abertos pelas obras do Porto Maravilha considera que não é simplesmente escondendo o passado ou desmobilizando-o que se transforma a realidade. Pelo contrário, é no confronto com esse passado que as pessoas podem aprender sobre ele a fim de não mais repeti-lo. Em um movimento racista, em busca de apagamento daquela memória, empurrou-se os negros e pobres para os morros, ao contrário de se questionar como tentar reparar aquilo que foi feito e mudar sua situação marginalizada.

O Cemitério dos Pretos Novos é a parte final e mais emotiva do percurso. Isso porque quando se entra no Instituto é possível se ver janelas tipo vitrines no chão em que as valas, resultado do início do trabalho arqueológico, mostram algumas ossadas e artefatos, na parede o nome de alguns desses recém-chegados africanos que foram documentados. Ao fundo, atrás de uma porta, o grupo de estudantes assiste a um pequeno vídeo que conta a história do cemitério, e da sua descoberta.

O terreiro se situava no antigo caminho da Gamboa, que ficou conhecido como rua do Cemitério e, mais tarde, rua da Harmonia (a atual rua Pedro Ernesto). O cemitério foi criado em 1722 (Soares, 2000) e viveu a sua fase final no período de 1824 a 1830, tendo recebido nesse intervalo de tempo cerca de 6.000 corpos, em um espaço físico de mais ou menos 100 m² (Pereira, 1997). Os registros dos óbitos foram arrolados no Livro de Óbitos da freguesia de Santa Rita, responsável pelo referido campo santo. Neste Livro de Óbitos, nossa principal fonte de pesquisa, encontramos os seus respectivos navios, suas nações ou portos de origem, os donos e a idade dos “escravos novos”, bem como as marcas que os mesmo recebiam por ocasião do embarque em seus Tumbeiros.⁴³

Os chamados Pretos Novos, também conhecidos como Boçais, era a forma como os africanos recém-chegados eram chamados. A travessia transatlântica era realizada de forma insalubre e, fora os que morriam no caminho e lançados no mar, os que aqui chegavam não o faziam em boas condições de saúde. A maioria chegava doente, ferida e desnutrida - como já falamos – e muitos não sobreviviam. O descarte era realizado de qualquer jeito nesse pequeno espaço a ponto dos restos mortais não conseguirem ser completamente cobertos e entrarem em processo de

⁴³ PEREIRA, Julio César Medeiros da Silva. As duas evidências: As implicações acerca da redescoberta do cemitério dos pretos novos. *Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro*, n.8, 2014. P. 332-333. Disponível em: http://wpro.rio.rj.gov.br/revistaagcrj/wp-content/uploads/2016/11/e08_a20.pdf Acessado em 12 jan 2020 15:44.

putrefação gerando mau cheiro na região, como conta Pereira (2014) através dos documentos de queixas na polícia. Quando a vala lotava, os corpos que ali estavam eram quebrados, despedaçados e queimados para que outros corpos pudessem ser jogados. O que mais comove os estudantes nos relatos acerca da memória brutal desse patrimônio é a descoberta de que junto às ossadas humanas foram encontradas restos de comida, fragmentos de louças e cerâmicas e até mesmo restos de animais domésticos, diagnosticando que o cemitério era visto como um lixão pela comunidade ao redor, demonstrando a pouca ou nenhuma dignidade àqueles desterrados (PEREIRA, 2014, 340).

O cemitério foi descoberto em 1996 pela família Guimarães dos Anjos enquanto realizava uma obra na fundação da casa, encontrando várias ossadas humanas a poucos centímetros da escavação. Apesar do descaso do Poder Público em cuidar da descoberta, a família proprietária do local resolveu custear e realizar algumas exposições do material encontrado ali, logo em seguida, é fundado o Instituto dos Pretos Novos com o intuito de cuidar do sítio arqueológico e promover exposições e oficinas de História.

Ali é a parada final do roteiro e um momento de reflexão sobre o tratamento indigno recebido pelos negros. Apesar da escravização africana, as diversas formas de racismo e discriminação terem sido abordadas pelo guia no decorrer de todo o trabalho de campo, ver algumas ossadas e ouvir as condições desrespeitosas com que elas foram colocadas ali é algo que geralmente produz um efeito de choque nos alunos.

Esse tipo de sensação provocada pela reflexão sugerida no Instituto é o que Nilton Mullet Pereira entende ser essencial para produzir a experiência do aprendizado. Essa é a importância do que podemos chamar de educação patrimonial. Muito além do que o IPHAN a concebe⁴⁴, ela pode, através da apresentação de um patrimônio, trazer na prática a experiência da empatia, pois “Questionar sobre o valor que conferimos ao nosso patrimônio leva-nos a reconhecer a atribuição de significado que o outro dá ao seu. Reconhece-se, assim,

⁴⁴ “a Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação”
TOLENTINO, Atila. O que não é educação patrimonial. In: *Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas*. (Caderno Temático 5). P.39.

a pluralidade de rituais, símbolos e valores que há no mundo.” (DEMARCHI, 2016, p. 53).

Para os grupos que levei, em que a maioria dos alunos são afrodescendentes, a experiência em questão traz uma identificação com a história contada, de seus antepassados e, que por isso, passa a ser sua história também. Entender que toda essa história ainda está presente e viva por meio de ruas, casas, fósseis e em atitudes que ainda são vivenciadas por eles como as que citaram no caso dos bailes ou quando entram em um mercado, ou nas operações policiais em suas comunidades. Porém, o mais importante de todo o circuito é perceber não apenas os escravos e afrodescendentes serem maltratados pela escravidão, mas também perceber que houve pessoas que resistiram a essa condição e transformaram suas condições, transformaram sua cultura e lutaram por mais direitos. Nem só de subjugação o passado negro no Rio de Janeiro se fez, mas de muita cultura, resistência evidenciadas pelas figuras de Tia Ciata, João da Baiana, Mercedes Baptista e André Rebouças.

Para encerrar a atividade de campo, pedi para que eles escrevessem o que acharam da visita, quais as partes que mais chamaram sua atenção e o que eles puderam aprender com aquela experiência. Os alunos que tiraram fotos puderam escolher as que mais foram significativas para eles e, com elas, fizemos um pequeno cartaz que foi colocado na parede da escola. Ao ler alguns dos relatos desses alunos, o que me chamou atenção foi o fato de que através do Circuito eles finalmente perceberam o que foi de fato a escravidão, já que eles viam novelas, filmes, liam e aprendiam na escola, mas nunca, realmente refletiram na realidade daquela instituição. E com o choque dessa percepção, um ponto foi quase unânime entre eles: a busca por como transformar a sociedade em um lugar melhor, com menos violência, mais união e menos racismo. Foi através desses relatos que pude escrever a sequência, destacando aspectos que mais os intrigaram e marcaram, e o que não funcionou na dinâmica dos guias.

Outra atividade importante a ser feita é ressaltar essas personalidades negras citadas na visita e sua resistência e valorização. Pesquisar a vida e a importância desses indivíduos traz para os alunos uma visão diferente dos negros, sempre vistos como escravos ou sofridos. São pessoas que lutaram contra uma realidade difícil e que mostraram ao Brasil e, às vezes, ao mundo, que o afrodescendente pode ser grande, intelectual e não meramente um servidor. Adiciona-se as essas

personalidades já citadas, pessoas como Prata Preta (uma das lideranças da Revolta da Vacina), e os dois literatos a serem trabalhados na próxima atividade da sequência, Maria Firmina dos Reis e Luiz Gama, como instrumento não só de identificação, mas de valorização a essas pessoas que cresceram no auge de racismo institucionalizado e legalizado.

O trabalho de campo é um instrumento pedagógico que tem grande capacidade transformadora nos alunos pela possibilidade de trazer certa materialização do que eles sempre leram ou estudaram. A resposta deles com relação a visitação foi bem interessante por confirmar isso. O fato de poderem ver partes do que foi vivido pelos seus antepassados trouxe para eles uma dimensão de realidade que eles não tinha tido nem com filmes. O impacto dessa descoberta transforma suas maneiras de pensar e traz a baila uma reflexão importante: como mudar ou como fazer com que isso não se repita mais. Em tempos como os nossos, em que se vê a sociedade brasileira se fechando cada vez mais e adotando um comportamento e uma fala cada vez mais violenta nas redes sociais e entre eles, fazendo com que adolescentes comecem a se questionar sobre como não repetir, como se posicionar quando algo preconceituoso acontece é muito importante para criar uma educação antirracista.

3 A LITERATURA NO ENSINO DE HISTÓRIA: MARIA FIRMINA DOS REIS E UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO SOBRE O RACISMO E ESCRAVIDÃO

A partir da visita ao Circuito da Herança Africana, muito se conheceu sobre o passado do Rio de Janeiro e, principalmente, do contexto escravocrata que se instalou no Brasil, gerando consequências vividas até hoje no seio da sociedade. Aproveitando ainda o impacto da visita e as informações novas que adquiriram na visita, aproveitei a aula seguinte para entrar no conteúdo sobre escravidão africana, sua implantação no Brasil e terminologias usadas. Contudo, o planejamento ia muito além do que simplesmente falar sobre diáspora africana.

A sequência didática chega a sua terceira e última etapa e tem como mote principal o uso de textos literários do contexto oitocentista no Brasil, para tratar de escravidão, refletir sobre o racismo e discutir a representatividade. Para tal, planejei usar um trecho de um capítulo do livro *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, e um trecho do poema “Quem sou eu” de Luiz Gama. Ambos os autores são afrodescendentes, de estilo caracterizado como romântico da segunda metade dos oitocentos e pouco conhecidos do público em geral. O enfoque foi dado ao uso de Maria Firmina dos Reis, deixando Luiz Gama como um material complementar em uma das turmas para a realização do trabalho final. Como estudaremos elementos literários, essa última parte da sequência envolveu um trabalho interdisciplinar com os professores de português/ literatura das turmas do primeiro ano. Trabalhamos juntos os conteúdos e planejamos as atividades finais juntos e em comum acordo com as turmas.

3.1 O uso da Literatura no Ensino da História

Sempre me perguntam porque trabalhar textos literários nas aulas de História. As motivações são várias, mas uma das principais justificativas para tal é o mundo tecnológico, global e acelerado que vivemos. Como mencionado na introdução desse trabalho, os jovens que frequentam as salas de aula do Ensino Médio hoje são frutos de uma época com grandes quantidades de estímulos e possibilidades de

interação e, por isso, desenvolveram características próprias que os colocam em uma categorização que vem sendo designada de *Geração Z*⁴⁵. Eles possuem um comportamento muito mais flexível, já que estão todo o tempo conectados às redes sociais, aos celulares e com grande acúmulo de informação.

Por essa intensidade tecnológica, muitos de seus hábitos foram alterados: Notícias do outro lado do mundo estão em tempo real no seu telefone, ao passo de um toque na tela apenas, por exemplo. Raramente, alguém lê um texto completo sem abrir uma nova aba e pesquisar desde o significado de uma determinada palavra ou outros textos relacionados com aquilo. Tudo é interativo, integrado e ágil, enquanto a escola permanece fragmentada, estagnada e requerendo um foco que esse adolescente não foi ensinado a dar.

O trabalho entre duas disciplinas tidas como compartimentos diferentes e isoladas pode ser um estímulo, ao jogar um desafio a esse aluno altamente conectado, em tentar conectar também os conteúdos vistos no ambiente escolar. Quando se percebe que as disciplinas dialogam entre si e podem se ajudar no processo de ensino e aprendizagem, tudo fica mais interessante, já que não é apenas acessar novas informações (o que ele pode fazer acessando o Google, por exemplo), mas relacioná-las.

História e Literatura são duas áreas cujo processo de institucionalização, desenvolvimento e valorização levou a muitas aproximações e distanciamentos enquanto campos de pesquisa ou disciplina escolar.

Na Antiguidade, a história fundada por Heródoto e desenvolvida por Tucídides e Cícero trazia a ideia preconizada por este último de ser a *Mestra da Vida*. Tinha por principal função a coletânea dos fatos testemunhados a fim de colecionar experiências que nos ensinariam como agir.

O orador é capaz de emprestar um sentido de imortalidade à história como instrução para a vida, de modo a tornar perene o seu valioso conteúdo de experiência. [...] A tarefa principal que Cícero atribui aqui à historiografia é especialmente dirigida à prática, sobre a qual o orador exerce sua influência. Ele se serve da história como coleção de exemplos.⁴⁶

⁴⁵ Cf. KAMPF, Cristiane. A geração Z e o papel das tecnologias digitais na construção do pensamento. *ComCiência*, Campinas, n. 131, 2011. Disponível em: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542011000700004&lng=en&nrm=iso. Acessado em 25 jul 2018 11:32

⁴⁶ KOSELLECK, Reinhart. *Historia magistrae vitae*. In: *Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Contraponto: Rio de Janeiro. p.43

Porém, com o advento da modernidade e da cientificidade, a História se afasta da literatura. Devido ao anseio da primeira em ser compreendida como ciência, os historiadores afastaram tudo o que pudesse ser visto como ficcional e buscaram se aproximar das ciências da natureza na busca de métodos e procedimentos que comprovassem a legitimidade dos fatos, das fontes e, por consequência, da História. Através de Ranke e da sua Escola Histórica Alemã, essa identidade científica foi se construindo através da constituição de um método crítico que objetivava a verificação e autenticidade dos fatos e dos documentos, partindo do distanciamento em relação aos elementos literários que constituem os textos historiográficos. (BENZAQUEN, 1998, p. 227).

Apesar do método, da questão da autenticidade e do documento por si afastarem História e Literatura, Ricardo Benzaquen explica que essa distância entre as áreas não poderia ser superada, a partir do que ele chamou no início de dimensão literária da historiografia, pois

Trata-se de encontrar uma maneira de totalizar que preservasse a singularidade dos vários fatos encontrados no interior da documentação.[...] E este tipo particular de totalidade foi encontrado, basicamente, pelo que eu chamava, no começo de dimensão literária da historiografia.⁴⁷

É através dessa dimensão literária que podemos entender a relação entre as áreas, já que é a dimensão narrativa que compõe tanto a escrita da história quanto a literatura em prosa. Os fatos e os documentos ainda precisariam ser alinhados, interpretados, escritos e desenvolvidos dentro de uma lógica narrativa para fazerem sentido e serem compreendidos por seus iguais ou leigos.

Hayden White (1991), no período conhecido como Virada Linguística, foi o grande crítico desse abandono da Literatura pela História. Ele acreditava que a raiz disso estava na crença da possibilidade de dissociar o conteúdo histórico-factual do discurso escrito e linguístico. Ao tratar o discurso e a narrativa como algo mais ligado a ficção do que a verdade, os historiadores afirmaram seu compromisso com o passado autêntico, focando menos na forma e em como expressá-la. Para White, entender a teoria literária era necessário tanto para a compreensão do passado quanto para a escrita do que ele chamou de discurso histórico.

⁴⁷ BENZAQUEN, Ricardo. História e Narrativa. In: MATTOS, Ilmar Rohloff de. *Ler e Escrever para Contar: Documentação, historiografia e formação do historiador*. Rio de Janeiro: Access, 1998. (grifo nosso)

O que o discurso histórico produz são interpretações de seja qual for a informação ou o conhecimento do passado de que o historiador dispõe. Essas interpretações podem assumir numerosas formas, [...] mas o que todas elas têm em comum é seu tratamento de um modo narrativo de representação como fundamental para que se perceba seus referentes como fenômenos distintivamente "histórico"⁴⁸

White acreditava que o passado só poderia ser acessado através da linguagem. O historiador buscava recuperar informações esquecidas, perdidas e suprimidas no passado através dos documentos, mas seus resultados eram frutos de conexões e operações transformadoras que davam sentido àquilo através das estruturas da escrita. Benzaquen, por exemplo, trabalha a possibilidade de saída da ordem "causa-efeito", gerada pela narrativa cronológica, para o que ele chama de expansões verticais. Essas expansões são novas linhas que não se direcionam apenas para frente, mas podem ter reviravoltas, retornos e novas articulações, ou seja, não obedecem a apenas uma direção progressiva. Uma possibilidade de uso dessa perspectiva em sala de aula é a chamada divisão por eixos temáticos e não por linha do tempo, por exemplo.

Sandra Jatahy Pesavento (2006) aborda que a aproximação entre o ofício de escrever literatura e escrever história se aproxima pela incapacidade desse autor conseguir alcançar a integridade da realidade que se passou. Então, ao cruzar evidências e fontes e realizar conexões, constroem-se possibilidades de acontecimentos, mobilizando uma atividade criadora a fim de aproximar-se o máximo possível do que aconteceu. Contudo, a autora salienta que o historiador não cria fatos, ele apenas os descobre e atribui significados a eles através de perguntas realizadas às fontes.

Pesavento acredita que a Literatura possa ser usada como fonte histórica por considerá-la uma porta de acesso privilegiada ao que chamou de imaginário da época em que foi escrita. O conceito de imaginário, para ela, seria como um sistema produtor de ideias que suporta tanto a forma racional quanto a sensível de apreensão do mundo, e tem a sua base de entendimento na ideia de representação.

Atividade do espírito que extrapola as percepções sensíveis da realidade concreta, definindo e qualificando espaços, temporalidades, práticas e atores, o imaginário representa também o abstrato, o não visto e não-experimentado. É elemento organizador do mundo, que dá coerência,

⁴⁸ PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & Literatura: Uma velha-nova História. In: Nuevos Mundos Nuevos. Débats, 2006. Disponível em: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/1560>. Acessado em: 11 dez 2018, p.2

legitimidade e identidade. É sistema de identificação, classificação e valorização do real, pautando condutas e inspirando ações.⁴⁹

Esse pensamento encontra apoio se pegarmos um estudioso da Literatura chamado Domício Proença Filho (2012) que ao definir o que é literatura, categorizou-a de duas formas: Primeiro afirmou que “a literatura é o homem”, refletindo sobre o aspecto pessoal, subjetivo e criativo de um texto literário. Seria a parte que se afasta do fato e da linha histórica, o lado artístico e, principalmente, inventivo dessa manifestação. No entanto, a segunda definição é de que a literatura também é o povo, ou seja, ela só é viabilizada pelas relações que o indivíduo estabelece com outros como ele e com seu tempo e com sua sociedade. Proença estabelece de forma bem clara que a Literatura depende da sociedade e do que ela produz. Todas as formas de saber, de falar, os aspectos culturais e ideológicos desse povo permeiam todos os textos literários, pois o indivíduo não consegue extirpá-los de sua obra. Sempre estarão lá. Por mais atemporal que um texto permaneça, ele carrega dentro de si traços de um tempo e de um pensamento histórico do momento em que foi escrito.

Acredito que as relações entre História e Literatura são tão intrínsecas e indissociáveis que vão além dela ser uma fonte histórica ou representação de uma época. A compreensão é de que uma alimenta a outra e fornece mecanismos e instrumentos para seu desenvolvimento, amadurecimento e transformação. Um fato histórico alimenta uma mudança de pensamento que será demonstrada em sua literatura, mas essa literatura também vai abastecer essa sociedade de estruturas e modos de entender, perceber e refletir sobre determinados eventos históricos. Por isso, os textos literários se tornam potenciais pedagógicos importantes para o ensino de história.

3.2 Explorando o Romantismo

Quando falamos de literatura oitocentista no Brasil tratamos basicamente de duas grandes escolas literárias que tiveram grande importância para a constituição de uma literatura efetivamente brasileira e para construção de uma identidade

⁴⁹ PESAVENTO, 2006, p.2.

nacional, porém bem distintas no ponto de vista das características e objetivos: o Romantismo e o Realismo. Tanto Maria Firmina dos Reis quanto Luiz Gama, escolhidos para serem trabalhados nessa sequência didática, são considerados partes da literatura romântica e, por isso, deterei minha maior atenção a essa escola. Além disso, o período romântico brasileiro possui uma contextualização histórica importante que é o momento dos movimentos abolicionistas, e muitos dos autores românticos eram abolicionistas engajados.

O romantismo surge na Europa a partir de novas formas de apreender o mundo em mutação em função dos desdobramentos da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, na afirmação das identidades nacionais e dos valores disseminados pela ascensão de uma nova classe social – a burguesia – além do aperfeiçoamento da imprensa que expande os seus horizontes de divulgação.

Definem as classes: a nobreza, há pouco apeada do poder; a grande e a pequena burguesia, o velho campesinato, o operariado crescente. Precisam-se as visões da existência: nostálgica dos decaídos do Ancien Régime; primeiro eufórica, depois prudente, nos novos proprietários; já inquieta e logo libertária nos que veem bloqueada a própria ascensão dentro dos novos quadros; [...] Segundo interpretação de Karl Mannheim, o Romantismo expressa os sentimentos dos descontentes com as novas estruturas: a nobreza, que já caiu, e a pequena burguesia que ainda não subiu.⁵⁰

Definir o Romantismo não é tarefa das mais fáceis. Ao contrário de outras escolas literárias, funcionou como uma estrutura de pensamento que moldou a sociedade ocidental pós-revolução, estendendo seus tentáculos não só sobre a literatura, mas também em direção a filosofia e até no modo de se fazer história. Como Jacob Guinsburg expressa

O que é Romantismo? Uma escola, uma tendência, uma forma, um fenômeno histórico, um estado de espírito? Provavelmente tudo isto junto e cada item separado. Ele pode apresentar-se como uma dentre uma série de denominações como Classicismo, Barroco, Maneirismo pelas quais designamos os vários agrupamentos de formas e peculiaridades que são os estilos, os modos de formar, e que traduzem qualidades e estruturas da obra de arte. Mas o Romantismo designa também uma emergência histórica, um evento sócio-cultural. Ele não é apenas uma configuração estilística, [...] mas é também uma escola historicamente definida, que surgiu num dado momento, em condições concretas e com respostas características à situação que se lhe apresentou.⁵¹

⁵⁰ BOSI, Alfredo. Romantismo. In: *A História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Editora Cultrix, 2017. 51. Ed. p. 95.

⁵¹ GUINSBURG, Jacob. Romantismo, Historicismo e História. In: Guinsburg, Jacob (org.) *O Romantismo*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2013. p. 13-14. (Coleção Stylus)

Pensá-lo como uma estrutura de pensamento eficaz para lidar com as mudanças que esses grupos estavam vivenciando, faz com que ele se desenvolva de forma não padronizada. Isto é, apesar de haver características gerais possíveis de serem extraídas dessa escola em vários lugares por onde passou, uma das características desse estilo é que

Em cada uma das sociedades onde o Romantismo veio a se manifestar como movimento estético, filosófico e cultural, suas significações foram múltiplas e profundamente impregnadas por especificidades regionais. Daí, como decorrência, a pluralização – romantismos – e a procura de caracterizá-la com os cuidados de precisar as variações semânticas que o adjetivo romântico adquiriu nas diversas línguas, com direito a periodizações particulares para as gerações de autores de cada país.⁵²

Exemplo disso é que o Brasil vivia um contexto diferente do europeu. Recém-independente do jugo colonial, o caso brasileiro manteve as elites latifundiárias no topo do poder – ainda monárquico, ao contrário do que aconteceu no lugar de origem e fundação romântica. Isso fez com que o Romantismo no Brasil, apesar das várias inspirações e influências francesas nos grandes autores que aqui surgiram, vai encaminhar a nova literatura para rumos diferentes com várias características próprias e estritamente nacionais. Por isso, alguns autores acreditam que a importância do Romantismo esteja no fato de ser uma primeira escola literária de fato nacional.

Apesar das regionalidades específicas de cada local, os autores românticos demonstram características possíveis de serem observadas nas suas várias formas, típicas desse período como uma inadaptação ao mundo em que vive e a busca por saídas dessa condição: A primeira solução é a fuga ou o que se chama de escapismo. Essa evasão se dá em múltiplos sentidos: para um mundo imaginário criado por ele, em que ele geralmente tem contato com a natureza; para o seu próprio interior, como um isolamento para dentro de si mesmo que levaria a loucura e, por muitas vezes, a morte. A segunda saída é a adoção de um ímpeto reformista, levando os autores a identificarem-se com movimentos revolucionários em todo mundo e começarem a denunciar o que os incomoda no mundo real, e não simplesmente fugir dele. (FILHO, 2012, p 190).

⁵² GONÇALVES, Márcia. Histórias de gênios e heróis: indivíduo e nação no Romantismo Brasileiro. In: GRINGBERG, Keila; SALLES, Ricardo (orgs). *Brasil Imperial – vol II – 1831 a 1889*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2009. p. 431.

Na época transicional de efetiva vigência da visão romântica de mundo, quando começa a interferir, por força das classes sociais existentes, o efeito ideológico, distorsivo e encobridor das posições e dos interesses, a literatura, ao mesmo tempo que denuncia a insatisfação com o real, passa a oferecer, contra ele, o abrigo do ideal decepcionado que se constitui em refúgio, e que transforma o refúgio em sucedâneo de aspirações insatisfeitas.⁵³

Para Antônio Cândido, o Romantismo nasce de uma característica da época que é o civismo, explicado como a necessidade de se construir um bom governo e participar da vida política do país (CANDIDO, 2002, p.10). Esse esforço de identidade nacional é misturado a um firme crescimento da vida urbana e uma chegada cada vez maior de ideais democráticos que acabam trazendo à tona na literatura uma necessidade de buscar as origens do Brasil, exaltar o “bom selvagem” indígena, ou condenar a escravidão. É no Romantismo que se inicia uma literatura voltada para os debates sobre o que é a nação e que nação é essa em que se vive. Ao mesmo tempo em que o Romantismo tem o seu ponto de apoio sustentado no sujeito que emite a mensagem (BOSI, 2017, p 97), ele dilacera a consciência individual ao empenho de uma totalidade, levando às mitogenia das nações, dos povos e da natureza. (NUNES, 2013, p. 69) Podemos chamar de uma literatura de compromisso social que percorre todas as suas fases.

No caso brasileiro, em vias de sistematizar o ensino, a aprendizagem e a pesquisa em torno do Romantismo, o movimento costuma ser dividido nas aulas em três grandes gerações – seguindo a orientação do livro clássico de Antonio Candido, *Formação da Literatura Brasileira*: a primeira geração, chamada de indianista, é marcada por nomes como Gonçalves Dias e José de Alencar com obras que tinham um foco nacionalista ao entender o índio como o elemento primitivo do Brasil e, por isso, o que havia de mais autêntico aqui (o bom selvagem); A segunda geração, chamada de Ultrarromânticos ou Mal do Século, era caracterizada por um tom melancólico em que Álvares de Azevedo se destaca; e a terceira geração foi chamada de Condoreira por Capistrano de Abreu e teve o seu foco mais voltado para as denúncias sociais e críticas à política escravocrata. Camila Moreno (2009) explica que a nomenclatura definida estaria diretamente ligada ao pássaro andino a que faz referência – o condor. Isso porque “Este pássaro quando chega à fase adulta, atinge três metros de envergadura entre uma asa e a outra e seu voo é muito

⁵³ NUNES, Benedito. A Visão romântica. In:GUINSBURG, Jacob (org.) *O Romantismo*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2013. p. 55. (Coleção Stylus 3)

alto, fato que representa claramente os ideais desses poetas, a liberdade.” (MORENO, p. 3).

Já Antônio Candido diz que a relação entre a nomenclatura e o pássaro é “a invasão de melodia no verso, que vai se tornando bem mais fluido, preferindo ritmos cantantes” (CANDIDO, 2002, p.39). Quando os poemas eram declamados em voz alta, as rimas utilizadas davam um aspecto musical e com senso de movimento como o voo sinuoso que esse pássaro realiza no céu. O grande nome desse período é Castro Alves, porém os autores escolhidos para o desenvolvimento desse trabalho estão inseridos na terceira geração romântica devido ao forte conteúdo abolicionista e antiescravista de suas obras.

Como o objetivo desse trabalho é entender o que é racismo, sua origem e através desse conhecimento adotarmos práticas e reflexões antirracistas na vida em sociedade, a escolha de autores afrodescendentes que foram, de certa forma, marginalizados pelo cânone literário cumpre a função de aumentar a diversidade de saberes dos alunos e trazer questões importantes acerca do tema levantadas por eles.

3.3 Maria Firmina dos Reis e o romance *Úrsula*

Maria Firmina dos Reis era uma maranhense, filha da portuguesa Leonor Felipa dos Reis com um escravo africano João Esteves, o que a tornava a primeira escritora afrodescendente a publicar um livro num Brasil de contexto ainda escravocrata. Além desse pioneirismo, outros se avolumam na vida dessa autora, como ser a primeira concursada para ser professora da região de São Luiz e a responsável pela abertura da primeira escola mista do Brasil que teve pouco tempo de funcionamento real, mas conta como primeira tentativa. Seu livro *Úrsula* foi publicado em 1859, ou seja, pouco tempo depois da Lei Euzébio de Queiroz, que proibia o tráfico negreiro atlântico, ter sido promulgada. Assinava o livro como “Uma Maranhense” e narrava a história de amor trágica entre a personagem homônima ao título e o jovem Tancredo.

A obra *Úrsula* se insere na escola literária romântica não apenas pela sua contextualização, mas pelas várias características que podem ser vistas em seu

enredo. O formato folhetinesco, o romance traumático entre dois jovens apaixonados que se amam para além do pós-morte e da loucura, mesclando tempos cronológicos e psicológicos (rememorativos), entre outras características citadas por Geraldo Ferreira da Silva.

O romance de Firmina traz expressa a estética romântica; a linearidade; a donzela angelical e virgem assediada pelo mocinho branco, e pelo vilão, senhor escravocrata; a paixão de Fernando P... por Úrsula; o assassinato de Tancredo à porta do convento após o enlace matrimonial da jovem protagonista com seu primo materno e sobrinho do agressor; o amor eterno de Úrsula por Tancredo, sua loucura e o remorso de Fernando P...; bem como os cenários sombrios e tenebrosos.⁵⁴

Sua obra por muitas vezes é caracterizada pela expressão abolicionista, mas podemos dizer que o melhor termo de descrição das obras de Maria Firmina seria antiescravagista. Isso porque no decorrer de todo o livro o enfoque da autora não está voltado simplesmente na luta pela libertação dos escravos. Existem trechos e atitudes de suas personagens que agem neste sentido, porém o maior objetivo é a desconstrução do negro africano escravizado presente na mentalidade das pessoas dessa época. No decorrer de toda a narrativa, os africanos não foram embrutecidos pela escravidão e nem transformados ou domesticados por ela. Pelo contrário, eles são sujeitos e indivíduos com um passado de liberdade e autênticos que se mantêm assim apesar do regime escravocrata. (SILVA, 2017, p. 60)

Maria Firmina elaborou assim personagens que sofreram sistematicamente injustiças e se mantiveram leais aos seus princípios bem como aos seus benfeitores, com intuito de ganhar a simpatia do público para eles. (...) não se trata de condenar a escravidão unicamente porque um escravo específico possui um caráter elevado. Trata-se de condenar a escravidão como um todo, enquanto instituição injusta.⁵⁵

No primeiro capítulo da leitura, somos apresentados ao protagonista Tancredo que sofre um acidente de cavalo na estrada, sendo resgatado pelo jovem escravizado Túlio, a quem o trecho epigráfico descreve. É ele quem não só se compadece do jovem, que certamente morreria se não fosse socorrido, mas o leva para sua senhora, que se tornaria seu par romântico na estória. O título do capítulo

⁵⁴ SILVA, Geraldo Ferreira. *Maria Firmina dos Reis: a voz negra na Literatura Brasileira dos Oitocentos*. 114f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, Montes Claros, março/2017, p. 66. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/moeducitec/article/view/7491/6241> Acessado em: 27 fev 2020 12:30.

⁵⁵ CORREIA, Janaina dos Santos. Maria Firmina dos Reis, vida e obra: Uma contribuição para a escrita da história das mulheres e dos afrodescendentes no Brasil. *Revista Feminismos*, Salvador, Vol.1, N.3 Set. - Dez. 2013, p. 116. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/feminismos/article/download/29943/17705>. Acessado em: 26 mai 2020 11:07.

em questão “As duas almas generosas” faz alusão de igualdade e bons sentimentos entre esses dois indivíduos constantemente colocados em lados extremos pela racialização. É nesse momento que temos a primeira percepção diferencial da obra de Reis, pois através de um narrador onisciente tomamos conhecimento dos sentimentos e pensamentos de um escravizado pela primeira vez numa obra literária. Túlio é visto em sua humanidade, com sentimentos e emoções dignas de serem narradas e conhecidas.

Senhor Deus! Quando calará no peito do homem a tua sublime máxima – ama a teu próximo como a ti mesmo –, e deixará de oprimir com tão repreensível injustiça ao seu semelhante!... Àquele que também era livre no seu país... Àquele que é seu irmão? E o mísero sofria; porque era escravo, e a escravidão não lhe embrutecera a alma; porque os sentimentos generosos, que Deus lhe implantou no coração, permaneciam intactos e puros como a sua alma. Era infeliz, mas era virtuoso; e por isso seu coração enterneceu-se em presença da dolorosa cena, que se lhe ofereceu à vista.⁵⁶

Todavia, é no capítulo nove que temos o trecho mais forte da obra, e foi um fragmento dessa parte o escolhido para ser trabalhado em sala de aula. O capítulo tem o nome da escravizada responsável pela narrativa em questão, a Preta Susana. Responsável pelos cuidados de Túlio quando a mãe dele foi vendida, ela narra sua própria captura na África, descrevendo a viagem dentro do navio negreiro, a morte dos companheiros e o horror da escolha no mercado de escravos. Narra como era a vida dos escravizados e como era estar submetido à vontade alheia e, por vezes, má de senhores cruéis.

Liberdade! liberdade...ah! eu a gozei na minha mocidade! — continuou Susana com amargura — Túlio, meu filho, ninguém a gozou mais ampla, não houve mulher alguma mais ditosa do que eu. Tranquila no seio da felicidade, via despontar o sol rutilante e ardente do meu país, e louca de prazer a essa hora matinal, em que tudo aí respira amor, eu corria às descarnadas e arenosas praias, e aí com minhas jovens companheiras, brincando alegres, com o sorriso nos lábios, a paz no coração, divagávamos em busca das mil conchinhas, que bordam as brancas areias daquelas vastas praias.⁵⁷

Ao criticar o fato de Túlio seguir Tancredo em um ato de gratidão pela concessão que este fez da sua liberdade, Susana afirma que essa não seria possível de ser concedida, apenas vivida. Além disso, a mensagem de sua fala é clara: Não há diferença entre negros e brancos, muito menos uma necessidade do

⁵⁶ REIS, Maria Firmina dos. *Duas Almas Generosas*. In: *Úrsula*. 1ª ed. Porto Alegre, Editora Zouk, 2018, p. 18-19.

⁵⁷ *Ibidem*. p. 69

primeiro em ter o contato com o europeu. Reis mostra que os africanos viviam assim como qualquer branco, brincavam, casavam, se tornavam mães e pais e amavam, rompendo então com a constante erotização que caracterizava os negros. Sua obra, logo, é riquíssima para que seja realizado um trabalho de desconstrução dos estereótipos tão enraizados na sociedade brasileira, conforme apresentaremos na próxima seção deste capítulo.

3.3.1 A obra literária de Maria Firmina em sala de aula

Com pequenos cortes, o trecho do nono capítulo com a narração da negra Susana foi entregue aos alunos com antecedência, a fim de que eles lessem previamente à aula. No dia da aula, pedi para os alunos abrirem o documento, ou nos celulares ou em folhas impressas, para que pudessemos realizar a leitura juntos e em voz alta. Alguns alunos se disponibilizaram a ler e após a divisão dos trechos entre eles, eu li a parte final do texto. O trecho disponibilizado a eles, também contava com um glossário para as palavras desconhecidas por eles a fim de facilitar a leitura.

— Sim, para que estas lágrimas?!... Dizes bem! Elas são inúteis, meu Deus; mas é um tributo de saudade, que não posso deixar de render a tudo quanto me foi caro! Liberdade! Liberdade... ah! Eu a gozei na minha mocidade! – continuou Susana com amargura – Túlio, meu filho, ninguém a gozou mais ampla, não houve mulher alguma mais ditosa do que eu. Tranquila no seio da felicidade, via despontar o sol rutilante e ardente do meu país, e louca de prazer a essa hora matinal, em que tudo aí respira amor, eu corria as descarnadas e arenosas praias, e aí com minhas jovens companheiras, brincando alegres, com o sorriso nos lábios, a paz no coração, divagávamos em busca das mil conchinhas, que bordam as brancas areias daquelas vastas praias.

Ah! Meu filho! Mais tarde deram-me em matrimônio a um homem, que amei como a luz dos meus olhos, e como penhor dessa união veio uma filha querida, em quem me revia, em quem tinha depositado todo o amor da minha alma: uma filha, que era minha vida, as minhas ambições, a minha suprema ventura, veio selar a nossa tão santa união. E esse país de minhas afeições, e esse esposo querido, e essa filha tão extremamente amada, ah Túlio! Tudo me obrigaram os bárbaros a deixar! Oh! Tudo, tudo até a própria liberdade!

Estava extenuada de aflição, a dor era-lhe viva, e assoberbava-lhe o coração.

— Ah! Pelo céu! – exclamou o jovem negro enternecido. – Sim, pelo céu, para que essas recordações!?

— Não matam, meu filho. Se matassem, há muito que morreria, pois vivem comigo todas as horas. Vou contar-te o meu cativo.

Tinha chegado o tempo da colheita, e o milho e o inhame e o amendoim eram em abundância nas nossas roças. Era um destes dias em que a natureza parece entregar-se toda a brandos folgares, era uma manhã risonha, e bela, como o rosto de um infante, entretanto eu tinha um peso enorme no coração. Sim, eu estava triste, e não sabia a que atribuir minha tristeza.

Era a primeira vez que me afligia tão incompreensível pesar. Minha filha sorria-se para mim, era ela gentilzinha, e em sua inocência semelhava um anjo. Desgraçada de mim! Deixei-a nos braços de minha mãe, e fui-me à roça colher milho. Ah! Nunca mais devia eu vê-la... Ainda não tinha vencido cem braças do caminho, quando um assobio, que repercutiu nas matas, me veio orientar acerca do perigo iminente, que aí me aguardava. E logo dois homens apareceram, e amarraram-me com cordas.

Era uma prisioneira – era uma escrava! Foi embalde que supliquei em nome de minha filha, que me restituíssem a liberdade: os bárbaros sorriam-se das minhas lágrimas, e olhavam-me sem compaixão. Julguei enlouquecer, julguei morrer, mas não me foi possível... a sorte me reservava ainda longos combates. Quando me arrancaram daqueles lugares, onde tudo me ficava – pátria, esposo, mãe e filha, e liberdade! Meu Deus! O que se passou no fundo da minha alma, só vós o pudestes avaliar!

Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativo no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida passamos nessa sepultura até que abordamos às praias brasileiras. Para caber a mercadoria humana no porão fomos amarrados em pé e para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como os animais ferozes das nossas matas, que se levam para recreio dos potentados da Europa. Davam-nos a água imunda, podre e dada com mesquinhez, a comida má e ainda mais porca: vimos morrer ao nosso lado muitos companheiros à falta de ar, de alimento e de água. É horrível lembrar que criaturas humanas tratem a seus semelhantes assim e que não lhes doa a consciência de levá-los à sepultura asfixiados e famintos! Muitos não deixavam chegar esse último extremo – davam-se à morte.

Nos dois últimos dias não houve mais alimento. Os mais insofridos entraram a vozejar. Grande Deus! Da escotilha lançaram sobre nós água e breu fervendo, que nos escaldou e veio dar a morte aos cabeças do motim.

A dor da perda da pátria, dos entes caros, da liberdade foi sufocada nessa viagem pelo horror constante de tamanhas atrocidades.

Não sei ainda como resisti – é que Deus quis poupar-me para provar a paciência de sua serva com novos tormentos que aqui me aguardavam. O comendador P. foi o senhor que me escolheu. Coração de tigre é o seu! Gelei de horror ao aspecto de meus irmãos... os tratamentos por que passaram doeram-me até o fundo do coração! O comendador P. derramava sem se horrorizar o sangue dos desgraçados negros por uma leve negligência, por uma obrigação mais tibiamente cumprida, por falta de inteligência! E eu sofri com

resignação todos os tratamentos que se dava a meus irmãos, e tão rigorosos como os que eles sentiam. E eu também os sofri, como eles, e muitas vezes com a mais cruel injustiça.

Pouco depois casou-se a senhora Luísa B., e ainda a mesma sorte: seu marido era um homem mau, e eu suportei em silêncio o peso do seu rigor. E ela chorava, porque doía-lhe na alma a dureza de seu esposo para com os míseros escravos, mas ele via-os expirar debaixo dos açoitamentos os mais cruéis, das torturas do anjinho, do cepo e outros instrumentos de sua malvadeza, ou então nas prisões onde os sepultavam vivos, onde, carregados de ferros, como malévolos assassinos, acabavam a existência, amaldiçoando a escravidão; e quantas vezes aos mesmos céus!...

O senhor Paulo B. morreu, e sua esposa e sua filha procuraram em sua extrema bondade fazer-nos esquecer nossas passadas desditas! Túlio, meu filho, eu as amo de todo o coração, e lhes agradeço, mas a dor que tenho no coração, só a morte poderá apagar! – Meu marido, minha filha, minha terra... Minha liberdade...

E depois ela calou-se, e as lágrimas, que lhe banhavam o rosto rugoso, gotejaram na terra.

Túlio ajoelhou-se respeitoso ante tão profundo sentir: tomou as mãos secas, e enrugadas da africana, e nelas depositou um beijo. A velha sentiu-o, e duas lágrimas de sincero enternecimento desceram-

-lhe pela face: ergueu então seus olhos vermelhos de pranto, e arrancou a mão com brandura e elevando-a sobre a cabeça do jovem negro, disse-lhe tocada de gratidão:

— Vai, meu filho! Que o Senhor guie os teus passos, e te abençoe, como eu te abençoo.⁵⁸

Após a leitura, perguntei aos alunos o que acharam da narrativa. As respostas foram várias, mas muito próximas umas das outras. O texto era muito forte e trazia uma emoção muito real. Alguns se disseram arrepiados com algumas partes da narração feita pela personagem e outros acharam a escrita viva e dolorosa. Isso tudo sem esconderem a dificuldade da leitura, por vezes pausada por não conhecerem uma determinada palavra ou expressão. Nenhum deles tivera contato com aquele texto antes, mas alguns tinham tido contato com o poema “Navio Negroiro”, de Castro Alves, e realizaram uma comparação interessante e inesperada: enquanto no poema castrino eles conseguiam visualizar o navio negroiro, no relato do livro de Reis eles podiam sentir o que Susana sentia no navio em questão. A sensação era mais pessoal, o que fazia a obra parecer mais real. “Uma literatura feita pelo lado de dentro” (SILVA, p. 63)

O grande diferencial entre ambas as obras é que na obra de Castro Alves, a denúncia aos maus-tratos e a desumanização desse africano desterrado existe, porém é como se o poeta fosse um pássaro – o Condor que dá nome a sua geração romântica – que, durante o vôo, mergulha dentro do navio a fim de narrar o que está ocorrendo lá dentro. A fala, portanto, é distante, apesar de chocante a primeira vista. No discurso de Susana, personagem da obra Úrsula, temos uma narração em primeira pessoa, o que leva o leitor a sentir o que a narradora estava sentindo ao ser capturada em sua terra natal, afastada de seus familiares, além de mostrar como ela se sentia, pensava e via o que se passava dentro do tumbeiro.

O relato da viagem no tumbeiro se relacionava, de certa forma, com o que eles viram na visita ao Circuito dos Pretos Novos e, por conta disso, conseguiram

⁵⁸ REIS, Maria Firmina dos. Duas Almas Generosas. In: Úrsula. 1. ed. Porto Alegre, Editora Zouk, 2018. p. 67-72.

fazer algumas relações com o conteúdo sobre escravidão: os tipos de escravo e suas múltiplas funções realizadas aqui no Brasil, a questão de que mesmo sendo a mão de obra principal, não houve apenas escravidão no Brasil, mas existia também o trabalho livre, e desmistificar a ideia de que o negro foi passivo às condições impostas pela escravidão. Também nesse trecho pude retornar a ideia da primeira parte da sequência didática em que trabalhamos estereótipos, padronizações e preconceitos, a fim de mostrar como Maria Firmina dos Reis realizou um grande feito ao colocar sua personagem para narrar sua história de dor e sofrimento que não a bestializaram, mas a tornaram forte.

Em Úrsula, o negro é sujeito de sua própria história, especialmente por meio da voz da personagem Susana, negra e escrava. [...] O testemunho da escrava Susana repercute como um lamento, que fala por todo negro escravizado. O trecho, rico em subjetividades, tem o efeito de sensibilizar emocionalmente o leitor, mas acrescenta em relação a outras literaturas que falam da escravidão, pois aqui se opõem o momento da liberdade, da abundância da natureza ao instante em que a mulher é escravizada. Além disso, a voz que chega ao leitor não é apenas a voz genérica que apela à sensibilização de uma barbárie, é a voz da mulher, de uma mãe, que lamenta a perda definitiva de sua identidade: perdera pátria, esposo, mãe e filha, juntamente com sua liberdade.⁵⁹

Os alunos foram convidados a escrever o que acharam do trecho e alguns expressaram a vontade de tentar ler o livro todo, apesar da linguagem “estranha” e um pouco “complicada” utilizada, por conta da força daquele trecho. Pediram para fazer um breve resumo da história, em que também falei algumas pequenas características do Romantismo, possíveis de serem vistas na história de Firmina como o fim trágico do casal e o exagero sempre marcante nas obras românticas na retratação dos sentimentos das personagens envolvidas.

Na mesma semana da aula, em uma das turmas do primeiro ano envolvidas nessa sequência, o professor de Literatura pediu um seminário sobre a autora e eles ficaram empolgados em pesquisar mais sobre a biografia dela. Eles apresentaram a biografia da autora para várias turmas da escola durante a Semana da Consciência Negra e releeram parte desse trecho para algumas turmas, para ressaltar a importância da obra em mostrar personagens negras e escravizadas durante a

⁵⁹ SILVA, Geraldo Ferreira. *Maria Firmina dos Reis: a voz negra na Literatura Brasileira dos Oitocentos*. 114f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, Montes Claros, março/2017, p. 62. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/moeducitec/article/view/7491/6241> Acessado em: 27 fev 2020 12:30.

segunda metade do século XIX, o que auxiliou na ampliação do movimento abolicionista em curso no Brasil.

Na outra turma do primeiro ano, eu e outro professor de Literatura realizamos uma oficina em que eles teriam de escrever uma poesia, paródia ou – o que eles propuseram realizar – um jogral sobre o tema “identidade e racismo”. A turma era pequena e, como um grupo único, realizaram a atividade em conjunto. Como texto complementar que auxiliava a atividade, utilizamos um trecho do poema “Quem sou eu”, também conhecido como Bodarrada, de Luiz Gama.

3.4 Luiz Gama, o Advogado dos Escravos

Luiz Gama era filho livre de Luiza Mahin, uma das negras forras a participar das insurreições na Bahia, e um homem branco que o venderia como escravo aos 10 anos de idade. Na vida adulta era conhecido como o Advogado dos Escravos.

Apesar de jamais ter frequentado escolas, Luiz Gama construiu uma trajetória que começou pela profissão de amanuense (escriturário) e militar de baixa patente, passando pelo campo da poesia, educação e jornalismo; ficou conhecido como líder abolicionista e ganhou fama no direito, como advogado provisionado. Impressiona a sua habilidade no trato com a palavra, pois jamais frequentou escolas ou academias.⁶⁰

Nascido na Bahia, ele foge para São Paulo, onde conquista seu lugar entre as lideranças abolicionistas no Brasil. Se autointitulava “afro” no jornal Ipiranga, e teve uma carreira jornalística sólida, tendo em seu currículo a criação do primeiro jornal humorístico paulista chamado Diabo Coxo e o jornal Polichinelo. Em seus escritos, tinha o objetivo de envolver a sociedade de São Paulo nos dramas dos menos afortunados e trabalhar com a sensibilização da sociedade acerca da escravidão.

Assim como Maria Firmina dos Reis, Luiz Gama publica seu livro “Primeiras Trovas Burlescas de Getulino” em 1859 que é considerado por alguns estudiosos como o primeiro eu-lírico negro da literatura brasileira. O estilo de Gama é satírico e de denúncia da sociedade paulistana, porém usa uma linguagem distante do contexto linguístico dos alunos, tornando-o de difícil compreensão para os

⁶⁰ SANTOS, Jair Cardoso dos. As várias faces de Luiz Gama. In: *Anais Seminário Interlinhas*. Alagoinhas: UNEB, 2018, p. 90. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/asipc/article/view/4933> . Acessado em: 10 jul 2020 14:46.

adolescentes hoje. O poema “Quem sou eu” é um dos mais conhecidos de Gama, pois trata com muita ironia a sociedade da época e se autoafirmava como mestiço, usando o apelido pejorativo Bode. O trecho escolhido é o que trata de forma mais contundente as questões relacionadas acerca da sua identidade étnica e de crítica aos preconceitos de cor.

Eu bem sei que sou qual Grilo,
De maçante e mau estilo;
E que os homens poderosos
Desta arenga receiosos
Hão de chamar-me Tarelo,
Bode, negro, Mongibelo;
Porém eu que não me abalo,
Vou tangendo o meu badalo
Com repique impertinente,
Pondo a trote muita gente.
Se negro sou, ou sou bode
Pouco importa. O que isto pode?⁶¹

O bode em questão na leitura é uma expressão utilizada na época para se referir aos mestiços ou mulatos da época. A mestiçagem era um tema complexo para aquela época, como pudemos ver no primeiro capítulo dessa dissertação. Isso porque a mistura racial, de acordo com os intelectuais eugenistas, causava a degradação da raça superior, apesar de trazer melhorias aos considerados inferiores.

O medo da miscigenação está evidenciado na própria expressão de uso cotidiano no século XIX: bode. O termo remete a uma imagem emblemática do imaginário social: a figura do diabo. A mescla das raças teria gerado uma raça “diabólica”. Aqui, a comicidade debocha indiretamente dos argumentos científicos monogenistas dominantes no século XIX, que acreditavam que a humanidade era uma e que o entrelaçamento entre diferentes grupos humanos poderia degenerá-los, argumento que contribuía para os temores da intelectualidade branca⁶²

Em momentos futuros, a mistura seria incentivada com vistas a promover o branqueamento da sociedade brasileira, porém, ainda seria mal vista pela elite do país. Gama, então usa do sarcasmo tão peculiar em suas obras para criticar a ideia de branquitude e de pureza de raça tão presentes na mentalidade da sociedade brasileira da época. Fora a ideia de que de certa forma, o Brasil foi constituído

⁶¹ GAMA, Luiz. *Primeiras trovas burlescas e outros poemas*. Edição preparada por Lígia Fonseca Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Coleção Poetas do Brasil). P. 113-118

⁶² SANTOS, Eduardo Antônio Estevam. Luiz Gama e a sátira racial como poesia da transgressão: poéticas diaspóricas como contranarrativa à ideia de raça. *Almanack*. Guarulhos, n.11, p.707-748, dezembro de 2015, p. 741. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/alm/n11/pt_2236-4633-alm-11-00707.pdf. Acessado em: 26 mai 2020 12:04.

através de mestiços (algo que vai ser ressaltado mais a frente por teóricos como Gilberto Freyre) e que impediria a classificação de superior e inferior serem feitas a partir dessa questão.

Ao contrário de Reis, que apesar de afrodescendente foi criada em liberdade, Luiz Gama, como vimos no início desta sessão, começou a vida de forma livre, sendo escravizado ilegalmente depois o que lhe dava um outro lugar de fala. Santos coloca a escrita de Gama “como uma arma que procurava responder às injunções da sociedade escravista” (SANTOS, p.730) O ato de aprender a ler e escrever e de estar sempre se aperfeiçoando nesses instrumentos, escrevendo textos jornalísticos e se portando como um intelectual que não tinha vergonha de sua condição – pelo contrário, se autoafirmava como tal – pode ser visto como o objetivo de questionar a ideia difundida da baixa capacidade cognitiva natural dos negros.

Durante as apresentações da Semana de Consciência Negra, a turma enfeitou a sala com cartazes compostas de biografias dos autores negros trabalhados com a professora de Literatura, dentre eles Gama e Reis. Eles apresentaram o jogral escrito e montado por eles, sobre o racismo a alguns professores, funcionários e turmas levadas a sala para conferir o trabalho realizado. Depois apresentaram o mesmo jogral no encerramento das atividades da Semana no auditório para toda a escola e foram muito aplaudidos.

TODOS:	PRECONCEITO
MENINAS:	PESSOAS QUE JULGAM PESSOAS PELO TOM DA PELE DO SUJEITO
TODOS:	RACISMO
MENINOS:	NEGROS QUE SÃO TRATADOS DIFERENTE E QUE ACABAM COMETENDO SUICÍDIO
MENINAS:	MATO O RACISMO, FOGO NOS OTÁRIOS! PM NAS RUAS NÃO FEZ O SEU TRABALHO.
MENINOS:	ENTRAM ATIRANDO, MAIS UM BALEADO NO CHÃO ELES DEIXAM, TODO MACHUCADO.
MENINAS:	ENQUANTO ELES QUISEREM DIVIDIR O PRETO E O BRANCO
MENINOS:	VOU GRITAR QUE MINHA FAVELA É O PONTO DE PARTIDA PARA UMA VIDA COLORIDA
ALUNA:	CADA VEZ QUE SOLTO MINHA VOZ EM CIMA DA BATIDA ⁶³

⁶³ O jogral é dividido de forma a eles saberem quando falar. As partes sublinhadas consistem em partes em que todos falariam juntos. Relembro que a letra foi realizada pelos alunos juntos sem grandes interferências minhas ou da professora de literatura dessa turma. Tiveram ajuda de amigos de outras turmas para a organização do texto e da estrutura, mas é autoria ampla e restrita da turma.

Durante uma semana, a turma se reuniu nas minhas aulas e da professora de português, mostrando os avanços de suas pesquisas, dos textos e da confecção dos itens decorativos da sala. O tema estava circunscrito ao poema de Luiz Gama e ao texto de Reis, porém eles poderiam ampliar e falar sobre o assunto tratado dentro de sua realidade social nas comunidades próximas a escolas e vivências deles e de seus parentes e amigos. Ao final, o texto produzido criado de modo coletivo, com ajuda de amigos de outras turmas e familiares, visou ser uma crítica à sociedade que criminaliza os negros e pessoas que residem nas comunidades do Rio de Janeiro, utilizando os conceitos trabalhados em sala nas aulas de sociologia e história para compor sua estrutura narrativa.

A importância dessa atividade foi trazer ao conhecimento dos estudantes, autores negros que viveram e escreveram sobre sua realidade e a de seus iguais em tempos em que a escravidão ainda existia no Brasil. Pessoas que acabaram tendo suas obras esquecidas, mas cujo resgate é essencial se estamos falando de uma educação decolonial com variedade de conhecimentos, saberes e representações fora do cânone tradicional. Conhecer esses autores, suas vivências e suas obras traz uma nova perspectiva sobre um conteúdo que pode ser visto de forma comum entre as duas disciplinas. Além disso, o trabalho interdisciplinar ajudou os alunos a perceber a comunicabilidade entre as matérias e temas e, como é possível ter uma noção mais integralizada de um tempo ao ver focar em suas várias facetas e efeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa sociedade racista, não basta não ser racista.

É necessário ser antirracista.

Angela Davis

A frase de Ângela Davis usada como epígrafe desta dissertação é retomada em nossas considerações finais, a fim de podermos fechar o nosso trabalho diferenciando o que é não ser racista e o que é ser antirracista. Vimos que o comportamento racista justificou as dominações realizadas no mundo e naturalizou as desigualdades sociais em questões biológicas, a fim de perpetuá-las. A racialização esteve presente em vários processos de construção da nação, tornando-se uma categoria social real, pois

[...]apesar de não existir uma raça biológica, tanto brancos como negros são cotidianamente racializados em um processo relacional. Desta forma, podemos dizer que negros e brancos constroem a si mesmos e suas experiências em um mundo racializado, tendo como contraponto um ao outro. No entanto, esta relação não é simétrica, já que o racismo confere aos brancos a ideia de representantes de uma humanidade desracializada com valores neutros e transparentes. Assim, o branco aparece no imaginário e, portanto, nas experiências concretas dos indivíduos de nossa sociedade como sujeitos onde cor e raça não fazem parte de suas individualidades. Já o negro é percebido e significado como portador de raça – ou seja, é “o outro” racializado, representante de toda uma coletividade de sujeitos racializados em que tanto “raça” quanto “cor” fazem parte de suas experiências cotidianas.⁶⁴

A raça vista como categoria social passa a ser um marcador social que une aqueles que sofrem preconceitos e ajuda na proposição de políticas públicas de reparação e redução das desigualdades sociais. Porém a propagação dessas medidas não é suficiente para erradicar o racismo tão enraizado na sociedade. Precisamos ter sempre em mente que esse racismo existente na nossa sociedade é uma estrutura dessa sociedade, como bem afirma Silvio Almeida.

O racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido a lógica e a tecnologia para a

⁶⁴ SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. *Revista Psicologia Política*. vol.10 no.19 São Paulo jan. 2010.

reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea.⁶⁵

Por ser estrutural, o racismo está presente nas questões mais simples e, de certa forma, foi naturalizado pelos indivíduos e instituições que não mais percebem suas manifestações, por ter moldado o inconsciente social (ALMEIDA, p.42). Por isso, para lutar contra o racismo presente na sociedade brasileira desenvolvido historicamente junto com o projeto de nação, é necessário não apenas não concordar com as práticas racistas. É necessário desafiá-las e criticá-las num posicionamento não só de negação, mas de confronto a tudo aquilo que somos. É isso que se define como antirracismo.

A partir do momento em que se compreende o racismo como um sistema que estrutura a sociedade, essas respostas se mostram mais vazias. É impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. É algo que está em nós e contra o que devemos lutar sempre⁶⁶

Ou seja, não é algo fácil, porque é como se lutássemos contra tudo o que somos de fato. Somos moldados inconscientemente para sermos e agirmos de forma racista. Se posicionar como antirracista, significa se posicionar contra tudo o que nos foi ensinado e lutar em nos transformar a cada dia. E isso não é algo que apenas brancos devam fazer. Todos os que vivem nessa sociedade devem ser posicionar de forma antirracista, lutando contra o que nos foi dito ser natural, o que vimos e internalizamos como normal, incluindo negros.

Pessoas negras, portanto, podem reproduzir em seus comportamentos individuais o racismo de que são as maiores vítimas. Submetidos às pressões de uma estrutura social racista, o mais comum é que o negro e a negra internalizem a ideia de uma sociedade dividida entre negros e brancos, em que brancos mandam e negros obedecem. [...] Se boa parte da sociedade vê o negro como suspeito, se o negro aparece na TV como suspeito, se poucos elementos fazem crer que negros sejam outra coisa a não ser suspeitos, é de se esperar que pessoas negras também achem negros suspeitos, especialmente quando fazem parte de instituições estatais encarregadas da repressão, como é o caso de policiais negros.⁶⁷

Estas questões atravessaram as reflexões desta dissertação, por meio de uma sequência didática montada a partir de atividades já realizadas por dois anos com várias turmas do Ensino Médio, unidas num cronograma só realizado em 2019. A partir dessas atividades foi possível construir uma sequência de conteúdos cujo

⁶⁵ ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é Racismo Estrutural?* (Coleção Feminismos plurais). Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018, p.15.

⁶⁶ RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p.15.

⁶⁷ ALMEIDA, Silvio. *Op. cit.* p. 43.

objetivo principal foi promover uma reflexão sobre o preconceito racial, sua origem e o incentivo a adoção de uma prática antirracista. Parto da ideia de que através do conhecimento e da reflexão acerca da origem da racialização e das estruturas envolvidas na prática desse comportamento, torna-se possível construir novos modos de pensar e de estruturar que não sejam baseadas nesse princípio. Porém o processo é longo e difícil, já que desconstruir estruturas tão longamente enraizadas na sociedade leva tempo.

A cada dia que passa, mais se torna necessário que os alunos conheçam sua história e se fortaleçam em suas identidades. No decorrer da prática pedagógica e, até mesmo na execução dessa sequência, me deparei com negros que não se viam como tal e não se compreendiam como racializados e que, por vezes, iniciavam brincadeiras preconceituosas com outros estudantes. Além disso, vivemos momentos obscuros, com políticas que defendem as constantes operações policiais nas comunidades do Rio de Janeiro e ações violentas nessas localidades. Em meio à pandemia de coronavírus, em que a população é instruída a permanecer em casa e só sair em casos de necessidades extremas, somos bombardeados por relatos de violência policial nas periferias que apenas geram inocentes, por vezes crianças e adolescentes mortos dentro de suas casas. Dados mais recentes sobre as vítimas da pandemia no país demonstram que essa estrutura racial em que nossa sociedade foi construída também afeta as questões relacionadas às mortes pelo vírus: a maior parte das mortes foi de homens negros e pobres, pela necessidade deste de trabalhar, a impossibilidade de se manter em quarentena e, principalmente, a falta de acesso dessas pessoas aos melhores tratamentos e testes que acabam levando essas pessoas ao óbito.⁶⁸

Torna-se essencial que a sociedade perceba que os estereótipos estão aí e fazem vítimas todos os dias. É necessário que possamos desconstruir esses estereótipos e mostrar às pessoas como eles se criam, pois essa é a única forma de modificá-los perante as instituições e construir pensamentos críticos sobre eles. Estereótipos como os que vimos nos relatos dos alunos só poderão ser banidos se toda a sociedade passar a perceber que o que está por trás dessas ideias é um racismo como processo histórico e político. A discriminação e o preconceito,

⁶⁸ Coronavírus é mais letal entre negros no Brasil, apontam dados do Ministério da Saúde. *G1*, 11 de abr de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/04/11/coronavirus-e-mais-letal-entre-negros-no-brasil-apontam-dados-do-ministerio-da-saude.ghtml>. Acessado em 09 jul 2020 23:32.

oriundos de séculos de escravização de indivíduos africanos e afrodescendentes que se tornaram livres, porém não devidamente incluídos na sociedade, só poderão ser extirpados a partir de medidas de conscientização não só da elite, mas principalmente da ampliação pelo reconhecimento identitário desses jovens. Se eles passarem a olhar para si, para sua família, para seu contexto e sua realidade e adotarem medidas que mostrem sua força e luta que passem a frente o conhecimento adquirido acerca do tema, temos um caminho possível para forjar uma sociedade antirracista de fato.

Perceber a forma como esses alunos se posicionam em suas redes sociais e conversas acerca do que estamos vivendo, após o trabalho realizado nessa sequência didática, é um tanto quanto acalentador. Grande parte dos estudantes que participou da sequência didática ou das atividades nela inseridas, passou a refletir criticamente sobre os assuntos tratados de forma costumeira, levando essas reflexões a todos os níveis de suas vidas, seja ao assistir programas de televisão como Big Brother Brasil, seja ao comentar fatos jornalísticos, ou até mesmo o ensino remoto empurrado a eles pelo sistema educacional em tempos de quarentena. O que nos mostra que é possível gerar cidadãos que sejam críticos e reflexivos dentro do ensino público, mesmo com adequações a serem realizadas no decorrer do processo. Como mencionado o caminho é muito longo ainda, espinhoso, e os tempos estão cada vez mais difíceis, porém nada é impossível.

Os resultados da sequência didática foram excelentes em um foco imediato, tendo em vista a participação, envolvimento e produção dos alunos. Enriqueceram suas visões de mundo e seu vocabulário, além de ter facilitado o aprendizado do conteúdo e da empatia para com os amigos em situação de bullying. Alguns casos de alunos que não se gostavam sem motivos aparentes (dito por eles) diminuíram, e eles passaram a interagir no fim do ano, participando todos de um lanche coletivo promovido por eles mesmos com alguns professores da turma em sala de aula, como encerramento. E o aprendizado sobre os temas tratados não ficou apenas com essas turmas, já que através de trabalhos diferentes, levaram parte do conhecimento adquirido por eles a outros grupos de alunos, incentivando-os a refletir sobre as questões relacionadas ao racismo e a tolerância.

O que esse trabalho também trouxe de contribuição é a possibilidade de se adotar uma postura que se posicione contra o racismo, mostrando sua origem, suas ramificações e manifestações na sociedade. A partir desse conhecimento, discutir

formas de como confrontar isso perante a sociedade, seja mudando hábitos, vocabulários e maneiras de ver o mundo. E buscar uma reflexão para transformação do ambiente ao redor e do posicionamento de todos os envolvidos, incluindo a professora, perante as relações étnico-raciais. A educação, quando se coloca como antirracista, retira a imagem de que esse assunto é apenas problemas dos negros e a coloca como um problema de todos os elementos da sociedade: brancos, negros, pardos, mulheres e crianças. Passa a questionar comportamentos tidos como naturais, passa a desenvolver novos hábitos, trazer novas leituras e conhecimentos, ser mais aberta a discussões e aprendizagens várias vindo dos dois lados, não apenas o professor ensina, mas aprende também com as vivências de seus estudantes.

REFERÊNCIA

- ABREU, Martha. MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, 2008.
- ABREU, Martha; MATOS, Hebe. Por uma história pública dos africanos escravizados no Brasil. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro. n.54, v.27, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/42542> Acessado em: 10 jul 2020 16:06
- ALBERTI, Verena. PEREIRA, Amilcar Araújo. Qual África? Significados da África para o movimento negro no Brasil. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 39, p.25-56, 2007.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é Racismo Estrutural?. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018. (Coleção Feminismos plurais)
- ALMEIDA, Anita Correia Lima de; GRINBERG, Keila. Problematização. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- ALONSO. Angela. *Flores, votos e balas: O movimento abolicionista brasileiro (1868-1888)*. Rio de Janeiro, Companhia das Letras, 2015.
- ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. *Caderno CRH*. Salvador, v.27, n. 72, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792014000300011 Acessado em: 10 jul 2020 11:18.
- BENZAQUEN, Ricardo. História e Narrativa. In: MATTOS, Ilmar Rohloff de. *Ler e Escrever para Contar: Documentação, historiografia e formação do historiador*. Rio de Janeiro: Access, 1998.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n.19, p.27, 2002.
- BOSI, Alfredo. Romantismo. In: A História Concisa da Literatura Brasileira. 51. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2017. p. 95.
- BRASIL, Constituição Federal, 1988, art. 216.
- BRASIL, Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.
- CÂNDIDO, Antônio. *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos*, v. 2 (1836-1880), 9. d. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

CÂNDIDO, Antônio. *O Romantismo no Brasil*. São Paulo: Humanitas, 2002.

CAMILOTTI, Camila. NAXARA. Márcia Regina C. História E Literatura: Fontes Literárias Na Produção Historiográfica Recente No Brasil. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 50, p. 15-49.

CASTRO, Claudiana y. A importância da educação patrimonial para o desenvolvimento do turismo cultural. Partes, São Paulo, v. 30, 2006. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17109534-A-importancia-da-educacao-patrimonial-para-o-desenvolvimento-do-turismo-cultural.html> . Acessado em: 10 jul 2020 16:12.

CHALHOUB, Sidney. *Visões de liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, 1990. V.2.

CORREA, Maíra Leal. *Quilombo Pedra do Sal*. Belo Horizonte, FAFICH, 2016 (Coleção Terras de Quilombos). Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/terras_de_quilombos_pedra_do_sal-rj.pdf Acessado em: 11 jan 2020 22:17

CORREIA, Janaina dos Santos. Maria Firmina dos Reis, vida e obra: Uma contribuição para a escrita da história das mulheres e dos afrodescendentes no Brasil. *Revista Feminismos*, Salvador, v.1, n.3, p. 116, set./dez. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/feminismos/article/download/29943/17705>. Acessado em: 26 mai 2020 11:07.

DE LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro; SANTINI, Rose Marie. Código aberto e produção colaborativa nos Pontos de Cultura. *Contemporânea*, 2007.

DELLEUZE, Gilles. O que é um dispositivo. In: *O Mistério de Ariana*. Lisboa, Ed. Vega – Passagens, 1996. Disponível em: http://www.uc.pt/iii/ceis20/conceitos_dispositivos/programa/deleuze_dispositivo. Acessado em: 07 mar 2020 17:23

DEMARCHI. João Lorandi. Educação, patrimônio e sujeitos: diálogo democrático. *Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas*. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016.(Caderno Temático 5), p. 49-56

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: *História da Educação do Negro e outras histórias*, Brasília, 2005 (Coleção educação para todos)

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual a relação entre história pública e ensino de história? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; TRINDADE, Viviane. (Orgs.) *Que história pública queremos?* São Paulo, Letra e Voz, 2018, P.34.

FILHO, Domício Proença. *Estilos de época na Literatura*. 20. ed. São Paulo: Prumo, 2012.

FILHO, Domício Proença. Trajetória do negro na literatura brasileira. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100017&lng=en&nrm=iso. Acessado em 21 abr 2019.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n 5, 1992.

FOUCAULT, Michel. Polêmica, Política e Problematizações. In: *Ditos e Escritos V: ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006 p. 225-233.

_____. Aula de 25 de janeiro de 1978. In: *Segurança, Território e População*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. Aula 17 de março de 1976. In: *Em defesa da sociedade*. São Paulo: WMF Martins Fontes: 2016

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GAMA, Luiz. *Primeiras trovas burlescas e outros poemas*. Edição preparada por Lígia Fonseca Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Coleção Poetas do Brasil). p. 113-118.

GOMES, Ângela de Castro. Apresentação. In: *A República, a História e o IHGB*. Belo Horizonte: Argumentum. 2009.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. *Cadernos pagu*, p. 6-7, 1996: pp.67-82. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862> Acessado em: 11 dez de 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Relações Étnico-raciais e a Lei nº10.639/03 Breves Reflexões. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). *Modos de fazer : caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

GONÇALVES, Márcia. Histórias de gênios e heróis: indivíduo e nação no Romantismo Brasileiro. In: GRINGBERG, Keila; SALLES, Ricardo (Orgs.). *Brasil Imperial – vol II – 1831 a 1889*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2009. P. 431.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. In: ROCHA, Helenice. MAGALHÃES, Marcelo. GONTIJO, Rebeca. (Orgs.). *A escrita da escola escolar*. Rio de Janeiro, FGV, 2009, p. 35-50.

GUINSBURG, Jacob. Romantismo, Historicismo e História. In: Guinsburg, Jacob (org.) *O Romantismo*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2013. p. 13-14. (Coleção Stylus)

HALL, Stuart. O espetáculo do Outro. In: *Cultura e Representação*. Rio de Janeiro, Ed. PUC-Rio, 2016.

HEYMANN, Luciana. O "devoir de mémoire" na França contemporânea : entre a memória, história, legislação e direitos. In: GOMES, Angela de Castro (Org.). *Direitos e cidadania: memória, política e cultura*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2007, p. 22. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6732?show=full> Acessado em: 07 mar 2020 17:02

IPHAN, Dossie Cais Do Valongo, 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_Cais_do_Valongo_versao_Portugues.pdf. Acessado em: 07 jan 2020 18: 01

JOSÉ, Mariana. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. n.1.

KAMPF, Cristiane. A geração Z e o papel das tecnologias digitais na construção do pensamento. *ComCiência*, Campinas, n. 131, 2011 . Disponível em: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15197654201100070004&lng=en&nrm=iso. Acessado em 25 jul 2018 11:32

KOSELLECK, Reinhart. Historia magistrae vitae. In: *Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Contraponto: Rio de Janeiro. p.43

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; PINTO, Heloysa Dantas de Souza. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. [S.l: s.n.], São Paulo: Summus: 1992

LIMA, Tania Andrade; SENE, Gláucia Malerba; SOUZA, Marcos André Torres de. Em busca do Cais do Valongo, Rio de Janeiro, Século XIX. *Annals of Museu Paulista*. 2016, v. 24 n 1, p. 311. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-47142016000100299&script=sci_arttext&lng=pt Acessado em 12 jan 2020 12:30

MALDONADO-TORRES. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do sul*. Cortez: São Paulo, 2010.

MATTOS, Hebe. Racialização e cidadania no Império do Brasil. In: CARVALHO, José Murilo de. NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das (Orgs.). *Repensando o Brasil dos Oitocentos*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2009, p. 351-391.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Revista Tempo*, Niterói, v. 11, n. 21, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a02.pdf> Acessado em: 02 fev 2019.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais obscuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, v. 32, n 94. jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf> Acessado em: 20 jul 2020 18:17.

MORENO, Camila. Entre Castro Alves e Sebastião Salgado: o diálogo condoreiro. *Anagrama*, 2(3), 1-15. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/anagrama/article/view/35370>. Acessado em 19 jan 2019.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: Eduff, 2004. pp. 5. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acessado em 28 jul 2019 19:52.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, 1993, v.13, n.25/26.

NUNES, Benedito. A Visão romântica. In: GUINSBURG, Jacob (Org.) *O Romantismo*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2013. p. 55. (Coleção Stylus 3)

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-4698201000010002&lng=en&nrm=iso. Acessado em 24 Jan. 2019, p.15-40.

PEREIRA, Amauri Mendes. Escola: espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. In: *História da Educação do Negro e outras histórias*, Brasília, 2005 (Coleção educação para todos)

PEREIRA, Julio César Medeiros da Silva. As duas evidências: As implicações acerca da redescoberta do cemitério dos pretos novos. *Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro*, n.8, p. 332-333, 2014. Disponível em: http://wpro.rio.rj.gov.br/revistaagcrj/wp-content/uploads/2016/11/e08_a20.pdf Acessado em 12 jan 2020 15:44.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. *Ensino de História: Passados vivos e educação em questões sensíveis*. *Revista História Hoje*, 2018, v 7 n 13, p.22. Disponível em: Acessado em 11 jan 2020 17 38. Disponível em: Acessado em: 10 jul 2020 16:18.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & Literatura: Uma velha-nova História. In: *Nuevos Mundos Mundos Nuevos*. Débats, 2006. Disponível em: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/1560>. Acessado em: 11 dez 2018.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n.10, 1992.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005. pp. 4. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acessado em 21 set 2019 17:50.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Coleção: Feminismos Plurais)

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

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do sul*. Cortez: São Paulo, 2010.

SANTOS, Eduardo Antônio Estevam. Luiz Gama e a sátira racial como poesia da transgressão: poéticas diaspóricas como contranarrativa à ideia de raça. *Almanack*. Guarulhos, n.11, p.707-748, dezembro de 2015, p. 741. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/alm/n11/pt_2236-4633-alm-11-00707.pdf. Acessado em: 26 mai 2020 12:04.

SANTOS, Ynaê. *História da África e do Brasil Afrodescendente*. 1.ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

SANTOS, Jair Cardoso dos. As várias faces de Luiz Gama. In: *Anais Seminário Interlinhas*. Alagoinhas: UNEB, 2018, p. 90. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/asipc/article/view/4933> . Acessado em: 10 jul 2020 14:46.

SCHMIDT, Benito Bisso. Luz e Papel, Realidade e Imaginação: As biografias na História, no Jornalismo, na Literatura e no Cinema. In: *XXII Encontro Anual da ANPOCS*, 1998, Caxambu/MG. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/22-encontro-anual-da-anpocs/gt-20/gt01-12/5031-bbschmidt-luz-e-papel/file>. Acessado em 20 abr de 2019 23:00.

SCHMIDT, Benito Bisso. Biografia e Regimes de Historicidades. *MÉTIS: história e cultura*, v.2, n3, jan./jul. 2003. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/viewArticle/1041>. Acessado em 20 abr de 2019 23:05.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. *Revista Psicologia Política*. São Paulo, v.10, n.19, jan. 2010.

SCHWARCZ. Lilia Moritz. Entre 'homens de ciencia', Uma história de "diferenças e desigualdades" As doutrinas raciais do século XIX. In: *O Espetáculo das Raças*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993, p. 23-66.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. GOMES, Flávio (Orgs.). *Dicionário da Escravidão e Liberdade*. Rio de Janeiro, Cia das Letras, 2018.

SILVA, Antonio Carlos Higino da. Por Uma Socionomia Oitocentista: Pensamento, Vida E Ação De André Rebouças, Século XIX. *Revista da ABPN*, Rio de Janeiro, v 10, n. 25, p. 09-25, mar./jun. 2018. Disponível em <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/604/533> Acessado em: 12 jan 2020 11:09

SILVA, Geraldo Ferreira. *Maria Firmina dos Reis: a voz negra na Literatura Brasileira dos Oitocentos*. 114f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, Montes Claros, março/2017, p. 66. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/moeducitec/article/view/7491/6241> Acessado em: 27 fev 2020 12:30.

TOLENTINO, Atila. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. *Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas*. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. (Caderno Temático 5). pp.38-48

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, 2009. p. 14,15 (nota de rodapé). Disponível em: https://www.academia.edu/35011983/INTERCULTURALIDAD_ESTADO_SOCIEDAD_LUCHAS_DE_COLONIALES_DE_NUESTRA_%C3%89POCA?auto=download Acessado em: 25 abr 2020 12:33.

WALSH, Catherine. Colonialidade e Pedagogia decolonial. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 83, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6584832> Acessado em: 10 jul 2020 18:01.

WHITE, Hayden. Teoria Literária e Escrita da História. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, 1991.

ZABALA, Antoni. As seqüências didáticas e as seqüências de conteúdo. In: *A Prática Educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE – Conteúdo de Preconceito Discriminação e Segregação

Apesar de estarem relacionados entre si e parecerem sinônimos, preconceito, discriminação e segregação são conceitos diferentes quando os estudamos.

- **Preconceito:** São atitudes negativas e desfavoráveis contra uma pessoa, grupo, povo ou cultura diferente daqueles que se manifestam. São fundamentadas em **estereótipos** (caracterizações feitas com base em generalizações e ideias superficiais, ou seja, imagens simplistas e generalizantes). O preconceito está na base das discriminações e segregações e pode não ser percebido, se as ideias que lhe originam estiverem naturalizadas na sociedade e serem vistas como algo comum e permanente.

- **Discriminação:** É a negação de igualdade de tratamento transformado em ação concreta. É a atitude ou tratamento diferenciado em relação a outra pessoa e acaba por prejudicá-la. É o estabelecimento de distinções que generalizadas contra um grupo ou indivíduo pode levá-los a marginalização ou exclusão social. Pode ser visível e direta, como também pode parecer imperceptível.

- **Segregação:** É o estabelecimento de uma fronteira social ou espacial e aumenta as desvantagens contra grupos discriminados. Quando imposta por leis, caracteriza-se como ação política que busca manter a distância indivíduos e grupos considerados inferiores ou desejáveis. Quando falamos do ponto de vista espacial urbano, pode ser voluntária, como um condomínio de luxo, ou involuntária (causada por falta de opção como a formação das favelas).

Quando os europeus se lançaram a explorar o mundo, encontraram grupos humanos muito diferentes de si (Culturas, organizações sociais e, até mesmo, características físicas). Essas diferenças foram usadas como critério para determinar uma hierarquização das sociedades. A cor de pele, o formato do rosto e nariz, aspectos dos cabelos passaram a servir como indicativos de superioridade ou inferioridade evolutiva entre os povos.

Assim surge o termo **raça**, que definiria um grupo humano com características próprias transmitidas desde seus antepassados. A raça seria um traço *biológico* e determinaria seus comportamentos, hábitos e capacidades. A partir dele, surgem as chamadas teorias raciais que tentaram explicar o sucesso ou fracasso de uma nação e a **EUGENIA** que foram as teorias científicas que buscaram produzir uma

seleção nos grupos humanos com base em leis genéticas (tentativas de branqueamento social ou a tentativa de aniquilação dos judeus pelo arianismo nazistas, podem ser exemplos)

Esse processo de racialização ajudou a submeter grupos humanos e naturalizou ideias negativas baseadas em características fenotípicas e efetivou a construção do **RACISMO** – ação preconceituosa discriminatória direcionada a qualquer pessoa ou grupo por conta da sua cor.

A ciência atual comprovou a inexistência de diferentes raças entre os humanos e, por isso, elaborou-se um novo conceito: **ETNIA**. Esse pode ser definido como conjunto de seres humanos que partilham diferentes aspectos culturais. Diferentemente da raça que evocava uma distinção biológica, o conceito de etnia ou etnicidade referem-se a práticas socioculturais e interação entre si com questões que são aprendidas e não pré-determinadas.